



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

CORSO DI DOTTORATO IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

E DELLA FORMAZIONE CONTINUA

CICLO XXIII°

ACQUISIZIONE DELLA LINGUA ITALIANA E INTEGRAZIONE SOCIALE

IN BAMBINI D'ETA' PRESCOLARE FIGLI DI IMMIGRATI:

Fattori di promozione vs. ostacolo

(M-PSI/04 Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione)

Candidata:

Dott.ssa BELTRAME ROSSELLA

Tutor scientifico:

Prof.ssa MANUELA LAVELLI

ANNO ACCADEMICO 2010-2011



Indice

Abstract.....	9
Introduzione.....	13
PARTE I - Il fenomeno dell'immigrazione in Italia.....	23
CAPITOLO PRIMO: I numeri dell'immigrazione in Italia.....	25
Panorama della situazione italiana.....	25
L'immigrazione in Veneto e nel veronese.....	32
Bambini stranieri a scuola.....	38
PARTE II - Prospettiva teorica e ricerche empiriche di riferimento.....	47
CAPITOLO SECONDO: La prospettiva della Psicologia Culturale.....	49
Lo sviluppo umano come processo bioculturale.....	49
Il concetto di 'Nicchia Evolutiva'.....	54
Le 'etnoteorie parentali' e le pratiche di cura e socializzazione nei modelli culturali dell'indipendenza e della dipendenza.....	55
L'acculturazione.....	61
Bambini figli di immigrati e successo scolastico.....	67
CAPITOLO TERZO - Lo sviluppo linguistico in bambini figli di immigrati.....	77
L'apprendimento linguistico dei bambini figli di immigrati in età prescolare.....	77
Bilinguismo e sviluppo linguistico in L2.....	84

Fonologia.....	90
Lessico.....	92
Morfosintassi.....	95
Acquisizione della letto-scrittura.....	98
Variabili legate all'apprendimento linguistico della seconda lingua: alcuni modelli teorici.....	101
La variabile 'cultura' e l'apprendimento linguistico	106
CAPITOLO QUARTO - Lo sviluppo di abilità sociali e l'integrazione del bambino in classe.....	111
Gioco sociale e comportamenti aggressivi e prosociali tra pari.....	117
Amicizia e status sociometrico.....	124
Adattamento psico-sociale di bambini immigrati in età prescolare e scolare.....	129
PARTE III - LA RICERCA.....	135
CAPITOLO QUINTO - Finalità, Obiettivi e Ipotesi.....	137
CAPITOLO SESTO - Metodologia.....	145
Partecipanti.....	145
Procedura.....	147
Strumenti.....	151
Test Linguistici (obiettivo 2).....	151

Tecniche e strumenti per la valutazione del comportamento sociale (obiettivo 3).....	154
Questionari rivolti ai genitori (obiettivo 1 e 4).....	157
Analisi dei Dati.....	159
 CAPITOLO SETTIMO - Risultati.....	165
Obiettivo 1 - Dati socio-demografici e culturali relativi ai bambini figli di immigrati e alle loro famiglie, residenti nel Comune di Verona.....	165
Obiettivo 2 - Livello di acquisizione dell'italiano come seconda lingua.....	187
Obiettivo 3 - Competenza e integrazione sociale dei bambini figli di immigrati nel contesto della scuola dell'infanzia.....	196
Obiettivo 4 - Relazione tra fattori ipotizzati come potenziali promotori vs. ostacoli per l'acquisizione della lingua italiana e il livello di competenza in tale lingua....	213
 CAPITOLO OTTAVO - Discussione.....	221
L'immigrazione, una realtà complessa e in continua trasformazione: differenze e similitudini fra le famiglie dei bambini immigrati coinvolti (obiettivo 1).....	221
Prospettive di successo nell'acquisizione della lingua italiana (obiettivo 2).....	225
Competenza sociale: simile a quella dei pari italiani nei bambini stranieri più grandi (obiettivo 3).....	236
Relazione tra la competenza sociale e livello di competenza nella lingua italiana..	241
 Conclusioni.....	247
Riferimenti Bibliografici.....	255

Indice per autore.....	277
Appendice.....	290

Abstract

Gli alunni con cittadinanza estera presenti nella scuola sono oltre 600.000 (M.i.u.r., 2009) e, secondo il Ministero, presentano tassi di ripetenza doppi rispetto ai coetanei italiani. Tra i fattori che incidono maggiormente sulle prestazioni scolastiche, le difficoltà nell'acquisizione della lingua italiana e nella socializzazione con i compagni giocano un ruolo importante. Dover apprendere due lingue contemporaneamente può comportare forme di bilinguismo sottrattivo, con una padronanza ridotta in entrambe le lingue e il rischio di sviluppare pesanti deficit linguistici (Bialystok, 2007; Lindsey et al., 2003; Manis et al., 2004; Favaro & Napoli, 2002; Hakuta et al., 2000). Anche l'interazione sociale può essere ostacolata dalle differenze legate agli obiettivi di socializzazione e pratiche di cura della cultura di appartenenza e il comportamento atteso dagli insegnanti e dai pari italiani (Keller, 2007; Miller & Harwood, 2002). Un'importante risorsa per contrastare queste difficoltà è costituita dall'inserimento dei minori immigrati nella scuola dell'infanzia, come mostrano studi condotti con bambini figli di immigrati negli Stati Uniti e in Germania (Magnuson et al., 2006; Spiess et al., 2003).

Il presente studio si propone di documentare il livello di acquisizione dell'italiano come seconda lingua in bambini figli di immigrati di età prescolare; documentare il livello di competenza e integrazione sociale dei bambini figli di immigrati nel contesto educativo, in relazione a età, genere e cittadinanza dei bambini e di analizzare la relazione tra alcuni fattori ipotizzati come potenziali promotori (vs. ostacoli) per lo sviluppo linguistico nella lingua italiana.

Alla ricerca hanno partecipato 211 bambini figli di immigrati frequentanti le scuole dell'infanzia del Comune di Verona di età compresa fra i 3 e i 6 anni (media = 4.5; ds = 0.96). I bambini sono di nazionalità nigeriana (52), romena (46), marocchina (36), cingalese (23) e "altra" (50). Ognuno di loro è stato visto in più occasioni, durante le quali sono stati

somministrati: il test per la valutazione della comprensione del testo orale TOR 3-8, il TVL per la valutazione della comprensione e produzione di parole e frasi e il PPTV-R per valutare il vocabolario ricettivo. La competenza e l'integrazione sociale dei bambini sono state valutate attraverso un approccio multimetodo che ha utilizzato 3 diverse fonti di raccolta dati: l'osservazione diretta del comportamento videoregistrato; la percezione delle insegnanti, che hanno compilato il Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale in bambini d'età prescolare e la nomina dei pari, limitata alla sola dimensione positiva della scelta. Attraverso colloqui con i genitori e le insegnanti sono state raccolte informazioni socio-demografiche sulla famiglia.

Il confronto dei risultati ai test linguistici con i dati normativi evidenzia prestazioni linguistiche molto basse, coerentemente con i dati presentati dalle ricerche internazionali. L'ANOVA a 3 fattori (Età: 3 x Cittadinanza: 5 x L2incasa: 2) applicata alle diverse variabili dipendenti linguistiche mostra un effetto significativo non solo dell'Età dei bambini, ma anche dell'uso della lingua italiana in casa. Nessun effetto, invece, della Cittadinanza. L'ANOVA a 3 fattori (Età: 3 x Genere: 2 x GruppoStr-It: 2 o Cittadinanza: 6) e i relativi post-hoc applicati ai diversi dati emersi nel comportamento sociale mostrano un effetto significativo dell'Età del Gruppo e del Genere, con le differenze a favore dei bambini italiani che restano concentrate prevalentemente nella fascia dei 3 anni per le femmine, e in quelle dei 3-4 anni per i maschi, suggerendo che l'esperienza nella scuola dell'infanzia influenza positivamente l'integrazione sociale, in particolar modo delle bambine figlie di immigrati.

Relativamente al 3° obiettivo, le regressioni effettuate mostrano come una parte considerevole della varianza linguistica sia spiegata da misure di competenza e integrazione sociale e viceversa, evidenziando una stretta relazione tra abilità sociali e linguistiche.

According to the Ministry of Education (2009), 600.000 students with non-European citizenship were enrolled in Italian schools in 2009. Ministry data also show that they are rejected twice as often as their Italian peers. Factors which more heavily affect their academic performance are difficulties in the acquisition of the Italian language and in socializing with their peers. Learning two languages simultaneously may lead to forms of subtractive bilingualism, with a low proficiency in both languages and the risk of developing heavy language deficit (Bialystok, 2007, Lindsey et al., 2003; Manis et al., 2004; Favaro & Napoli, 2002, Hakuta et al., 2000).. Even social development may be hampered by discrepancies between family and school behavioral expectations, educational goals and caring practices (Keller, 2007; Miller, Harwood, 2002). An important resource to counteract these difficulties is the inclusion of immigrant children in kindergarten, as shown by studies conducted in the United States and Germany (Magnuson et al., 2006, Spiess et al., 2003).

The aims of this study are: to document the level of Italian as a second language acquisition in immigrant children of preschool age, to document the level of social competence and social integration in the Italian educational context - in relation to age, gender and citizenship of children - and to analyze the relationship between factors hypothesized as potential promoters (vs. barriers) for Italian language development.

211 immigrant preschool children participated in this study, (mean = 4.5, SD = 0.96). 52 children had a Nigerian passport, 46 had Romanian passports, 36 had a Moroccan passport, 23 had Sri Lankan passport and, finally, 50 children had passports of various foreign nationalities. Researchers visited the children several times for evaluation oral comprehension (TOR 3-8) in Italian language, as knowledge of

words and phrases, both in comprehension and production (TVL), and receptive vocabulary (PPTV -R). In order to assess children's social competence, a multi-method approach was employed, comprising three different sources for data collection: direct observation of videotaped behavior; the perception of teachers who filled out a questionnaire for the assessment of social behavior in preschoolers and, finally, a sociogram, limited to the positive dimension of choice. Socio-demographic information about the children's families were gathered through interviews with parents and teachers

Comparison between the results of the linguistic tests and normative data shows very low levels of language skills, consistent with the data presented by international research. The 3-factor ANOVA (Age: 3 x Nationality: 5 x L2incasa: 2) applied to the different linguistic variables shows a significant effect not only of the Age of children, but also of the use of Italian at home. No effect of the Citizenship variable is shown. The 3-factor ANOVA (Age: 3 x Type: 2 x Group: 2 or Citizenship: 6) and its post-hoc applied to the different social data show a significant effect of Age, Group and Gender, with the differences in favor of Italian children who remain concentrated mainly in the 3 years old range for females, and in those of 3-4 years for males, suggesting that the influence of social integration in school is positive, especially for girls.

Regarding the 3rd research goal, the regressions show that a large portion of linguistic variance is explained by competence and social integration measures and vice versa, indicating a close relationship between language and social skills.

Introduzione

L'immigrazione nella penisola italiana è un fenomeno recente e non ancora stabilizzato, che ha raggiunto dimensioni significative solamente nei primi anni settanta ed è divenuto caratterizzante della demografia nell'ultima decade del secolo scorso e particolarmente dal 2000. Dopo aver conosciuto il più grande esodo migratorio dell'epoca moderna, al 1° gennaio 2009 l'Italia si collocava al quarto posto fra i Paesi europei per numero assoluto di stranieri residenti, anche se undicesima in termini percentuali (Istat, 2010). Infatti, a fine 2009 l'Istituto Nazionale di Statistica rilevava la presenza di 60.340.328 persone, fra cui 4.279.000 stranieri, pari al 7,1% della popolazione totale, con un incremento rispetto all'anno precedente del 10% (nella stima Istat non sono comprese le naturalizzazioni, né gli immigrati irregolari).

La popolazione straniera residente ha delle caratteristiche distintive che la differenziano per alcuni aspetti da quella italiana: in primo luogo, presenta un'età media decisamente più bassa e il peso delle seconde generazioni e dei minori si fa di anno in anno più rilevante. I minorenni stranieri ad oggi registrati sono 862 mila - poco meno di un quarto del totale della popolazione immigrata - mentre gli stranieri nati in Italia, e considerati quindi di seconda generazione, sono ormai oltre mezzo milione e cioè il 13,3% della popolazione straniera. Quasi l'80% dei bambini figli di immigrati di età compresa fra gli 0 e i 4 anni è nato nel nostro Paese. Nell'anno scolastico 2008/2009, gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nella scuola erano circa il 7% del totale, ossia 629.360 bambini e ragazzi (M.i.u.r., 2009); tale percentuale è andata aumentando negli ultimi 10 anni di oltre 600.000 unità, con un

incremento medio annuo del 45% circa. I dati ministeriali riportano una situazione scolastica molto difficile per gli alunni figli di immigrati, che sembrano incontrare maggiori problemi rispetto a quanto accade agli alunni italiani. Secondo il Ministero, il 42% degli alunni stranieri non è in regola con il proprio percorso di studio e per tutti gli ordini di scuola, e per ogni anno di corso, la percentuale di ripetenti stranieri è significativamente superiore a quella dei ripetenti italiani. Fra le maggiori criticità vi è quella del primo inserimento del minore non italiano, soprattutto se proveniente dall'estero e se inserito durante il corso dell'anno scolastico; tuttavia, le difficoltà non sarebbero limitate alle prime classi dopo l'inserimento, poiché il problema va crescendo con l'aumentare dell'età ed è particolarmente accentuato nelle scuole superiori di II grado, dove circa il 20% degli iscritti fino alla quarta classe ha più di 18 anni (M.i.u.r., 2008). Ancora, secondo il Ministero, l'insuccesso e l'abbandono scolastico sembrano essere dovuti principalmente sia a difficoltà linguistiche, sia a problemi di integrazione sociale (M.i.u.r., 2008). Gli alunni stranieri, infatti, vedono sommarsi alla problematica linguistica - per molti di loro la lingua italiana è seconda lingua - anche una criticità dell'adattamento sociale, in quanto l'interazione nel contesto della scuola italiana può essere ostacolata da possibili divergenze tra il comportamento che il bambino ha appreso nell'ambito della propria famiglia e il comportamento atteso dalle insegnanti e dai compagni italiani, che fa riferimento ad un diverso sistema culturale (Lavelli, 2009).

Come evidenziato da una cospicua letteratura internazionale, la mancanza di regolarità nel percorso di studi degli alunni stranieri rappresenta un fatto allarmante in quanto sovente si ripercuote sul futuro inserimento sociale e lavorativo del minore (Stanat & Christensen, 2006).

I dati ministeriali sugli alunni stranieri in Italia sono coerenti con quanto evidenziato da molte ricerche europee e nordamericane, circa il risultato scolastico dei bambini figli di immigrati (Pawliuk, Grizenko, Chan-Yip, Gantous, Matthew, & Nguyen, 1996; Rong & Brown, 2001). La letteratura scientifica di tali Paesi, che da lungo tempo si confrontano con il fenomeno migratorio, ha analizzato in profondità i possibili fattori legati all'insuccesso scolastico, giungendo alla conclusione che non solo gli alunni stranieri frequentemente posseggono *background* culturali che possono essere diversi da quelli della maggioranza dei bambini del Paese ospitante, ma spesso provengono da situazioni socio-economiche svantaggiate.

Molte ricerche americane e inglesi hanno dimostrato che i bambini immigrati e figli di immigrati sperimentano più frequentemente degli altri disagio sociale, frequentando classi qualitativamente scarse, caratterizzate da povertà e sovraffollamento, che non incoraggiano il supporto dei genitori e lo scambio fra ambiente domestico e scolastico (Suarez-Orozco, 2001; Hill, 2001). Senza dubbio queste condizioni sono potenzialmente avverse allo sviluppo cognitivo e sociale del bambino, nonché al raggiungimento degli obiettivi scolastici (Roopnarine, Krishnakumar, Metindogan, & Evans, 2006).

Nonostante in Italia la maggior parte dei minori immigrati frequenti scuole statali, fianco a fianco dei bambini italiani, le difficoltà legate al trovare casa hanno come diretta conseguenza il sovraffollamento in quartieri degradati o disagiati, con scuole caratterizzate da altissima densità di alunni stranieri e dalle problematiche sopraesposte. Promuovere il successo scolastico nei bambini che provengono da *background* socioeconomici svantaggiati rappresenta una priorità dei Paesi sviluppati, in quanto proprio i bambini figli di immigrati e/o appartenenti a

minoranze linguistiche e culturali, che nel contempo provengono da famiglie con basso reddito, sono stati identificati come a rischio di sviluppare deficit psicosociali (Mendez, 2010).

La prima infanzia e il periodo prescolare risultano particolarmente fecondi per l'apprendimento del linguaggio e per l'integrazione nel gruppo dei pari. Secondo una ricerca tedesca (Spiess, Buchel & Wagner, 2003), l'inserimento dei bambini figli di immigrati nelle scuole dell'infanzia sarebbe per loro estremamente utile, persino più di quanto evidenziato per i bambini non-immigrati; infatti, dati raccolti nell'arco di 7 anni di scuola evidenziavano un percorso scolastico positivo significativamente migliore per i bambini stranieri che avevano frequentato le *Kindergartner* rispetto quelli che non vi erano andati. Le scuole dell'infanzia, e prima ancora gli asili nido, costituirebbero dunque un contesto privilegiato per l'inserimento sociale precoce.

Ad oggi sono diversi gli studi che affermano come la frequenza regolare dei minori immigrati nell'ambito delle scuole dell'infanzia sia di importanza rilevante, non solo per una più rapida acquisizione della lingua italiana nonché delle norme sociali e degli stili d'interazione propri della cultura del Paese, ma anche in vista di un inserimento scolastico più fecondo e sereno (Spiess et al., 2003). Nonostante ciò, alcune ricerche hanno posto in risalto come l'apprendere due lingue in modo simultaneo - o quasi simultaneo - rappresenti un fattore di rischio linguistico, in quanto la prima e la seconda lingua sarebbero in relazione competitiva. La letteratura internazionale non è concorde sugli effetti del bilinguismo sugli apprendimenti e il dato secondo cui l'acquisizione della seconda lingua in epoca precoce inevitabilmente limiterebbe le risorse deputate all'apprendimento della lingua madre,

dando vita a situazioni di linguismo negativo o sottrattivo (Butler & Hakuta, 2004), appare contrastato.

Alla luce di quanto esposto, le dimensioni del fenomeno migratorio ad oggi presente in Italia rendono necessario indagare in modo approfondito i fattori di rischio che possono compromettere lo sviluppo linguistico e l'inserimento sociale degli alunni figli di immigrati. Gli studi compiuti nel nostro Paese con bambini e adolescenti stranieri sono molti, tuttavia le ricerche in ambito psicologico che hanno indagato sia lo sviluppo sociale sia quello linguistico precoce dei bambini immigrati sono abbastanza scarse. In aggiunta a ciò, non tutti i dati evidenziati dalle ricerche internazionali possono essere trasposti ed estesi alla realtà italiana, non solo per le caratteristiche culturali e linguistiche proprie dell'Italia, ma anche perché il tipo di immigrazione, e lo stesso assetto politico ed economico italiano, differiscono dalle realtà nordeuropea, nordamericana, australiana e israeliana. La lunga storia di immigrazione nei Paesi anglosassoni ha però fornito un numero notevole di studi scientifici che hanno indagato in profondità la tematica e che costituiscono punti di riferimento della presente ricerca, con particolare riferimento al modello di acculturazione di Berry (Berry, 1976, 1993) e agli studi linguistici di Bialystock (Bialystok, 2007). Inoltre, particolare attenzione verrà data agli studi della Psicologia Culturale e alle 'etnoteorie parentali', che hanno posto in risalto la partecipazione dinamica degli individui alla propria cultura, concettualizzando lo sviluppo come un processo in cui le persone si evolvono partecipando alle attività culturali e contribuendo alla loro trasformazione.

Poiché l'immigrazione è divenuta una costante della vita sociale ed economica italiana, c'è bisogno di ricerche che aiutino a comprendere quali possano essere le difficoltà nel percorso di integrazione - linguistica e sociale - dei bambini immigrati, indagando le variabili promotrici dello sviluppo. Il carattere della presente ricerca è essenzialmente esplorativo. Gli obiettivi sono primariamente quelli di indagare il grado di acquisizione della lingua italiana dei bambini stranieri frequentati le scuole dell'infanzia di Verona, e, parallelamente, esaminare il livello di integrazione nell'ambiente della classe e il rapporto con i compagni e le insegnanti. In secondo luogo, si analizzerà la relazione tra alcuni fattori ipotizzati come potenziali promotori (vs. ostacoli) per lo sviluppo linguistico - quali la quantità di esposizione alla lingua d'origine e alla seconda lingua, il livello di istruzione dei genitori, le condizioni socio-economiche della famiglia, il livello di integrazione e competenza sociale mostrato dai bambini con le insegnanti e i coetanei - e il grado di competenza nella lingua italiana, al fine di giungere alla formulazione di un possibile modello che possa restituire la complessità dell'acquisizione linguistica per i bambini bilingui.

La trattazione che segue è suddivisa in tre parti. Una prima parte è dedicata ai dati sull'immigrazione, utili per inquadrare la situazione socio demografica; una seconda parte tratta i riferimenti teorici e i dati empirici, evidenziati da studi condotti in Paesi con una lunga tradizione di immigrazione, necessari a comprendere l'oggetto della ricerca; nella terza parte viene presentata la ricerca.

Nel primo capitolo sono esposti i dati statistici e socioeconomici dell'immigrazione in Italia, con una particolare attenzione alla regione Veneto e alla provincia e città di Verona. Nello specifico, vengono presentate le cifre relative alla numerosità per

cittadinanza, età, composizione dei nuclei familiari, quartiere di residenza, situazione socio-economica e lavorativa. La decisione di includere un'estesa parte riferita a presentare il fenomeno dell'immigrazione sotto un profilo statistico si rende necessaria per comprendere, non solo la velocità con cui è avvenuto il cambiamento in Italia, ma anche per evidenziare le criticità e la fragilità con cui convivono molte delle famiglie straniere, nonché le differenze principali riscontrate rispetto alla media italiana. Tale presentazione è importante perché la letteratura internazionale e, nello specifico gli studi sul linguaggio, sottolineano la profonda relazione che intercorre fra alcuni aspetti dell'acquisizione linguistica e lo status socioeconomico familiare nella popolazione autoctona monolingue.

Nel secondo capitolo viene presentata la prospettiva teorica di riferimento, con particolare attenzione ai concetti di 'nicchia evolutiva', 'etnoteorie parentali', *parenting*, acculturazione e rendimento scolastico dei bambini figli di immigrati nelle scuole dei paesi occidentali. Notevole contributo allo studio dell'apprendimento umano è stato fornito dall'approccio culturale, che ha posto in risalto il ruolo della cultura rispetto allo sviluppo delle capacità degli individui e, parimenti, il contributo del singolo alla trasmissione e all'evoluzione dei contenuti culturali propri della comunità d'appartenenza, in un'ottica di compartecipazione dinamica (Rogoff, 2004). Attraverso l'approccio multiculturale è stato possibile rivisitare alcune concezioni riferite allo sviluppo e ai fenomeni psicologici sulla base di una maggiore consapevolezza riferita al peso della cultura e dell'ambiente in cui una persona vive. Secondo molti autori (vedi Nsamenang, 1999, per una rassegna) l'immagine dell'infanzia presentata dalla psicologia è ancora parziale e non considera che le

diverse visioni nella concezione del periodo infantile, culturalmente specifiche, ne minacciano il carattere universalistico.

Nel terzo capitolo vengono sintetizzati i numerosi lavori che hanno indagato lo sviluppo linguistico in bambini immigrati, le principali discussioni relative all'effetto del bilinguismo sullo sviluppo cognitivo e le variabili, evidenziate dalla letteratura, come rilevanti per l'acquisizione linguistica dei bambini bilingui.

Nel quarto capitolo viene indagato il tema dell'integrazione nel contesto classe degli alunni figli di immigrati secondo una prospettiva psicologica. Nonostante siano pochi gli studi che hanno dato risalto all'inserimento sociale, rispetto alla mole di dati ben maggiore degli studi linguistici, la letteratura internazionale ha evidenziato come l'inserimento scolastico precoce rappresenti una delle vie elettive per l'integrazione nella società del Paese ospitante. Dagli stessi studi, tuttavia, è emerso anche che i bambini immigrati di età scolare, confrontati col gruppo dei pari autoctoni, mostrano un'elevata incidenza di problemi comportamentali, bassa autostima, maggiore segregazione amicale e maggiore tendenza a disturbi e psicopatologie.

La ricerca proposta, descritta nella terza parte di questa trattazione, intende, come scopo ultimo, individuare pratiche e strategie educative e didattiche per favorire l'integrazione degli alunni immigrati nel contesto della scuola dell'infanzia. La metodologia è di tipo quantitativo sia per la rilevazione del grado di acquisizione della lingua italiana sia per la socializzazione; in particolare, l'approccio utilizzato per la rilevazione dei dati relativi alla competenza e interazione sociale è di tipo multimetodo, poiché si avvale di differenti punti di vista per la valutazione del medesimo aspetto. Verranno infatti forniti dati relativi allo sviluppo sociale degli alunni stranieri, sia mediante l'analisi compiuta da un osservatore esterno, sia grazie

ai dati forniti dalle insegnanti e dai piccoli compagni di classe dei bambini immigrati. L'obiettivo applicativo è la finalità ultima del seguente lavoro: in molti momenti della raccolta dati - un lungo periodo di tempo che mi ha visto direttamente impegnata e a stretto contatto con bambini immigrati e non - è emersa la criticità espressa da più parti, ma in misura maggiore dalle insegnanti, costrette a fronteggiare da sole un cambiamento sociale rapido e multiforme. La difficoltà a comunicare verbalmente con il bambino e i suoi genitori, le incomprensioni dovute a diversi *background* socioculturali, le pratiche di cura e gli stili educativi differenti, sono alcune delle criticità che esse giornalmente affrontano.

La speranza è che questo lavoro possa, in futuro, facilitare il loro compito.

PARTE I -

Il fenomeno dell'immigrazione in Italia



CAPITOLO PRIMO: I numeri dell'immigrazione in Italia

Panorama della situazione italiana

La penisola italiana dall'inizio degli anni '90 ha visto un notevole aumento del numero di stranieri in entrata. A differenza di altri Paesi europei con una lunga storia di immigrazione alle spalle, l'Italia è nuova a un consistente flusso in ingresso, mentre è storicamente nota per aver avuto il più grande esodo migratorio dell'epoca moderna (Rosoli, 1978). A partire dalla proclamazione dell'Unità d'Italia, infatti, nell'arco di poco più di un secolo sono state registrate oltre ventiquattro milioni di partenze (Ministero dell'Interno, 2008). Dall'ultimo decennio del secolo scorso, però, ha cominciato a evidenziarsi un'inversione nell'andamento dei flussi migratori che ha trasformato l'Italia da terra d'emigrazione a Paese di immigrazione. Dopo una iniziale e contenuta crescita delle presenze fra gli anni '90-'98, si è assistito a un rapido e costante incremento di cittadini immigrati, avvenuto soprattutto a cavallo fra gli anni 2003-2004, con oltre 500.000 ingressi l'anno, come conseguenza del benessere economico raggiunto dal Paese. Nello scorso triennio sono state presentate agli Sportelli Unici per l'Immigrazione circa 1.500.000 domande di assunzione di lavoratori stranieri, con un trend crescente nel corso dei tre anni. Tuttavia, poiché la legge Bossi-Fini fissa a soli 170.000 unità la quota di nuovi ingressi annui, solo 510.000 di queste richieste sono state regolarmente accolte. Secondo la Caritas-Migrantes le quasi un milione di domande eccedenti pervenute potrebbero essere quelle dei cittadini già in Italia, che attendono di regolarizzare la loro posizione (2008).

Secondo l'Istat sono attualmente 4.279.000 gli stranieri residenti, inclusi i comunitari (Istat, 2010). Le statistiche fornite dalla Caritas-Migrantes (2009) documentano

invece un numero superiore, compreso fra i 4.330.000 e i 4.500.000, a causa di un diverso conteggio degli immigrati in attesa di regolarizzazione. Gli stranieri presenti in territorio italiano hanno un'incidenza sulla popolazione totale pari al 7,1%, dato leggermente più alto rispetto la media UE, che colloca l'Italia in undicesima posizione per la percentuale di stranieri residenti, e quarta per numero assoluto, dopo Germania (7,2 milioni), Spagna (5,7 milioni) e Regno Unito (4,5 milioni).

Secondo il rapporto Caritas-Migrantes, l'immigrazione in Europa è un fenomeno che continua a crescere nonostante la crisi. La famiglia immigrata, come nucleo stabile, rappresenta oggi una realtà nuova nella struttura demografica italiana (Simoni & Zucca, 2007).

Il numero di irregolari presenti nel Paese è il più alto fra gli Stati dell'UE. Condizioni di irregolarità e precariato coincidono con salari incerti e condizioni economiche ben al di sotto della media degli immigrati regolari. Principalmente, i flussi di immigrati irregolari si possono dividere in due blocchi. Gli stranieri irregolari provenienti dall'est europeo entrano in Italia da Nord, spesso provvisti di visto turistico (Istat, 2008), rimangono nel Paese oltre il periodo concesso e poiché il visto turistico non permette di svolgere attività lavorativa, si inseriscono facilmente nel mercato del lavoro nero, in attesa di regolarizzare la loro posizione. Un secondo, anche se meno consistente, gruppo di irregolari, si affida alla criminalità per entrare dal Sud del Paese, spesso a bordo dei barconi e delle carrette del mare. Questo tipo di emigrazione è spesso dettata da violenti fattori di espulsione interni, anziché da fattori di richiamo esterni (*pull factors*). "L'esplosione demografica, il contatto con i modelli di vita occidentali, la disgregazione delle strutture sociali tradizionali, i conflitti bellici, le guerre civili, i dissidi di carattere razziale, etnico o religioso nei

paesi di provenienza dei migranti sono alcune delle cause dei più recenti flussi” (Melotti, 1993). Tale fenomeno ha prevalentemente un carattere di sopravvivenza che si risolve con un numero sempre maggiore di emigranti che tenta di raggiungere l’Unione Europea anche in condizioni di clandestinità e di estrema insicurezza, pur di lasciare il proprio paese d’origine (Calvaruso, 1992).

Un dato che va assumendo sempre più rilevanza nel bilancio dei residenti stranieri è rappresentato dalle acquisizioni della cittadinanza italiana, che continuano ad aumentare e che nel 2008 hanno confermato un trend crescente, rispetto l’anno precedente, pari al 18% in più. E’ per effetto della dinamica migratoria che la popolazione residente in Italia, osservata dall’anno 2008, è cresciuta da 59.619.290 a 60.340.328 unità. In particolare, il saldo naturale della popolazione straniera, ammontante a +68.194 unità, compensa quasi per intero il saldo naturale negativo dei residenti di cittadinanza italiana (-76.661 unità).

Molto variegato è il panorama delle nazionalità presenti sul territorio, con spiccate differenze fra regione e regione. La prima comunità presente nel Paese è quella romena che, con quasi un milione di cittadini regolari, risulta più che raddoppiata nell’arco di un solo biennio (+283% in 5 anni), come conseguenza diretta dell’entrata della Romania nell’Unione Europea. Seguono i cittadini di Albania (440 mila) e Marocco (400 mila), notoriamente Paesi caratterizzati da un flusso “storico”, in entrata verso l’Italia. Pur essendo i cittadini di questi tre Paesi quasi il 50% degli immigrati in territorio nazionale, si nota anche una pluralità di tradizioni, lingua, cultura e Paesi d’origine. Infatti, sono oltre 120 le nazionalità rappresentate, costituite da almeno 500 persone (Caritas-Migrantes, 2008).

Il rapido incremento nella presenza di stranieri in Italia è riconducibile, almeno in parte, alla possibilità di operare il ricongiungimento familiare, che ha portato molte donne e bambini a raggiungere il proprio coniuge e padre in Italia. Nel corso del 2008, infatti, l'incidenza delle donne è divenuta pari a quella maschile (Istat, 2008). Proprio il riequilibrio dei generi porta a prevedere un inserimento sociale costantemente maggiore degli stranieri nella comunità di accoglienza, come nucleo familiare stabile (Schmidt di Friedberg, 2000; Melotti, 1993; Saint-Blancat, 1999). Molti di questi nuclei familiari, ricomposti in Italia, rimarranno nel Paese per lunghi periodi: lo dimostrano i permessi di soggiorno per lungo-residenti e le richieste di ottenimento della cittadinanza italiana, unitamente ai sempre maggiori investimenti fatti per acquistare casa (Caritas-Migrantes, 2008).

L'aumento del numero di donne straniere, molte delle quali d'età inferiore ai 45 anni, è a sua volta responsabile dell'incremento delle nascite di bambini con cittadinanza estera; la propensione delle donne straniere ad avere figli, infatti, è circa il doppio rispetto a quella delle donne italiane (Istat, 2010).

Sono ormai oltre mezzo milione, cioè il 13,3% del totale della popolazione straniera, i nati in Italia figli di entrambi i genitori stranieri e considerati, quindi, immigrati di seconda generazione: anche nel nostro Paese, con un ritardo di qualche decina d'anni rispetto le nazioni del Nord europeo e della Francia, si comincia a evidenziare il fenomeno dell'immigrazione di seconda generazione (Istat, 2010). I nuovi nati da entrambi i genitori stranieri hanno inciso, nel corso del 2008, per quasi il 13% delle nascite nel territorio nazionale (Caritas-Migrantes, 2008). Spetta proprio ai figli degli immigrati nati in Italia la porzione più consistente fra i minorenni con cittadinanza estera presenti nel Paese; tutti insieme i minorenni registrati sono attualmente

862.000 e rappresentano una parte compresa fra un quarto e un quinto del totale della popolazione straniera (Istat, 2010).

Gli immigrati nella Penisola, sono distribuiti in modo disomogeneo. Circa il 63% di tutti gli stranieri (oltre due milioni di persone) risiede al Nord: di questi quasi un quarto (23,3%) è domiciliato nella sola Lombardia, prima regione d'Italia per presenza di immigrati regolari. Poco meno di un milione di stranieri risiede al Centro, corrispondenti al 25% circa, mentre solo il 12,5% della popolazione immigrata in Italia (circa 500.000 persone) risiede al Sud e nelle Isole. Tuttavia, nonostante la maggior forza attrattiva delle metropoli nelle regioni del Centro-Nord rispetto al Sud del Paese, si nota una presenza sempre più incisiva degli immigrati anche nel Meridione d'Italia.

Le famiglie immigrate, se confrontate con la media della popolazione nazionale, possono riferire delle problematiche diverse e presentare delle criticità maggiori per quanto riguarda alcuni degli indicatori socioeconomici comunemente utilizzati per misurare la qualità della vita.

Lo status del migrante si caratterizza infatti per una scolarizzazione più bassa rispetto alla media della popolazione autoctona e per il livello del reddito che corrisponde alla fascia medio bassa. L'occupazione degli immigrati, sia maschile che femminile, frequentemente copre il mercato delle basse qualifiche. L'impiego degli stranieri si vede soprattutto nell'industria diffusa, nel basso terziario urbano e nell'agricoltura. Questo genere di lavori viene definito, nella terminologia statunitense, con il termine "3D": *dirty, dangerous, demanding*: ossia sporco, pericoloso e difficile (Simoni & Zucca, 2007). Tale tipologia di lavoro è inoltre generalmente mal pagata, infatti, la

situazione socio-economica degli stranieri è significativamente diversa dalla media degli italiani (Melegari, 2001).

Uno studio condotto nel corso del 2008 dalla Caritas-Migrantes nel comune di Roma, evidenziò che, per quanto riguarda gli immigrati regolari, il reddito medio netto da lavoro si collocava attorno ai 900 € al mese, corrispondendo alla fascia medio-bassa degli stipendi dei lavoratori italiani. Circa i due terzi degli intervistati si dichiararono soddisfatti dell'inserimento occupazionale ottenuto. Le difficoltà economiche venivano affrontate facendo ricorso alle reti amicali e parentali; i Comuni, infatti, anche attualmente continuano a registrare spese destinate agli stranieri poco superiori al 2% del totale (Caritas-Migrantes, 2008).

Nonostante i cittadini stranieri concorrano a produrre oltre il 9% del P.I.L., il loro tasso di disoccupazione è due punti più alto rispetto la media degli italiani e riguarda prevalentemente le donne (Caritas-Migrantes, 2008). Secondo la Caritas-Migrantes, non tutte le cittadinanze sono esposte al rischio disoccupazione con la stessa frequenza, infatti la comunità marocchina presenta valori tre volte più elevati rispetto le altre. Altre grandi difficoltà riguardano l'abitazione: solo uno straniero su dieci è proprietario di casa, a differenza degli italiani che sono proprietari dell'immobile in cui abitano l'80% delle volte. Pagano per gli affitti prezzi più alti rispetto quelli che pagano gli italiani, pur trattandosi prevalentemente di abitazioni di qualità modesta. Vivono con una densità abitativa alta e hanno spesso problemi con il vicinato.

La crisi economica degli ultimi anni ha investito anche gli immigrati. Il trattamento economico ricevuto e il potere d'acquisto sono ritenuti un affidabile indice per la valutazione della qualità di vita e considerare questi aspetti è di primaria importanza. Per quanto riguarda i lavoratori stranieri, i loro contratti di lavoro si sono rivelati più

brevi e inframmezzati da periodi di disoccupazione, rispetto lo stesso periodo di due anni fa, con una conseguente riduzione significativa del potere d'acquisto (Istat, 2010).

Ancora, nonostante l'accesso all'istruzione e all'educazione dei minori sia buono (l'Istat rivela percentuali di alunni frequentanti che per alcune fasce d'età eccede il numero di minori stranieri effettivamente registrato), non si può dire altrettanto per l'accesso agli altri uffici pubblici. Gli immigrati si rivolgono meno frequentemente degli italiani alle Usl e agli sportelli comunali, e presentano tassi di ospedalizzazione di quasi la metà.

Tutte queste informazioni dimostrano che la popolazione straniera residente in Italia è estremamente vulnerabile e precaria. I fattori di criticità sono tanti, dal livello di istruzione al trattamento economico e sanitario, all'acquisto della casa; tuttavia, anche se con un trend meno accentuato rispetto il passato (Istat, 2010), il loro numero continua ad aumentare, segno delle condizioni di vita ancor più precarie dalle quali rifuggono venendo in Europa.

Nonostante la disponibilità di studi americani ed europei che hanno trattato l'inserimento dei bambini figli di immigrati nei paesi occidentali, si sente l'esigenza di studi condotti sul territorio italiano, non solo in virtù del fatto che ogni Stato ha proprie peculiarità culturali e linguistiche, ma anche perché i dati statistici riferiscono come il flusso migratorio in entrata nel nostro Paese abbia delle caratteristiche che lo contraddistinguono. Tali peculiarità sono costituite da il numero cospicuo di irregolari presenti sul territorio; dalla distribuzione fortemente disomogenea degli stranieri localizzati prevalentemente al Centro-Nord e attorno alle aree metropolitane, e infine dal rapido aumento delle presenze in assenza di fenomeni di

immigrazione degni di rilievo nella storia recente. Inoltre, la stessa società italiana presenta numerose differenze rispetto quella dei Paesi dove sino ad ora sono stati compiuti la maggior parte degli studi sull'integrazione (tra i più, Australia, Canada, Francia, Germania, Inghilterra, Israele, Olanda, U.S.A.). Anche i dati socio-economici medi relativi agli immigrati, che la letteratura riferisce così rilevanti ai fini della variabilità linguistica (Kelly, Sacker, Schoon, & Nazroo, 2006; Brizić, 2006), differiscono notevolmente soprattutto da quelli degli immigrati regolari negli Stati Uniti e Canada, che generalmente hanno redditi di fascia medio-alta e titolo di studio superiore o laurea (Georgiades, Boyle, & Duku, 2007). L'estrema mutevolezza e variabilità del fenomeno immigrazione spinge ad aggiornare costantemente le statistiche in quanto espressione della realtà di un territorio che cambia. Inoltre, in considerazione della disomogeneità dei dati italiani, poiché la presente ricerca è stata attuata nel territorio veronese, si rende necessario analizzare le realtà locali, in quanto possono presentare delle cospicue differenze rispetto il campione medio nazionale, sia in termini di cittadinanze, densità, età media degli immigrati, sia per quanto riguarda i redditi da lavoro e l'accesso ai servizi.

L'immigrazione in Veneto e nel veronese

La regione veneta è stata sino agli anni settanta una terra di emigrazione che ha registrato oltre 3 milioni di partenze in poco più di un secolo, principalmente a causa della povera economia contadina non supportata da impianti industriali di rilievo. Tuttavia, il notevole sviluppo dell'industria, a partire dagli anni settanta del secolo scorso, ha trasformato il Veneto da terra di emigrazione a terra di immigrazione

(Figura 1). Gli immigrati dal Meridione d'Italia e in seguito dall'estero, con i cittadini

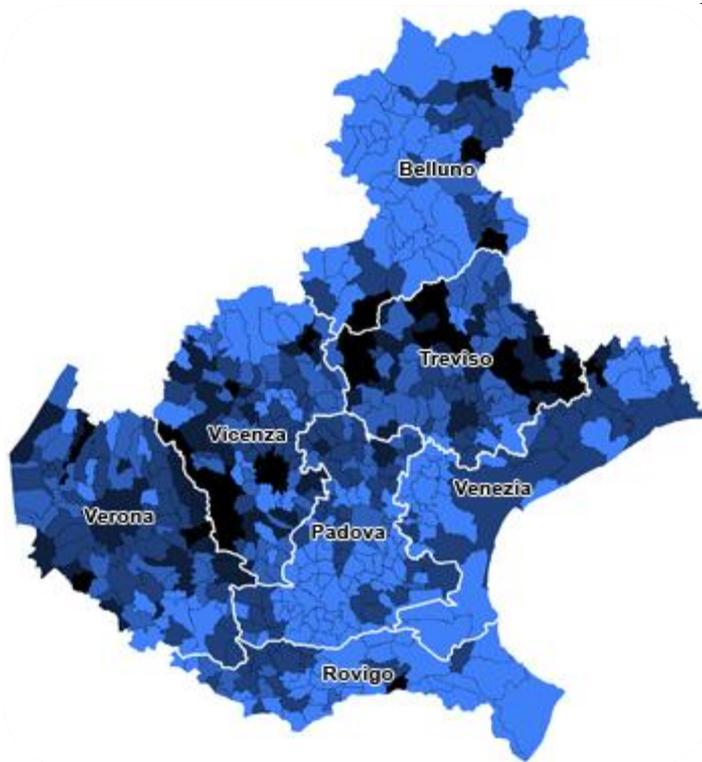


Figura 1. Mappa dell'immigrazione nella regione Veneto (<http://www.venetimmigrazione.it>)

Legenda: La colorazione scura corrisponde a una maggiore densità abitativa degli stranieri.

provenienti da Marocco ed Est

Europa *in primis*, hanno fatto del Veneto la quinta regione per numero di abitanti, dopo Lombardia, Campania, Lazio e Sicilia, e una delle prime per numero di stranieri residenti.

Attualmente, infatti, la regione Veneto è la seconda per numero di cittadini stranieri, seguita dal Lazio. Nella regione risiedono circa 454.453 immigrati (pari al 9,30% della popolazione

totale), di cui poco meno della metà sono donne (47,9%) e quasi un quarto (24,4%) sono minori. Le province venete con maggior numero di cittadini stranieri residenti sono: Treviso con 96.127 immigrati regolari (nella provincia gli stranieri corrispondono al 10,93% della popolazione totale), Verona, con 96.309 presenze (pari al 10,60%) e Vicenza con 90.412 cittadini esteri (10,49%). La nazionalità più numerosa nel Veneto è quella romena, infatti circa il 19% di tutti gli immigrati romeni in Italia abita in Veneto. Il peso dei cittadini romeni sul totale della popolazione veneta è pari al 1,87%, seguito dalla cittadinanza marocchina con

l'1,11%, e da quella albanese con lo 0,83% di rappresentanza a livello regionale (Istat, 2009).

In Veneto abita circa il 12% della popolazione marocchina regolare presente a livello nazionale e il 9% circa della popolazione albanese. Le prime tre cittadinanze rispecchiano il dato del più ampio campione nazionale, con l'unica inversione fra la seconda e la terza posizione. La distribuzione delle varie nazionalità nei diversi capoluoghi veneti, però, dimostra le preferenze di alcune cittadinanze verso certe città piuttosto che altre. Ciò indica come, frequentemente, i cittadini stranieri si stabiliscano dove già si trovano parenti e amici provenienti dallo stesso Paese d'origine. Ad esempio, la città di Padova ospita il 30,7% dei romeni di tutto il Veneto mentre a Rovigo risiede il 20,5% dei marocchini (Caritas-Migrantes, 2008).

Come molti altri centri dell'Italia settentrionale, a partire dalla fine del secolo scorso Verona è diventata una città multietnica con una presenza significativa di cittadini provenienti dall'estero, pari al 13% della popolazione totale. E' per effetto dell'aumento degli stranieri immigrati se dal 2001 è registrato un aumento costante dei residenti, che sono tornati al livello del 1971, prima che la città iniziasse un lento ma costante calo. In quasi vent'anni, la popolazione straniera in città è infatti aumentata notevolmente, passando dai circa 3.500 immigrati dell'anno '92, agli attuali 34.465 (Istat, 2009).

Il Comune di Verona ha come prima cittadinanza quella romena, con oltre 7.575 persone. Un caso curioso è rappresentato dalla seconda cittadinanza, lo Sri Lanka, con oltre 6.128 rappresentanti, scarsamente presenti a livello nazionale (oltre il 15° posto fra le cittadinanze più numerose). I cittadini cingalesi erano, fino al 2006, la comunità più rappresentata, con quasi 4.800 persone, mentre la comunità romena era

al secondo posto con 3.500 rappresentanti. Anche a Verona, quindi, vale il massiccio incremento dei romeni, particolarmente evidente negli ultimi anni (Beltrame, 2009). Anche i cittadini della Moldavia hanno visto aumentare significativamente il loro numero: nel 2005 essi erano 1.204 e costituivano la settima cittadinanza rappresentata, mentre attualmente sono la terza, con 2.396 residenti. Seguono Marocco (1.891) e Nigeria (1.771) (Istat, 2009). Il campione di cittadini stranieri risulta composto in prevalenza da maschi, circa il 51,9%. Tale dato, però, evidenzia una sostanziale tendenza al pareggio in linea con i dati nazionali. Nel 1992, infatti, la componente maschile era molto maggiore, oltre il 60% del totale (Ufficio statistica del Comune, 2008). L'aumento dei soggetti di sesso femminile è in parte dovuto ai ricongiungimenti familiari, in parte alla nascita di neonati femmine, quasi mille negli ultimi quattro anni.

La distribuzione degli immigrati nei territori della provincia e del Comune veronese segue in linea di massima quella della popolazione italiana e si può definire disomogenea (Beltrame, 2009). In generale, negli ultimi dieci anni, anche la provincia è stata interessata da un rapido e consistente aumento di cittadini stranieri, in alcuni casi persino più marcato rispetto la città, particolarmente evidente nei comuni a sud-ovest e ad est. Sembra che tale aumento di stranieri sia in parte da riferirsi al fatto che, spesso, la città di Verona rappresenti la prima tappa di un percorso d'inserimento, cui segue lo spostamento verso i comuni minori (Tornieri, 2006). Gli stranieri residenti nella provincia di Verona sono in massima parte concentrati - escludendo il comune capoluogo - nei Comuni della Valpantena, dove si lavora il marmo, nei comuni confinanti con il vicentino, dove sono presenti le

concerie e le industrie per la lavorazione del pellame e, infine, nei territori a sud-ovest della provincia, a forte vocazione agricola.

Per quanto riguarda i quartieri e le aree cittadine più densamente popolate, esse sono: Borgo Milano e Borgo Roma, abitate ciascuna da più di 3.000 stranieri; Borgo Venezia, Golosine ed il quartiere del centro storico Veronetta, abitati da oltre 2.000 persone; seguono Santa Lucia, San Michele, San Massimo e Borgo Trento abitati da più di mille persone ciascuno (Comune di Verona, 2008).

I cittadini stranieri a Verona vivono in nuclei familiari composti prevalentemente da una sola persona, anche se tale tendenza risulta in netta diminuzione: nell'anno 2006, infatti, le famiglie mononucleari erano oltre il 57,8% del campione, mentre attualmente esse risultano essere il 41,6%. La dimensione media delle famiglie straniere è di 2,1 componenti per nucleo (Comune di Verona, 2008). Nel 2007, le famiglie composte da più di tre componenti risultavano essere oltre 40.000, localizzate prevalentemente nei quartieri di Borgo Milano e Borgo Roma, Borgo Venezia, Veronetta e Santa Lucia.

Osservando le tabelle che illustrano età e sesso degli immigrati di Verona, si può notare qualche differenza nella distribuzione della popolazione fra le differenti cittadinanze. Per quanto riguarda la Romania, risiedono nel comune oltre 1.200 ragazzi d'età inferiore ai 19 anni. Di questi, 684 ha meno di 9 anni. Le fasce d'età a frequenza maggiore sono quelle fra i 25 ed i 34 anni (2.311 persone), mentre oltre i 60 anni, ci sono solamente 46 persone. La popolazione romena immigrata ha età molto inferiore rispetto la media italiana, caratterizzata da età medio-avanzata, e mostra una prevalenza maschile (3.500 maschi e 3.000 femmine).

I cittadini dello Sri Lanka sono distribuiti in modo più uniforme per fasce d'età, rispetto ai romeni, come conseguenza della loro presenza "storica" nella città. Infatti, nessuna classe d'età supera il migliaio e nonostante la frequenza più alta si riscontri fra i 25-34 anni, sono ancora molti i cittadini oltre i 40 anni. Si nota, inoltre, una scarsa presenza di giovani fra i 10 ed i 19 anni, solo 396. La fascia d'età inferiore e quella superiore mostrano cifre molto maggiori, soprattutto se si prendono in considerazione i bambini con meno di 4 anni, che sono oltre 500 (Comune di Verona, 2008). Questo dato può essere messo in relazione al fatto che diversi genitori preferiscano mandare i figli in età scolare nella madrepatria, per frequentare le scuole internazionali di lingua inglese (comunicazioni da colloqui informali con genitori e insegnanti).

I cittadini Moldavi sono entrati di recente fra le prime tre comunità del comune di Verona. Fra le prime dieci cittadinanze, quella moldava è la sola a netta predominanza femminile, con quasi due donne per ogni uomo. Il campione è abbastanza ben distribuito in tutte le fasce d'età, fino ai 60 anni. La popolazione in età da lavoro rappresenta, infatti, poco meno del 50% dell'intero gruppo (Comune di Verona, 2008).

La comunità marocchina è a netta predominanza maschile, con il 60% del campione rappresentato da maschi. Secondo l'Istat, la crescita della popolazione di queste comunità risulta da qualche anno, e precisamente dal 2003, significativamente rallentata (Istat, 2008). Le classi d'età con più alta frequenza sono quelle fra i 30 anni ed i 44, tutte oltre i 200 individui (Comune di Verona, 2008).

La popolazione nigeriana presente nella città evidenzia una lieve predominanza femminile, all'opposto di quella ghanese che mostra un centinaio di persone di sesso

maschile in più (su un totale di circa 1.436 persone). Le classi d'età più rappresentate, per entrambe le nazionalità, sono quelle comprese fra i 30 anni e i 49, e la fascia di minorenni sotto i 14 anni, con una presenza massiccia soprattutto di bambini fra gli 0-4 anni (Comune di Verona, 2008).

In generale, osservando le statistiche pubblicate dal Comune, si osserva una popolazione costituita prevalentemente da bambini sotto i quattro anni e da adulti fra i 20 ed i 49 anni, in accordo con quanto osservato da Caritas/Migrantes (2008) circa l'età della popolazione straniera che è significativamente più giovane di quella italiana. Anche qui, infatti, l'80% degli stranieri ha meno di 45 anni. La presenza di un grande numero di bambini fra gli 0 e i 4 anni, quasi l'80% dei quali nati in Italia, è in linea con il peso sempre crescente dei minori e delle seconde generazioni, legato proprio all'aumentata tendenza alla stabilizzazione.

Bambini stranieri a scuola

Conseguentemente all'incremento del numero di minori residenti, anche la percentuale di alunni stranieri a scuola è aumentata in modo significativo negli ultimi 10 anni, superando le 600.000 unità. Tale incremento è avvenuto con un picco tra gli anni 2002/2003 e 2003/2004, come conseguenza dei decreti legislativi approvati (L. n. 189/2002 e L.n. 222/2002).

Nonostante nell'ultimo anno scolastico si sia registrato un aumento pari al 9,6% (con circa 629.000 stranieri iscritti, rispetto ai 574 mila del 2007/08), confrontando questo dato con l'andamento degli iscritti stranieri negli ultimi due anni, si rileva un rallentamento generalizzato, in linea con la decelerazione del flusso migratorio probabilmente connessa alla crisi economica mondiale. L'incremento maggiore si è

registrato nella scuola dell'infanzia, con il 12,7% in più degli iscritti stranieri, rispetto all'anno precedente, seguito da quello della scuola secondaria, rispettivamente con il 10,8% per il I grado e il 9,3% nel II grado; nella scuola primaria, invece, l'incremento è stato più moderato, pari al 7,6% (M.i.u.r., 2009).

Una misura dell'inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico è data dal tasso di scolarità, i cui valori mostrano una adesione massiccia per la fascia d'età 7-14, con alcuni picchi di percentuale superiore al 100%, dovuti probabilmente anche alla presenza di immigrati irregolari che, grazie alla normativa sul diritto allo studio, possono frequentare la scuola. In particolare, per la fascia di età dai 9 ai 13 anni, si evidenzia una percentuale media di iscritti stranieri pari al 103,3% della popolazione regolare, registrata presso l'anagrafe dei Comuni (M.i.u.r., 2009). Tale presenza è fra gli effetti principali delle leggi promulgate per aprire il sistema scolastico anche alla popolazione straniera irregolare (D.P.R. 349/99, D.Lgs. 286/98, C.M. n. 24/2006) che ha diritto e dovere di usufruire dell'integrazione scolastica. Secondo l'articolo 38 del D. LGS 286/98 e l'articolo 45 del D. LGS 394/99, e in riferimento ai principi sanciti nella Convenzione dei diritti del fanciullo, i minori stranieri, indipendentemente dalla regolarità o meno della loro posizione giuridica, hanno infatti diritto all'istruzione nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Inoltre, l'iscrizione di minori stranieri può avvenire, a differenza dei minori italiani, in qualunque periodo dell'anno scolastico. Questo specifico trattamento riservato agli immigrati dovrebbe rappresentare una garanzia per il minore, permettendogli di non perdere l'intero anno didattico, nonostante egli abbia fatto ingresso in Italia successivamente all'apertura dell'anno scolastico. Tali provvedimenti prevedono, inoltre, l'attivazione di corsi e iniziative per l'apprendimento della lingua italiana, la

comunicazione scuola-famiglia, avvalendosi se necessario della figura del mediatore culturale, e l'equa ripartizione nelle classi degli alunni immigrati, evitando così la sovra-rappresentazione degli stessi. L'obiettivo di queste misure è l'inserimento concreto ed efficace del minore straniero (Del Miglio, Posa, & Baroncelli, 2004). Tuttavia, come emerge dalla relazione annuale redatta dal M.i.u.r (2009), l'equa ripartizione degli studenti stranieri nelle classi non è sempre attuabile. Infatti, mentre il 26,2% delle scuole non rileva la presenza di alunni stranieri, in circa il 47% la consistenza del fenomeno raggiunge il 10%, e per il 2,8% il numero di studenti stranieri è superiore al 30% degli iscritti, con punte oltre il 70% presso alcuni istituti. In particolare, si registra una percentuale di scuole dell'infanzia pari al 3,5% che presenta un numero di iscritti stranieri superiore al 30%.

Le fasce scolari che hanno il maggior numero di stranieri, come prevedibile, sono rappresentate dalla scuola dell'obbligo: primaria (7,7% alunni stranieri) e secondaria di I grado (7,3%). Anche la scuola dell'infanzia, nonostante non sia obbligatoria e spesso sia anche a pagamento, riscontra una'alta percentuale di iscritti non italiani (6,7%). Nella scuola secondaria di II grado, il numero di iscritti stranieri è maggiore nelle tipologie di scuola finalizzate a un inserimento diretto nel mondo del lavoro, dove essi raggiungono circa il 10% degli iscritti; infatti, il 79% degli alunni immigrati oltre i 14 anni è iscritto a istituti Tecnici e Professionali. Resta modesta, anche se in leggero aumento, la percentuale di coloro che si iscrivono a un liceo.

Gli alunni stranieri frequentanti che sono nati nel nostro Paese, sono il 37% degli alunni stranieri. Essi rappresentano il 2,3% del totale della popolazione scolastica. La loro concentrazione più alta si riscontra, come prevedibile, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, dove convergono per l'85% circa (M.i.u.r., 2009).

La nostra legislazione stabilisce che i bambini nati da genitori stranieri sul territorio italiano siano iscritti nel permesso di soggiorno di uno o entrambi i genitori con i quali convivono, acquisendo la loro condizione giuridica. La cittadinanza del minore è quindi la medesima iscritta nel passaporto dei propri genitori (legge 6 marzo 1998). Quando si parla di bambino e alunno straniero o immigrato, quindi, si fa riferimento sia al minore immigrato in Italia dopo la nascita, sia al minore nato e cresciuto in Italia.

È la Romania, anche a livello scolastico, la nazionalità più rappresentata. Il numero è di circa 105.680 allievi romeni, seguiti da albanesi e marocchini - queste tre cittadinanze rappresentano oltre il 45% dell'intera popolazione scolastica immigrata - cinesi, ecuadoregni e tunisini (M.i.u.r., 2009).

È interessante notare, come risulta da un questionario redatto da ricercatori IRPEF e somministrato a un campione di famiglie straniere presenti sul territorio italiano nel 2005, l'importanza data dai genitori immigrati al proseguimento dello studio dei loro figli. La motivazione di questa scelta risiede nella convinzione che la formazione superiore e universitaria possa essere garante del miglioramento della situazione occupazionale, del potenziale economico e della posizione sociale nel nostro Paese (Simoni & Zucca, 2007).

L'ingresso nella scuola, occasione di incontro, scambio, socializzazione e integrazione, rappresenta per la maggior parte dei bambini immigrati un luogo caratterizzato da sfide e ostacoli da superare. Infatti il bambino straniero, in aggiunta ai compiti posti dal processo di sviluppo comuni a tutti i suoi coetanei, stranieri e non, si trova davanti anche alla sfida di costruire la propria identità tra e con due culture differenti, cercando un punto d'incontro tra esse (Del Miglio et al., 2004).

L'alunno straniero si trova di fronte, oltre alle sfide evolutive comuni a tutti i bambini, altre sfide dovute all'esperienza migratoria direttamente o indirettamente esperita, che richiedono la mobilitazione di risorse al di là delle condotte di routine (Pianta, 1999). Il momento di entrata a scuola rappresenta una fase critica per il bambino straniero, soprattutto per ciò che riguarda l'apprendimento della lettura e della scrittura nella seconda lingua. Le difficoltà dell'alunno immigrato si manifestano soprattutto a livello linguistico e sociale, portandolo ad avere un rendimento scolastico inferiore rispetto agli alunni italiani (Moro, 1998). Gli alunni stranieri, infatti, vedono sommarsi alla problematica linguistica anche una criticità dell'aspetto sociale, in quanto l'interazione nel contesto della scuola italiana può essere ostacolata da possibili divergenze tra il comportamento appreso nell'ambito della propria famiglia e il comportamento atteso dalle insegnanti e dai compagni italiani, che fa riferimento ad un diverso sistema culturale (Lavelli, 2009). Secondo il Ministero, "il fenomeno della mancanza di regolarità tra gli studenti stranieri si evidenzia già a partire dai 12 anni, ed è legato in buona parte a difficoltà di conoscenza della lingua italiana e a problemi di integrazione sociale".

L'evasione dall'obbligo, il ritardo scolastico e l'abbandono sono problemi che caratterizzano gli alunni stranieri in misura maggiore di quelli italiani (Del Miglio et al., 2004). I dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca mostrano che quasi la metà degli alunni stranieri non è in regola con il proprio percorso di studi e la percentuale di popolazione autoctona promossa è superiore alla popolazione immigrata per ogni fascia d'età (2008). Infatti, nonostante fra le maggiori criticità vi sia quella del primo inserimento del minore non italiano, soprattutto se proveniente dall'estero e se inserito durante il corso dell'anno

scolastico, le difficoltà non sarebbero limitate alle prime classi dopo l'inserimento, poiché il problema va crescendo con l'aumentare dell'età ed è particolarmente accentuato nelle scuole superiori di II grado, dove circa il 20% degli iscritti fino alla quarta classe ha più di 18 anni (M.i.u.r., 2008).

La disparità tra i tassi di ripetenza conferma un percorso scolastico più problematico degli studenti stranieri rispetto agli italiani e ciò anche come conseguenza del diverso tasso di ammissione all'anno successivo. Al termine dell'anno scolastico, infatti, gli studenti stranieri ammessi alla classe seguente della scuola primaria, presentano una percentuale di passaggio di circa 1 punto inferiore rispetto a quello degli studenti italiani, ma tale divario cresce fino a oltre il 10% nelle scuole secondarie di I grado e al 16% nella scuola secondaria di II grado (M.i.u.r., 2009). Anche l'ammissione all'Esame di Stato presenta una situazione di disparità: al termine dei cinque anni di scuola superiore solo 90 alunni stranieri su 100 sono ammessi all'esame, a fronte di circa il 95% degli studenti italiani; tale differenza, tuttavia, si attenua fortemente quando l'alunno straniero è nato in Italia (94,2% di ammessi). Il tempo di permanenza nel paese ospitante e l'età di arrivo, infatti, sono due fattori che vanno a incidere sull'emergere delle difficoltà degli alunni stranieri: i bambini nati nel nostro Paese tendono ad avere un percorso scolastico più regolare, rispetto a coloro che sono giunti verso i 14-15 (Favaro & Napoli, 2002).

Gli insegnanti sono fra i primi a denunciare le difficoltà scolastiche dei loro alunni: secondo un'intervista effettuata sul loro atteggiamento nei confronti degli alunni stranieri, l'80% dichiara di aver notato problemi a livello linguistico, mentre il 70% riferisce difficoltà di apprendimento e comportamento - comportamento alimentare, igienico e di relazione con la famiglia (Del Miglio et al., 2004). Il Ministero

dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ritiene che l'accoglienza, la piena integrazione e l'educazione interculturale siano obiettivi fondamentali del sistema scolastico italiano che, in conseguenza della nuova realtà che si sta delineando nel nostro Paese, deve andare incontro alle necessità degli alunni stranieri e delle loro famiglie (M.i.u.r., 2006).

I dati ministeriali, sugli alunni stranieri in Italia, sono coerenti con quanto evidenziato da molte ricerche europee e nordamericane circa il risultato accademico dei bambini figli di immigrati (Pawliuk et al., 1996; Rong & Brown, 2001). Promuovere il successo scolastico nei bambini che provengono da *background* socioeconomici svantaggiati rappresenta una priorità dei Paesi sviluppati, in quanto proprio i bambini figli di immigrati e/o appartenenti a minoranze linguistiche e culturali, che nel contempo provengono da famiglie con basso reddito, sono stati identificati come a rischio di sviluppare deficit psicosociali (Mendez, 2010).

Ad oggi sono diversi gli autori che affermano come la frequenza regolare dei minori immigrati nell'ambito delle scuole dell'infanzia sia di importanza rilevante, non solo per una più rapida acquisizione della lingua italiana nonché delle norme sociali e degli stili d'interazione propri della cultura del Paese, ma anche in vista di un inserimento scolastico più fecondo e sereno (Spiess et al., 2003).

L'insieme di questi dati e la considerazione della necessità di studi che aiutino a comprendere le difficoltà nel percorso di integrazione dei bambini stranieri, unitamente al bisogno di far luce sui fattori di promozione vs ostacolo sono all'origine del progetto di ricerca realizzato negli anni di Dottorato.

La prospettiva teorica sulla quale il seguente lavoro si basa, come riferimento per l'impostazione del progetto e l'interpretazione dei dati raccolti, è quella della Psicologia Culturale.

PARTE II -

Prospettiva teorica e ricerche empiriche di riferimento



CAPITOLO SECONDO: La prospettiva della Psicologia Culturale

Lo sviluppo umano come processo bioculturale

Il dibattito sul rapporto tra natura e cultura, che fin dagli inizi del secolo scorso ha interessato le scienze umane (Locke, [1913]-1960; Rousseau, 1938; Erickson, 1950; Vygotsky, 1978), ha progressivamente focalizzato l'attenzione sullo sviluppo umano come prodotto dell'interazione tra fattori biologici e ambientali (Lavelli, 2009). Le teorie sullo sviluppo infantile si sono evolute sulla spinta di un grande interesse circa il funzionamento cognitivo del bambino, procedendo dalla negazione delle differenze tra questi e l'adulto fino al riconoscimento delle caratteristiche uniche del periodo dell'infanzia, della sua complessità e diversità rispetto l'età matura.

Nella storia dell'occidente, molto di ciò che è conosciuto circa lo sviluppo umano e l'educazione è primariamente basato sul punto di vista individualistico tipico della nostra visione culturale (Markus & Kitayama, 1991). Infatti, le teorie sull'età evolutiva hanno influenzato la società relativamente all'educazione e alla formazione, ma, allo stesso tempo, sono state plasmate da essa in un'ottica bidirezionale (García Coll, 1990).

Secondo molti autori (Nsamenang, 1999; Keller, 2007) l'immagine dell'infanzia presentata dalla psicologia è ancora parziale e non considera che, in tutto il mondo, le variazioni nella concezione del periodo infantile ne minacciano il carattere universalistico. I dati comportamentali, sui quali sono stati fissate una serie di norme evolutive, sono tratti da un campione ristretto della popolazione umana, rappresentato principalmente da bambini bianchi della classe media. Per anni si è

creduto che il modello evolutivo elaborato fosse facilmente estendibile a bambini di altre culture, poiché mancavano dati su società diverse da quella occidentale. Anche ad oggi poco è conosciuto circa lo sviluppo in contesti culturali profondamente diversi da quello occidentale e ciò rende spesso difficile lo studio degli apprendimenti in bambini di culture diverse (Nsamenang, 1999).

L'orientamento culturale sottolinea che in culture differenti le particolari capacità dei bambini possono presentarsi anche in periodi dell'infanzia molto diversi (Rogoff, 2004). Ad esempio, presso alcune comunità rurali dell'Africa dell'Ovest, bambini di undici mesi appena maneggiano con dimestichezza affilati machete con cui tagliare la frutta, mentre nelle classi medie europee difficilmente gli adulti permettono ai bambini di usare i coltelli. Ancora, in molte comunità africane le madri stimolano fisicamente e incoraggiano i loro piccoli a camminare già a dieci mesi d'età ed essi sembrano seguire uno sviluppo motorio più rapido dei loro coetanei occidentali. Infatti, lo sviluppo infantile si articola in modo simile fra i membri di diverse popolazioni e gruppi etnici, ma differenze evolutive, al di là di quelle riconducibili alle diversità individuali e costituzionali, sono funzione dell'interazione dinamica tra il bambino e l'ambiente prossimale e distale, come suggerito dai modelli ecologici (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Bronfenbrenner & Crouter, 1983).

Secondo Rogoff (2004) lo sviluppo umano implica una partecipazione degli individui a comunità culturali e può essere compreso solo alla luce delle pratiche culturali, anch'esse in continua evoluzione. “Gli esseri umani sono biologicamente predisposti a partecipare ad attività culturali, a usare il linguaggio e altri strumenti culturali e a imparare gli uni dagli altri” (Rogoff, 2004, p. 1).

Il necessario riconoscimento delle differenze culturali nella definizione degli obiettivi dello sviluppo non implica che ciascuna comunità abbia un unico tipo di valori, ma assume che obiettivi, pratiche educative e valori varino regolarmente in quanto ogni individuo ha una partecipazione dinamica alle pratiche culturali della propria comunità.

La cultura rappresenta un insieme di conoscenze, credenze e comportamenti trasmessi secondo un processo dinamico, ed è concettualizzata in sistemi di significato o modelli culturali che possono essere comunicati attraverso il linguaggio e che si riflettono direttamente nelle pratiche della vita di tutti i giorni (Axia & Weisner, 2000). La cultura non funge semplicemente da sfondo per l'apprendimento di determinate abilità, rappresentando la cornice spazio temporale entro cui l'individuo si realizza, ma è anche l'insieme di oggetti e strumenti, struttura sociale, credenze e conoscenze, che funge da orizzonte di senso per le persone che la vivono. Secondo Keller e Greenfield (2000) la disposizione umana a beneficiare dell'esperienza si basa su capacità evolutive per la co-costruzione del linguaggio, degli strumenti e per l'interazione sociale. Tra la visione di un'umanità universale e la specifica individualità, si trova l'immensa zona caratterizzata dalla cultura di ogni comunità, ispirata a una specifica visione della vita e del mondo. La capacità umana di acquisire una cultura si basa su un retaggio genetico. L'influenza della cultura sullo sviluppo umano non solo, da una parte, garantisce la sopravvivenza psicologica del bambino (LeVine, 1974), ma anche assicura la sopravvivenza di abilità e strategie del gruppo culturale stesso (Ogbu, 1988).

Le comunità culturali sono in continua evoluzione nel senso che, nel corso delle diverse generazioni, le persone ereditano pratiche e istituzioni, ma al tempo stesso contribuiscono a crearne delle nuove.

Le differenze culturali consistono, generalmente, in variazioni su temi di carattere universale, in diversa enfasi o valori accordati a determinate modalità di apprendimento che cambiano di paese in paese, “tuttavia *tutti* i bambini apprendono assistendo o partecipando direttamente alle attività sociali” (Rogoff, 2004, p. 60).

Attualmente in letteratura, c'è un crescente interesse empirico su approcci che ricorrono alle differenze/diversità culturali come spiegazione per guidare la comprensione sul perché i bambini immigrati di prima, seconda e anche terza generazione ottengano prestazioni scolastiche mediamente inferiori agli autoctoni (Ogbu, 1991^o, 1991b). Nel tentativo di superare la visione culturale etnocentrica, gli studi eco-culturali (Bronfenbrenner, 1979; Super & Harkness, 1986; Berry, 1976), con il concetto di ‘nicchia ecologica’ (cfr. paragrafo successivo), propongono di analizzare e classificare le variabili comportamentali in considerazione del fatto che ogni persona, così come ogni fenomeno comportamentale o azione umana, è incorporata in uno specifico contesto eco-culturale (Berry, 1993). Bronfenbrenner (1979) ha sottolineato il ruolo delle interazioni tra organismo e ambiente, entrambi in continua trasformazione. In questa prospettiva, l'ambiente è costituito sia dal contesto direttamente esperito dall'individuo, sia dai sistemi culturali e sociali che si relazionano con la famiglia, la scuola e l'ambiente lavorativo. Secondo l'autore lo sviluppo umano può essere definito come:

“lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo

è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte”. (Bronfenbrenner, 1979, pp. 54-55)

La cornice di riferimento della Psicologia Culturale si scontra con la visione moderna dello sviluppo inteso come una serie di tappe naturali e biologiche entro cui ambienti e culture scrivono il loro copione, introducendo in tal modo “tabelle di marcia” e scopi universali nella crescita (Nsamenang, 1992; Wober, 1974).

Questo approccio ritiene che il pensiero emergente del bambino sia costruito, al di là del potenziale biologico, da un dialogo costante dell’ontogenesi attraverso il pensiero culturale, le pratiche di cura, la concezione dell’infanzia e altri significati situati all’interno della ‘nicchia evolutiva’. Le diversità dei contesti evolutivi e dell’evoluzione psicologica del bambino rappresenterebbero, pertanto, la normalità della condizione umana (Nsamenang, 1999). Ad esempio, elementi normativi costitutivi dell’orizzonte culturale occidentale sono inappropriati per alcuni gruppi etnici africani, che considerano lo sviluppo cognitivo subordinato a quello sociale (per una trattazione più specifica si veda Wober, 1974); viceversa, questo tipo di socializzazione-cognitiva contrasta con la concezione stessa di intelligenza nella visione occidentale (Greenfield, 1997).

Secondo l’approccio culturale, i bambini sono intrinsecamente sociali e idonei per acquisire una cultura, modificarla, crearla e trasmetterla, così come lo sviluppo stesso è culturalmente costruito sulla prospettiva di visioni del mondo divergenti. I bambini non sono recipienti passivi dell’esperienza, ma influenzano la loro famiglia e la loro comunità, contribuendo alla propria socializzazione. Le competenze comportamentali del bambino emergono come funzione diretta dell’adattamento dell’individuo alla cultura e alle condizioni familiari, passando attraverso le influenze del macrosistema, come espressione delle caratteristiche specifiche personali.

Il concetto di 'Nicchia Evolutiva'

Il raffronto degli apprendimenti fra le diverse culture ha contribuito alla costruzione di modelli in cui l'ambiente sociale è concettualizzato a diversi livelli che si incastrano gli uni sugli altri (Bronfenbrenner, 1979). I fattori che appartengono al livello più esterno sono definiti variabili di macro-sistema; di esso fa parte il contesto socio culturale disponibile in un preciso momento storico, rappresentato dalle credenze e dalle ideologie prevalenti. Secondo molti autori è proprio a questo livello che si esauriscono le spiegazioni più convincenti per analizzare le differenze fra le diverse etnie (Georgiades et al., 2007; Brizić, 2006).

Le teorie di Bronfenbrenner hanno a lungo rappresentato un punto di riferimento per l'intero ambito di studio sulle relazioni tra cultura e sviluppo umano. Tuttavia, recentemente il livello delle variabili intermedie è stato re-interpretato alla luce del concetto di '*developmental niche*', ovvero 'nicchia evolutiva', da parte di Super e Harkness, al fine di approfondire e analizzare ulteriormente l'interrelazione fra le variabili culturali e quelle di micro-livello (Super & Harkness, 1986, 1996).

L'idea degli autori, mutuata dalla biologia, è che il bambino, come ogni organismo vivente, viva in una sorta di nicchia ecologica, lo studio della quale è necessario per comprendere lo sviluppo del bambino stesso (Moscardino & Axia, 2001).

La 'nicchia evolutiva' è l'insieme degli input esterni che riceve il bambino ed è stata analizzata in funzione di tre sottosistemi che la compongono. In primo luogo si combina dell'ambiente fisico e sociale, non ristretto agli spazi domestici, ma comprensivo delle caratteristiche del paese/città in cui il minore si muove. E' composta inoltre dall'insieme di pratiche di cura quotidianamente messe in atto da

coloro che accudiscono il bambino; le modalità di accudimento e di educazione, regolate culturalmente, rappresentano infatti il secondo sottosistema. In ultima istanza, la ‘nicchia evolutiva’ è caratterizzata dalla psicologia del *caregiver*, intesa non solo come insieme di stati mentali e comportamentali, ma anche di credenze, rituali e aspettative culturalmente codificati e determinati. Proprio quest’ultimo aspetto è stato a sua volta rielaborato con notevole successo applicativo dalla branca della Psicologia Culturale, nota con il nome di ‘etnoteorie parentali’. Le tre componenti della nicchia evolutiva interagiscono fra loro e con le caratteristiche fisiche, temperamentali, cognitive ecc. del bambino.

La psicologia delle persone che si prendono cura del bambino è basata su valori, obiettivi e pratiche di cura che ne regolano l’interazione, le rappresentazioni, i significati da attribuire ai suoi comportamenti e i sistemi di cura più efficaci e stimolanti per la sua crescita e educazione (Super & Harkness, 1986, 1996). Queste “teorie” sullo sviluppo infantile e sul ruolo della funzione genitoriale sono prevalentemente implicite e rappresentano un sistema di significati condivisi dai membri di uno stesso gruppo culturale, come parte integrante di un più ampio modello culturale condiviso.

“Sostanzialmente, il modello culturale che organizza lo sviluppo e le relazioni sociali di una comunità definisce gli obiettivi di socializzazione - ossia gli obiettivi dello sviluppo individuale che sono prioritari all’interno di quella comunità -, che sono inclusi e specificati nelle etnoteorie parentali” (Lavelli, 2009, p. 13).

Le ‘etnoteorie parentali’ e le pratiche di cura e socializzazione nei modelli culturali dell’indipendenza e della dipendenza

Come anticipato, le caratteristiche psicologiche delle persone che si prendono quotidianamente cura del bambino sono state analizzate in funzione del significato di

alcuni comportamenti del bambino così come essi vengono interpretati e condivisi dal gruppo culturale cui egli appartiene.

Il presupposto sul quale si fonda l'approccio delle 'etnoteorie parentali' è che l'insieme di credenze, aspettative e valori che formano le idee implicite del genitore circa l'educazione e la cura dei figli, si rifletta in una serie di azioni e pratiche quotidiane che strutturano precocemente l'ambiente emotivo, sociale e psicologico del figlio, determinando particolari espressioni comportamentali che differiscono anche notevolmente di cultura in cultura. A loro volta i *caregiver*, sulla base di tali idee implicite, utilizzeranno proprio i comportamenti messi in atto dal bambino come feedback circa la propria competenza di genitore (Axia & Weisner, 2000; Super & Harkness, 1996).

Il *parenting* è un aspetto significativo della cultura umana (Super & Harkness, 1996), che attraverso i comportamenti quotidiani, le pratiche di cura, la socializzazione e l'utilizzo di certi metodi educativi riflette le teorie del più ampio modello culturale. Esso rappresenta il principale meccanismo deputato alla trasmissione culturale dei valori e delle pratiche educative tra le generazioni, ma allo stesso tempo costituisce un potente investimento che plasma il futuro dell'individuo e della specie, anche in relazione alle strategie di sopravvivenza e riproduttive, nonché, con esse, allo stile di cura e accudimento dei figli (Geary & Flinn, 2001).

Gli obiettivi educativi dei genitori, trasmessi mediante il *parenting*, sono stati messi in relazione con differenti traiettorie dello sviluppo infantile (Greenfield, Keller, Fuligni, & Maynard, 2003).

Il modello del *parenting* postula un repertorio filogeneticamente evoluto di sistemi di accudimento e cura, composti da cure primarie, contatto corporeo, stimolazione

fisica, comunicazione faccia-a-faccia, stimolazione tramite oggetti, ecc, eseguite dell'adulto in relazione al bambino (Bjorklund, 2000; Keller, 1996, 2007). Coerentemente con la plasticità cerebrale dell'essere umano, i repertori acquisiti mediante il *parenting* non sono irreversibili, ma costituiscono le prima unità comportamentali nel contesto eco-culturale ad avere una certa stabilità (Keller, 1991).

Coerentemente con quanto evidenziato dagli studi antropologici, LeVine (1974) ipotizzò che le differenti strategie parentali siano dovute a differenti obiettivi educativi e di sviluppo. Al riguardo, la letteratura ha documentato come, a fronte di comportamenti di cura universali in genitori e adulti di sesso e culture diverse, vi siano anche consistenti differenze culturali, specificatamente determinate, nel modo in cui i genitori educano i propri figli (Keller, 2007; Lavelli, 2009; Shwedrwr, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus, & & Miller, 1998). Le caratteristiche fisiche dell'ambiente, l'accesso e la reperibilità delle risorse alimentari, la densità, il tasso di mortalità, l'economia prevalente, la struttura sociale e altre caratteristiche del contesto ambientale possono favorire l'emergere di alcune priorità e obiettivi di sviluppo, ossia stabiliscono le competenze funzionali a quella specifica situazione.

Attraverso la *routine* quotidiana, ossia le azioni compiute tutti i giorni, e attraverso il significato attribuito a esse, si può accedere agli aspetti impliciti della cultura, organizzati dalla mente umana sotto forma di *script* (Axia & Weisner, 2000).

In contesti di vita precari, caratterizzati cioè da alti tassi di mortalità infantile, gli obiettivi di sviluppo primari sarebbero la salute, l'irrobustimento fisico e l'accelerazione dello sviluppo motorio (Keller, Yovsi, & Voelker, 2002), mentre il contatto oculare e la comunicazione verbale non costituirebbero priorità (Hewlett,

Lamb, Leyendecker, & Schoelmerich, 2000; Lavelli, 2009; Keller, 2002; LeVine, 1994). Infatti, presso molti gruppi etnici africani si incontrano pratiche di cura come il massaggio, finalizzate ad accelerare lo sviluppo fisico e motorio, mentre la stimolazione linguistica risulta carente se confrontata con altre culture, come ad esempio quella europea. Come evidenziato da una ricerca italiana sulle pratiche di cura dei bambini stranieri nel nostro Paese (Axia, Bonichini, & Moscardino, 2003), le madri nigeriane immigrate in Italia, così come altre madri appartenenti a gruppi etnici dell’Africa dell’ovest, attribuiscono una particolare importanza al contatto fisico e alle cure finalizzate alla crescita di un bambino fisicamente forte e tranquillo, mentre minor importanza è lasciata alla vocalizzazione e all’uso di modalità di comunicazione distali. Se nelle culture occidentali l’apprendimento dei bambini piccoli è guidato primariamente da istruzioni verbali fornite da un adulto, in situazione prevalentemente diadica, e da una stimolazione cognitiva estensiva, in numerose culture africane i bambini vengono incoraggiati a osservare e partecipare alla vita culturale e economica della comunità, senza l’uso di esplicite istruzioni verbali. Tali dati potrebbero essere congruenti con quanto rilevato in bambini africani inseriti in scuole dell’infanzia francesi che, a differenza dei coetanei, col crescere dell’età non incrementano l’uso di strategie verbali per iniziare giochi collettivi (Guillain & Pry, 2005).

Numerosi autori concordano nel riconoscere due modelli culturali prototipici, che rappresentano “sistemi di priorità culturali” adattive rispetto ad ambienti e condizioni di vita opposti, e una terza tipologia di modelli che contiene priorità dell’uno e dell’altro in misura, forma e significati diversi a seconda delle caratteristiche socioculturali del contesto (Markus & Kitayama, 1991; Tamis-LeMonda, 2003).

Infatti, vi sono modelli culturali che supportano una concezione di sviluppo del Sé enfatizzando la connessione affettiva dei bambini con i loro *caregiver*. Altri invece, definiti come modelli culturali ‘dell’indipendenza’, privilegiano modalità di comunicazione distali fra due partner separati e il gioco con gli oggetti. Questo tipo di modello è tipicamente diffuso tra le famiglie occidentali di classe media (Lavelli, 2009).

L’orientamento socioculturale dell’indipendenza designa una funzione prioritaria al Sé come agente individuale, mentre il modello dell’interdipendenza identifica il Sé come co-agente (Kagitçibasi, 1997).

Il modello dell’indipendenza è ipotizzato essere specifico delle società moderne e postmoderne, nelle quali le performance e la competizione dell’individuo sono necessariamente richieste per avere successo nella vita, mentre, all’opposto, il Sé come co-agente è tipicamente presente nelle società basate su un’economia di sussistenza, dove la cooperazione fra gli individui è prioritaria per la sopravvivenza. Ad esempio, in molte culture africane e asiatiche la concezione di individualità e autonomia è fondamentalmente relazionale e interdipendente, piuttosto che individualistica e autosufficiente. In questo senso, una cornice di riferimento che si focalizzi sull’individuo non si applica facilmente alla cultura africana perché l’individuo trae significato attraverso la relazione con gli altri. Il senso del Sé è qualcosa in continuo sviluppo che non comincia con la nascita dell’individuo, ma sorge e si completa attraverso l’interazione con gli altri e l’esperienza (Nsamenang, 2003). L’indipendenza o l’interdipendenza rappresentano pertanto sistemi di priorità culturali definiti come punti d’arrivo desiderabili o modi di essere ottimali per apprendimenti specifici. Tali orientamenti socioculturali sono acquisiti durante il

processo di socializzazione mediante il *parenting*. Lo sviluppo infantile sembra pertanto legato, nelle sue più precoci acquisizioni, a obiettivi educativi e pratiche di cura fondamentalmente interconnesse con il contesto eco-culturale ed economico (Keller, 2007).

I genitori migranti portano con sé un insieme di idee, aspettative e valori che possono differire profondamente dai modelli culturali condivisi dai membri della società ospitante (Moscardino, 2007; Bornstein & Cote, 2004; García Coll & Pachter, 2002). Le loro conoscenze implicite relative all'educazione dei figli, che includono obiettivi di sviluppo, pratiche di cura, stili comunicativi e valori, sono progressivamente coinvolte in un processo di incontro-scontro con gli atteggiamenti e i comportamenti genitoriali fondati sulla cultura del nuovo Paese (Gratier, 2003). Questi stili, obiettivi e pratiche di cura costituiscono un insieme di conoscenze e credenze che tendono a permanere per un certo tempo quando le famiglie cambiano l'ambiente fisico e culturale di riferimento, sebbene le modalità adattive del nuovo Paese siano diverse da quelle che esse erano solite attuare nella terra d'origine. L'acquisizione della cultura del nuovo Paese dipende da molte variabili e caratteristiche individuali e familiari (cfr paragrafo successivo). I bambini figli di immigrati inseriti precocemente nelle scuole, e in particolar modo quelli provenienti (o con genitori provenienti) da zone rurali di Paesi in via di sviluppo, si troverebbero quindi esposti, oltre che a una lingua madre diversa, a una prima esperienza di socializzazione che, pur presentando caratteristiche universali, include specificità culturali diverse da quelle italiane.

Il confronto con stili parentali diversi ha permesso di ridurre la visione etnocentrica dei fenomeni psichici e ha contribuito a ridefinire le concezioni sull'infanzia e sui

processi di sviluppo, facendo emergere le varietà di percorsi con cui i bambini acquisiscono le diverse competenze con le quali rispondere alle richieste ambientali. L'approccio multiculturale ha permesso quindi di rivedere alcuni concetti importanti, come quelli di atipicità di certi comportamenti o norme di sviluppo, confrontandoli con quelli di altre culture.

L'acculturazione

L'acculturazione riguarda l'interscambio che risulta da un sostanziale contatto tra due distinte culture (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936) e si può verificare sia al livello del gruppo culturale, sia al livello della componente psicologica (Berry, Trimble, & Olmedo, 1986) e socioculturale individuale (Searle & Ward, 1990).

Nel primo caso, essa è riferita al cambiamento della struttura sociale, del clima sociale, del fattore economico e dell'organizzazione politica in una collettività (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992). A livello psicologico, invece, l'acculturazione riguarda il cambiamento dei comportamenti, delle attitudini, del benessere mentale e psichico, dei valori e dell'identità degli individui (Graves, 1967; Berry, 1980), mentre l'adattamento socioculturale individuale si riferisce alla capacità di riorganizzare la propria routine quotidiana in un nuovo contesto e include aspetti linguistici e relazionali, nonché la conoscenza della nuova cultura.

Il gruppo etnico di appartenenza e lo stile di acculturazione sono indicatori che esprimono l'adesione a un modello culturale esplicito e distinto, e il grado in cui le famiglie immigrate e le minoranze acquisiscono elementi della cultura del paese

ospitante in rapporto alla propria¹. Le particolarità culturali di un gruppo possono rivelarsi più o meno lontane da quelle della maggioranza del paese ospitante, con ricadute circa la facilità e la velocità con cui elementi della formazione dominante possono essere acquisiti.

L'adattamento ha un carattere dinamico, enfatizzato dalle ricerche che hanno considerato l'effetto delle variabili cognitive e motivazionali nel processo di aggiustamento del migrante. Il concetto di acculturazione psicologica è centrale nello studio del benessere delle minoranze etniche, infatti molti studi l'hanno posta in relazione alla salute mentale (Dyal & Dyal, 1981; Shin & Shin, 1999), al benessere psicologico e alla presenza di sintomi psichiatrici (Hsu, 1999; Kim, Li, & Kim, 1999; Kirmayer, 2001; Yeh, 2003), nonché alla concettualizzazione stessa di malattia (Ying, Lee, Tsai, Yeh, & Huang, 2000; Murguia, Zea, Reisen, & Peterson, 2000). Dal '78 ad oggi sono state sviluppate all'incirca 50 scale per la misura dell'acculturazione, tra cui le più note sono quelle di Berry, la cui prima formulazione risale all'89. Attualmente esistono due tipologie di scale per l'acculturazione a più dimensioni ed entrambe ipotizzano che l'acculturazione psicologica sia determinata dall'adozione selettiva (o meno) della nuova cultura da parte dell'individuo, contemporaneamente alla ritenzione (o no) di elementi significativi della cultura d'origine (Matsudaira, 2006).

Fu Berry che per primo propose l'esistenza di una serie di strategie di acculturazione, concependo un modello composto da quattro differenti strategie sulla base di due dimensioni ortogonali e indipendenti. Le strategie di acculturazione indicano il modo

¹ Il termine 'gruppo etnico' è usato per riferirsi principalmente a specificità culturali che derivano dalla cultura della nazione d'origine, linguaggio, religione, ecc. Tali specificità sono culturalmente apprese e a loro volta trasmesse, motivo per cui, con il tempo, il gruppo etnico di riferimento potrebbe cambiare, conseguentemente al processo di acculturazione e assimilazione (Harrison, Serafica, & McAdoo, 1984).

in cui gli immigrati intendono a interagire con la società ospitante e, in modo particolare, riguardano l'importanza che essi ascrivono alla loro cultura d'origine e alla loro identità culturale (che comprende la dimensione linguistica, l'habitat, i costumi, gli usi e le tradizioni) e le relazioni con il gruppo culturale maggioritario della nuova società. La prima dimensione è costituita dal mantenimento/perdita della propria cultura d'origine, incrociata con l'acquisizione/rifiuto della cultura del Paese ospitante (seconda dimensione). Le persone con un'elevata acquisizione di aspetti culturali della nuova società, che mantengono pochi elementi della cultura d'origine, sono definiti come "assimilati" (Fig.2). Quelli che ottengono alti punteggi su entrambe le scale, conservando quindi molti elementi della cultura madre e contemporaneamente acquisendone buona parte dalla nuova cultura, sono indicati come "integrati". All'opposto, coloro che rifiutano entrambe le culture si definiscono "marginalizzati", mentre coloro che rifiutano la nuova cultura, mantenendo però la cultura d'origine, si definiscono "separati".

Evidenze empiriche hanno suggerito che i gruppi minoritari generalmente preferiscono l'integrazione come strategia di acculturazione e che proprio questa modalità è correlata a livelli di stress più bassi (Hewstone & Brown, 1986; Tajfel & Turner, 1979). Al contrario, gli individui che utilizzano la strategia separata sperimentano alti livelli di stress, anche se l'identificazione con il gruppo nativo e il ruolo della cultura originaria contribuiscono a mantenere una buona autostima e un'identità positiva (Hewstone & Brown, 1986; Tajfel & Turner, 1979). Infine, la strategia della marginalizzazione, anche se relativamente difficile da definire (Kosic, 2002), è sovente correlata con elevati livelli di ansia, sentimenti d'alienazione,

perdita d'identità e tono d'umore depresso (Berry, Kim, Power, Young, & Bujaki, 1989).

La “*Acculturation Attitudes Scale*” di Berry (1989-1995), è usata principalmente per identificare le strategie di acculturazione più adattive, anche se la critica che più comunemente viene fatta all'utilizzo di questo strumento è che le scale, in realtà, non sono mutualmente esclusive in quanto probabilmente condividono un costrutto latente (Rudmin, 2003; Rudmin & Ahmadzadeh, 2001).

Il modello a quattro strategie si basa sul presupposto che gli immigrati siano liberi di scegliere quanto essere acculturati ma in effetti alcune ricerche hanno evidenziato che grandi differenze culturali non favoriscono l'adattamento, incidendo sulla scelta della strategia da attuare (Horenczyk, 1996). Inoltre, spesso le persone che presentano grandi differenze culturali rispetto il gruppo maggioritario non sono ben accolte, così che esse si trovano nella condizione di non poter scegliere spontaneamente una strategia di acculturazione, ma di essere forzati a seguirne una specifica (Berry, 1997).

In accordo con la teoria dell'identità sociale, è quindi fondamentale che un gruppo minoritario si senta accettato dai membri della cultura ospitante perché si sviluppi una relazione fra i due (Tajfel, 1985). I risultati di una serie di studi condotti in Olanda hanno suggerito che, generalmente, i gruppi che hanno caratteristiche culturali simili a quelli della società ospitante preferiscono attuare una strategia di assimilazione e che proprio questa strategia è legata a un'alta autostima (Van Oudenhoven, Prins, & Buunk, 1998). Viceversa, quando la distanza culturale è ampia, potrebbe essere impossibile per i membri del gruppo della minoranza assimilare la nuova cultura, a discapito della propria, oppure i compatrioti già



Figura 2. Matrice bidimensionale dell'Acculturation Attitudes di Berry (1989-1995)

insediati nel nuovo Paese potrebbero disapprovare questo tipo di scelta. Gli immigrati potrebbero allora preferire l'integrazione, mantenendo la cultura d'origine pur acquisendo significativi elementi di quella ospitante

(Moghaddam, Taylor, & Lalonde, 1987).

Coerentemente con la teoria dell'identità sociale, mantenere una forte identità etnica è correlato con una disponibilità di risorse maggiori e con un'alta stima del sé, importante predittore dell'adattamento psicologico del migrante (Tajfel & Turner, 1979). Van Oudenhoven e colleghi (1998) hanno suggerito che il senso di benessere derivante dall'essere accettato dal gruppo maggioritario è fondamentale per il benessere psicologico dell'immigrato, ma che è l'integrazione, che combina l'accettazione da parte di entrambi i gruppi con cui si è a contatto - il proprio d'origine e quello del Paese ospitante -, a dimostrarsi la strategia più efficace per il benessere psicologico, e in questo differirebbe sostanzialmente dalle altre tre (Ward & Kennedy, 1994). Mantenere la propria cultura e, contemporaneamente, acquisirne una nuova, può tuttavia essere cognitivamente dispendioso, soprattutto nei primi tempi. Il migrante si trova a dover moderare o eliminare i comportamenti legati alla

cultura d'origine che in qualche modo possano interferire con quella nuova, mentre può conservare i comportamenti considerati appropriati, e parallelamente deve acquisire i nuovi usi e costumi, stabilire legami sociali e cercare lavoro. Al contrario la strategia della separazione sembra rivelarsi più semplice, ma a lungo andare mantenere i valori della propria cultura può interferire con l'acquisire i comportamenti appropriati della nuova, inibire le relazioni sociali extragruppo e rendere difficoltosa la ricerca di un lavoro (Kosic, 2002).

La maggioranza degli studi che si è occupata di analizzare aspetti relativi ai migranti ne ha indagato prevalentemente l'aspetto linguistico, afferente alla sfera dei comportamenti pubblici, mentre il dominio relativo ai valori è passato in secondo piano (Matsudaira, 2006). Anche il tema della socializzazione e dell'adattamento, da parte dei migranti, alla cultura del Paese ospitante è stato analizzato soprattutto alla luce dell'acquisizione linguistica (Tosi, 1995). È stato dimostrato che, mentre comportamento e attitudini cambiano velocemente per adattarsi a un'altra cultura, (Wolfe, Yang, Wong, & Atkinson, 2001), valori e identità etnica subiscono un'evoluzione molto più lenta, perché legati a tratti stabili della personalità (Cuéllar, Arnold, & Gonzalez, 1995). C'è solo una modesta correlazione fra acculturazione socioculturale (comprendente l'uso del linguaggio della nuova cultura) e psicologica (adozione dei valori e dell'identità etnica della nuova cultura (Marino, Stuart, & Minas, 2000). L'attaccamento alla propria cultura d'origine si è rivelato un apprezzabile predittore, molto più efficace del tempo trascorso dal migrante nella nuova società, anche per predire gli esiti comportamentali.

Bambini figli di immigrati e successo scolastico

Promuovere il successo scolastico nei bambini che provengono da *background* socioeconomici svantaggiati rappresenta una priorità dei Paesi sviluppati, in quanto i bambini figli di immigrati e/o appartenenti a minoranze linguistiche e culturali, nonché provenienti da famiglie con basso reddito, sono stati identificati da numerosi studi come a rischio di sviluppare deficit scolastici (Mendez, 2010). I bambini che afferiscono alla scuola da comunità depauperate, infatti, sperimentano più spesso difficoltà scolastiche dei bambini che provengono da quartieri benestanti; in aggiunta la povertà affligge in modo sproporzionale i bambini che provengono da comunità costituite da minoranze etniche e linguistiche (Caughy & O'Campo, 2006). Secondo numerosi studi, tali bambini raggiungerebbero bassi livelli di alfabetizzazione e di altri indici legati al successo scolastico già al momento del loro ingresso a scuola (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004). Inoltre, molte ricerche americane e inglesi hanno dimostrato che i bambini immigrati e figli di immigrati sperimentano più frequentemente degli altri disagio sociale, frequentando classi qualitativamente scarse, caratterizzate da povertà e sovraffollamento, che non incoraggiano il supporto dei genitori e lo scambio fra ambiente domestico e scolastico (Suarez-Orozco, 2001; Hill, 2001). Sulla falsa riga di questi studi, altre ricerche hanno evidenziato come i bambini immigrati provenienti da aree caraibiche e iscritti nelle scuole londinesi presentino maggiori problemi comportamentali a scuola rispetto a quanto accade a casa (Roopnarine et al., 2006).

Tuttavia, anche tenendo conto delle condizioni svantaggiose in cui possono essere educati e istruiti molti bambini immigrati e/o provenienti da famiglie con *background* socioeconomico sfavorevole, nei Paesi occidentali, resta forte il dato

evidenziato da molti studi che indica la condizione di migrante come fattore già di per sé svantaggiante (Pawliuk et al., 1996; Rong & Brown, 2001).

Il processo di socializzazione indica la trasmissione e l'interiorizzazione di valori, ruoli, norme, aspettative e credenze, attraverso pratiche e istituzioni dell'organismo sociale. Con il termine di socializzazione, quindi, rientra anche il processo tramite il quale i comportamenti del bambino, le sue attitudini e le sue abilità sociali vengono modellati dai genitori al fine di renderlo un membro funzionale della società in cui è inserito (Taylor et al., 2004). Con il termine 'socializzazione scolastica' si fa invece riferimento alle credenze e ai comportamenti genitoriali che influenzano lo sviluppo delle abilità scolastiche dei bambini (Taylor et al., 2004). Sebbene ci siano molte ricerche che studiano le influenze genitoriali sullo sviluppo del bambino, poco è conosciuto circa il modo in cui i genitori plasmano la socializzazione dei propri figli in termini di comportamenti ed esiti scolastici. Poiché il successo in ambito scolastico è valutato dalla società come fattore principale del successo e dell'indipendenza in età adulta, comprendere i meccanismi mediante i quali i genitori contribuiscono al risultato accademico dei figli giustifica studi e ricerche formali.

Nelle due ultime decadi, i ricercatori hanno ipotizzato che la componente etnica e culturale rappresenti un fattore di rilievo nello sviluppo infantile (Huges, Rodriguez, Smith, Johnson, Stevenson, & Spicer, 2006), principalmente perché, a seguito di un consistente numero di ricerche etnografiche compiute dalla seconda metà degli anni '90, è emerso come i genitori recentemente immigrati siano particolarmente attenti nello trasmettere ai figli i valori, le pratiche culturali, le credenze e il linguaggio della terra natia (Huges et al., 2006) e, contemporaneamente, favorire l'acquisizione di una buona istruzione nel Paese ospitante.

Ulteriori studi quantitativi hanno tentato di individuare i fattori che più frequentemente risultano correlati allo stile di acculturazione familiare e alla trasmissione intergenerazionale dei valori, individuandoli nel genere e nell'età dei figli, nello status socioeconomico e nelle pratiche di socializzazione accademica dei genitori.

Secondo alcune ricerche (Baumrind, 1991; Thompson, 1993), lo stile educativo dei genitori può avere importanti ripercussioni sullo svilupparsi di comportamenti prosociali e antisociali dei bambini. Tali comportamenti, a loro volta, hanno chiare implicazioni per il successo o il fallimento degli alunni nel contesto scolastico. Gran parte delle ricerche classiche sulla genitorialità si concentra sui legami tra le tipologie educative dei genitori, o le pratiche della disciplina educativa, e la varietà di esiti di questi sul comportamento del bambino. Le conclusioni cui è giunta la maggior parte di questi studi individuano nello stile "autorevole" - caratterizzato da un tono affettivo "caldo", reattivo e poco esigente, associato a bassi livelli di negatività e conflittualità - il più adatto per favorire le prestazioni scolastiche di bambini e adolescenti appartenenti a diverse tipologie di famiglie quali famiglie tradizionali (genitori non separati), monoparentali (con genitori divorziati) e allargate (Baumrind, 1991; Hetherington, Henderson, & Reiss, 1999; Hill S. A., 1999). Le ricerche suggeriscono anche che a uno stile genitoriale "autoritario" - caratterizzato invece da un tono affettivo "freddo", esigente e controllante - corrispondono frequentemente bambini e adolescenti disadattati.

Anche se categorizzare i comportamenti genitoriali in specifiche tipologie è semplicistico (Taylor et al., 2004), ci sono diversi interrogativi circa la validità di questo approccio nel fornire una spiegazione rispetto alle differenze culturali ed

etniche. Per esempio, aspetti dello stile autoritario quali l'utilizzo di punizioni fisiche e del controllo ferreo, che sono stati associati a esiti negativi nello sviluppo di bambini e adolescenti europei e americani, dimostrano di non essere predittivi con bambini e adolescenti afroamericani, suggerendo che è importante considerare il contesto culturale (Avenevoli, Sessa, & Steinberg, 1999; Gonzales, Hiraga, & Cauce, 1998).

Molte delle ricerche comparative condotte fra le diverse tipologie di *parenting* e contesti culturali diversi non sono riuscite a individuare i fattori in grado di spiegare gli esiti dello stile autoritario associati allo sviluppo comportamentale dei minori (Taylor et al., 2004). Tuttavia, una ricerca condotta da Steinberg, Dornbusch, e Brown (1992), in cui gli stili di *parenting* erano associati ad adolescenti di diversi gruppi etnici, ha evidenziato come il *background* culturale influisca fortemente sull'impatto dello stile genitoriale e sulla crescita del figlio. Nello specifico, lo stile "autorevole" e il supporto dei pari per il raggiungimento degli obiettivi scolastici svolgono il ruolo di funzione protettiva per gli studenti americani ed europei, ma non per gli studenti asiatici, per i quali il supporto dei pari funge da ostacolo. Ancora, per gli studenti asiatici lo stile "autoritario" non è un fattore di rischio. Per gli studenti afroamericani, inoltre, lo stile "autorevole", quando non associato al supporto dei coetanei, non costituisce alcun vantaggio. Questi risultati supportano la tesi che lo stile genitoriale possa avere un'influenza diversa a seconda del *background* culturale (Steinberg et al., 1992).

L'età prescolare e scolare rappresentano un periodo estremamente delicato per i bambini figli di immigrati, che sono stati definiti a rischio di sviluppare deficit psicosociali e scolastici (Hill S. A., 1999; Suarez-Orozco, 2001). Ben prima

dell'inizio della scuola, infatti, i bambini dei Paesi occidentali sono stimolati a sviluppare precise ipotesi relative alla letto-scrittura, costruendosi un bagaglio di conoscenze che precedono, quindi, un insegnamento formale. Tali ipotesi riguardano le convenzioni con cui i suoni della lingua parlata vengono rappresentati dai segni grafici, la direzione della scrittura (in occidente dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra), ecc. Nel loro sviluppo di ipotesi sempre più precise, relativamente a come le parole vengano rappresentate in forma grafica, i bambini, dopo una prima fase di differenziazione fra il disegno e la scrittura, attraversano il livello presillabico, in cui non c'è corrispondenza fra un nome e un segno. Segue il livello sillabico in cui scoprono che i segni sulla carta stanno al posto delle parole e viene stabilita una corrispondenza fra i segni grafici e i suoni della parola, e i livelli sillabico-alfabetico e alfabetico, in cui stabiliscono una corrispondenza biunivoca fra lettere e suoni della lingua parlata (Ferreiro & Teberosky, 1979). L'imparare a scrivere, considerato come uno degli obiettivi principali dei primi anni di scuola, comporta sia l'acquisizione di un sistema di scrittura, sia la familiarizzazione con gli usi della lingua scritta.

Lo studio delle pratiche genitoriali, atte a favorire il rendimento scolastico dei bambini e l'acquisizione di alti livelli di alfabetizzazione nel periodo scolare e prescolare, rientra nell'ambito di analisi della "socializzazione scolastica" che, come precedentemente indicato, studia le credenze e i comportamenti genitoriali che influenzano lo sviluppo delle abilità scolastiche dei bambini (Taylor et al., 2004).

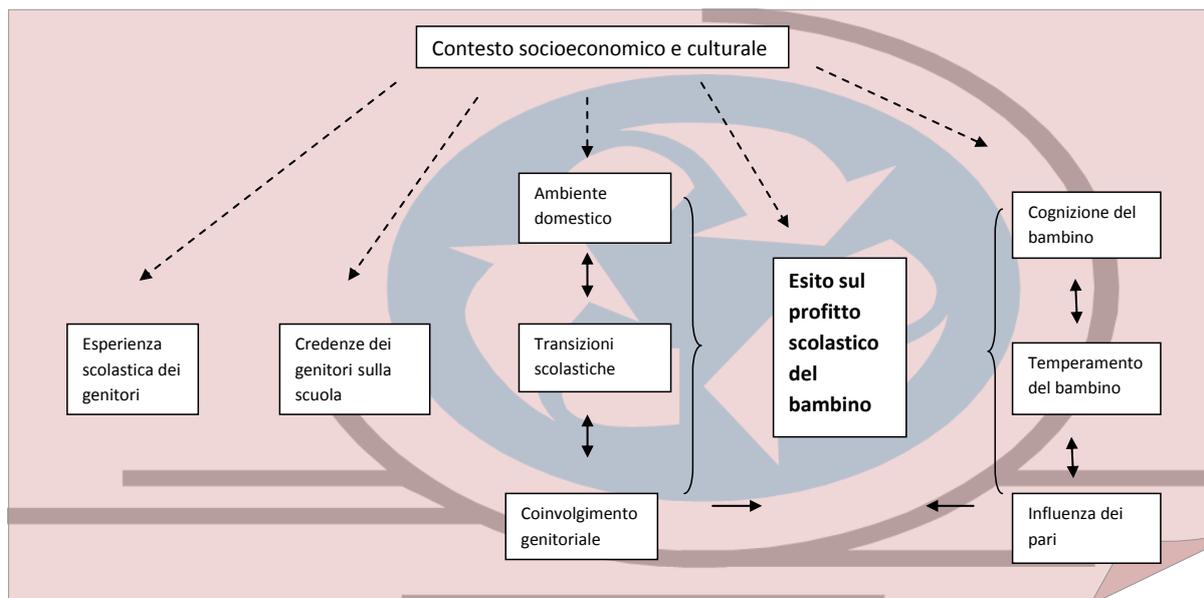


Figura 3. Modello concettuale della socializzazione scolastica (Taylor, Clayton & Rowley, 2004)

Le pratiche di socializzazione scolastica includono le pratiche narrative domestiche - quali leggere un libro, raccontare storie e ripetere filastrocche - nonché i contatti dei genitori con l'ambiente scuola - ad esempio parlare con gli insegnanti degli sviluppi scolastici dei bambini sia per quanto riguarda il linguaggio e l'apprendimento scolastico, sia per quanto concerne il comportamento del bambino a scuola, l'integrazione con i pari, il rapporto con le insegnanti (Suarez-Orozco, 2001).

Le pratiche genitoriali di socializzazione accademica sono state identificate quale fattore critico per il livello cognitivo dei bambini e il loro comportamento sociale in diversi gruppi etnici e culturali (Aunola & Nurmi, 2005; Landsfort, et al., 2005). Il coinvolgimento dei genitori nei risultati scolastici dei figli è unanimemente considerato un fattore critico per il successo dei bambini nelle scuole (Fig. 3) (Taylor et al., 2004). Proprio i bambini immigrati, però, trarrebbero i maggiori benefici dell'esposizione alla lettura e alla scrittura nel loro ambiente domestico.

Alcune ricerche suggeriscono che semplici pratiche narrative come la frequente visita alle biblioteche e la lettura quotidiana possono favorire, nei bambini immigrati, l'acquisizione dell'alfabetizzazione in misura maggiore rispetto ad alcuni specifici incarichi scolastici quali i compiti per casa (Auerbach, 1995). Inoltre, è dimostrato come bambini appartenenti a famiglie con reddito basso e madri con scolarizzazione inferiore alla media, ma con una buona esposizione alla lingua scritta in ambiente domestico, hanno livelli di alfabetizzazione più alti dei coetanei con madri dalla scolarizzazione più alta che, tuttavia, li coinvolgono in misura minore in attività volte alla promozione della lettura (Christian, Morrison, & Bryant, 1998).

I due approcci principali che hanno esaminato il coinvolgimento genitoriale hanno evidenziato ciascuno due dati: primo, lo status socio-economico e il gruppo etnico sono associati con l'interesse del genitore nella carriera scolastica del bambino (Griffith, 1998; Gutman & Eccles, 1999; National Center for Education Statistics, 1998a; 1998b); secondo, la percezione dei genitori, le attitudini e le loro credenze sono largamente influenzate dalle emozioni, che a loro volta influiscono pesantemente sulle pratiche di cura e possono determinare strategie genitoriali adattive o disadattive (Thompson, 1993). La percezione dei genitori relativamente alla scuola e le loro emozioni connesse a essa, potrebbero guidare le pratiche che ingaggiano con i loro figli, così che genitori con emozioni positive riferite alla scuola sono più coinvolti rispetto a genitori con sentimenti negativi (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). In generale, l'interesse dei padri e delle madri per il percorso scolastico del figlio è frequentemente associato positivamente con il linguaggio recettivo e il comportamento sociale (Roopnarine et al., 2006), ma lo stile genitoriale di relazione con il figlio può, a seconda della cultura di riferimento, avere degli esiti

differenti. Ad esempio, il comportamento autoritario dei genitori ha effetti diversi a seconda del gruppo etnico cui si sente di appartenere la famiglia (Steinberg et al., 1992).

Gli studi cross-culturali hanno dimostrato come, fra diversi gruppi etnici e classi sociali, i comportamenti genitoriali siano guidati da differenti aspettative relativamente all'obbedienza dei bambini, il rispetto per le figure genitoriali, i costumi, le competenze educative e la socialità (Wilson, Wilson, & Berkeley-Caines, 2003; Durbrow, 1999). Gli studi sociologici indicano come, in molte comunità rurali, gli scambi relazionali tra genitori e figli non siano di tipo egitario, poiché i genitori credono nel rispetto unilaterale e nella disciplina dura che mantiene il figlio sottomesso all'autorità genitoriale (Roopnarine et al., 2006). Ancora, in molte culture, vi è una netta differenziazione nei ruoli di madri e padri relativamente alla cura e gestione dei figli. Le madri sono prevalentemente responsabili del benessere fisico e psicologico quotidiano del bambino, mentre il padre si occupa di instillare la disciplina, la morale, nonché di controllare la condotta comportamentale (Roopnarine, 2004).

E' noto che fattori socioeconomici e culturali influenzino il rendimento scolastico dei bambini (Taylor et al., 2004); i fattori socioeconomici sono stati frequentemente trattati dalla ricerca come variabili sociali per controllare le complesse interazioni intercorrenti fra le variabili contestuali che interessano lo sviluppo. Un numero rilevante di studi include variabili quali "grado di povertà" come predittori del successo scolastico dei bambini immigrati; tuttavia questi studi raramente forniscono informazioni circa i meccanismi protettivi che promuovono la resilienza nei bambini considerati a rischio.

Oggi ci sono numerosi esempi di ricerche che esplorano il contesto attraverso informazioni circa le variabili socioeconomiche, gruppo etnico o culturale d'appartenenza, traslate nel contesto scolastico (Taylor et al., 2004). I dati supportano l'ipotesi che esista una variabilità nel modo in cui le aspettative circa lo sviluppo dei figli si esprimono nei diversi gruppi socioculturali, influenzandone le pratiche di cura e di socializzazione (Morelli, Rogoff, Oppenheim, & Goldsmith, 1992). Parimenti, ci sono numerose ricerche che confermano come variabili economiche, sociali e culturali determinino l'interessamento o meno dei genitori per il successo scolastico dei figli (Gotman & McLoyd, 2000). Ad esempio, una ricerca condotta su un gruppo di famiglie latino americane ha rilevato come i genitori di questo gruppo credano che i figli raggiungano "l'età della ragione" approssimativamente attorno ai 5 anni, e come prima di ciò, essi non coinvolgano i loro bambini in attività promuoventi lo sviluppo dell'alfabetizzazione, essendo impegnati piuttosto a promuoverne lo sviluppo morale (Gallimore & Goldenberg, 2001). Questo studio rappresenta un esempio di come sia necessario essere più sensibili nel comprendere le differenti prospettive culturali che motivano i genitori nell'educazione dei propri figli, senza considerare l'educazione come appannaggio della cultura occidentale. Sfortunatamente, anche ad oggi l'educazione, così come essa è concepita e insegnata, spesso si focalizza esclusivamente su ciò che è emerso dalla tradizione educativa occidentale, evolvendo e consolidando i suoi contenuti a discapito del riconoscimento del patrimonio culturale del mondo non occidentale. Così, i *curricula* e i programmi didattici frequentemente falliscono con i bambini di culture profondamente diverse da quella occidentale, perché ignorano o minano i modelli

educativi, la vita economica e l'educazione partecipativa in uso presso molte comunità rurali di Paesi emergenti (Nsamenang, 2003).

L'istruzione scolastica, così come è concepita nei Paesi occidentali, non aiuta i bambini africani a comprendere se stessi e il loro mondo (Nsamenang, 1992). Gli alti tassi di abbandono e insuccesso scolare dei figli di immigrati nelle scuole dei Paesi occidentali sono stati messi in relazione a divergenze culturali e difficoltà nell'acquisizione linguistica e integrazione e comportamento sociale.

CAPITOLO TERZO - Lo sviluppo linguistico in bambini figli di immigrati

L'apprendimento linguistico dei bambini figli di immigrati in età prescolare.

Lo sviluppo linguistico nei bambini figli di immigrati è di notevole interesse, non solo perché dover imparare una seconda lingua quando la prima non è ancora acquisita, rappresenta una situazione critica, ma proprio perché dalle abilità linguistiche dipendono in parte quelle relazionali, nonché il rendimento scolastico, che a sua volta avrà implicazioni rilevanti sulle possibilità professionali, sul versante economico e sulla autorealizzazione della persona.

In psicologia, la maggior parte delle ricerche sul linguaggio con bambini immigrati e figli di immigrati è di matrice nordeuropea e anglosassone, proprio perché questi Paesi hanno alle spalle una lunga storia di immigrazione, il più delle volte iniziata il secolo scorso. Anche se il tipo di immigrazione, le zone di provenienza e il *background* socioeconomico e culturale delle famiglie migranti è diverso dal passato e in continua evoluzione, ciò ha sensibilizzato la ricerca, che ha prodotto centinaia di studi inquadrando il problema da differenti prospettive. Buona parte delle ricerche riguarda nello specifico bambini d'età prescolare, perché la frequenza volontaria alle scuole dell'infanzia (da qui in poi anche *Kindergarten*) è in linea con la sentita e universale tendenza nei Paesi occidentali a iscrivere i figli in setting educativi precedenti la scuola primaria, ed è quindi conseguenza di una domanda genitoriale

sempre più massiccia. Negli Stati Uniti, un numero crescente di bambini che frequentano le scuole dell'infanzia (anche per l'Italia si può evidenziare lo stesso dato) e centri educativi come i *Care Center*, dove sono adottati alcuni programmi di promozione linguistica, come l'*Head Start*, sono figli di immigrati e a casa non parlano l'inglese ma la lingua spagnola; infatti, circa il 12% della popolazione nordamericana si identifica nella minoranza Latina (Suàrez-Orozco & Pàez, 2002).

La scuola dell'infanzia costituisce un eccellente bacino per lo studio sugli immigrati, ma non è questa la ragione principale per cui un gran numero di studi sceglie i bambini d'età prescolare per indagare l'apprendimento linguistico bilingue. La ricerca con bambini monolingui ha dimostrato infatti che l'esperienza linguistica e la precoce esposizione al linguaggio sono importanti precursori dello sviluppo linguistico, nonché dell'acquisizione della letto-scrittura (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Dickinson & Tabors, 2001), e che proprio lo sviluppo di abilità legate alla lettura, durante gli anni della scuola dell'infanzia, sono correlate con importanti *outcome* evolutivi successivi (Pàez, Tabors, & Lòpez, 2007). Le stesse ricerche hanno anche dimostrato che esiste una considerevole variabilità nell'emergere del linguaggio così come nelle prime forme legate alla lettura; tuttavia, alcuni fattori di rischio caratterizzati da povertà, status socio-economico basso e una storia di immigrazione recente sono stati documentati come determinanti di un effetto critico su tali abilità (Snow et al., 1998). Inoltre, la letteratura scientifica attesta come nel periodo prescolare (al di sotto dei 6 anni) si costruiscano anche per i bilingui le fondamenta dello sviluppo linguistico e questo dato è ormai stato acquisito anche dalle politiche statunitensi per la promozione linguistica, nonché dagli educatori infantili (programmi come l'*Early Head Start* e l'*Head Start* si applicano a bambini

prescolari; Genesee, 2008 per una rassegna). Ancora, le ricerche americane hanno attestato come l'insegnamento della letto-scrittura, in bambini che ancora non hanno acquisito una discreta *proficiency* linguistica, può costituire un rischio aggiuntivo; ma non si può ancora dire se lo stesso dato possa emergere anche per la realtà italiana. La lingua inglese, infatti, differisce notevolmente nelle sue caratteristiche di trasparenza da quella italiana, anche se i dati evidenziati dal M.i.u.r (2009) sulle difficoltà scolastiche dei bambini immigrati sono in linea con quelli di molte ricerche statunitensi e nordeuropee, e sembrano confermare, perlomeno, un rischio maggiore di fallimento scolare per gli studenti immigrati. Le difficoltà scolastiche sono state messe in relazione a difficoltà linguistiche da tutte le ricerche che hanno analizzato il fenomeno (Brizić, 2006; Butler & Hakuta, 2004; Caughy & O'Campo, 2006; Dickinson & Tabors, 2001; Georgiades et al., 2007; Hill N. E., 2001).

Da una parte, sembra che la precoce esposizione alla lingua del Paese ospitante possa facilitare l'apprendimento linguistico (Spiess et al., 2003), dall'altra, alcune ricerche hanno posto in risalto come l'apprendere due lingue in modo simultaneo - o quasi simultaneo - rappresenti un fattore di rischio, in quanto la prima e la seconda lingua sarebbero in relazione competitiva. L'acquisizione della seconda lingua in età precoce inevitabilmente limiterebbe le risorse deputate all'apprendimento della lingua madre, dando vita a situazioni di linguismo negativo o sottrattivo (Butler & Hakuta, 2004). Infatti, molte ricerche riportano come i bambini bilingui abbiano competenze linguistiche di circa 2 deviazioni standard (d.s.) al di sotto dei bambini monolingui, registrando una perdita e una difficoltà di acquisizione delle competenze in tutte e due le lingue che essi conoscono, rischiando di sviluppare un pesante deficit

in entrambe (Durgunoglu & Verhoeven, 1998; Lindsey, Manis, & Bailey, 2003; Manis, Lindsey, & Bailey, 2004).

Nel periodo prescolare due lingue possono essere apprese in modo simultaneo se i genitori, sin dalla nascita, le usano regolarmente entrambe; in alternativa, il bilinguismo può presentarsi successivamente se il bambino, ad esempio, è esposto a una sola lingua per un anno o due, e in seguito frequenta la scuola dell'infanzia dove il linguaggio usato è un altro (Genesee, 2008). Distinguere tra queste due forme di bilinguismo è importante perché potrebbero differire nello sviluppo e nei tempi di acquisizione e, forse, anche nel livello ultimo di *proficiency* raggiunta nella seconda lingua (L2). Tuttavia, non è sempre facile operare una distinzione in quanto non si è ancora empiricamente determinata una specifica età per la quale le due forme di bilinguismo differiscano tra loro in modo chiaro. Ad oggi è noto solamente come adulti e adolescenti che apprendono una seconda lingua si differenzino sostanzialmente dai bilingui simultanei nei tre aspetti sopra descritti (Genesee, 2008). Molti bambini figli di immigrati presentano, nei primissimi anni di vita, una periodica esposizione, anche se limitata e passiva, alla lingua dominante, che iniziano a usare attivamente per la comunicazione interpersonale solo all'entrata nella scuola dell'infanzia. La maggior parte dei bambini bilingui, infatti, contrariamente alle ricerche che hanno indagato soprattutto l'apprendimento bilingue simultaneo, nasce con una esposizione quasi totale alla lingua d'origine (L1), per poi apprendere la seconda lingua negli anni della scuola dell'infanzia (Lesaux, Siegel, & Rupp, 2007). E' difficile quantificare l'esposizione alla L2 se essa avviene al di fuori del nucleo familiare e se il bambino non frequenta abitualmente setting educativi strutturati.

Anche in Italia la maggior parte dei bambini figli di immigrati al di sotto dei 5 anni è nata nel nostro Paese e potrebbe conservare una esposizione massiccia alla lingua del Paese d'origine dei genitori, ed entrare in contatto più regolare con la lingua italiana solamente con l'iscrizione alla scuola dell'infanzia. Per effetto dell'inserimento nell'ambiente scolastico, ma non limitatamente a esso, l'esposizione a una lingua piuttosto che a un'altra può variare nel tempo, così che anche la lingua dominante può mutare in funzione dell'esposizione.

I bambini bilingui simultanei spesso sperimentano difficoltà linguistiche dovute al fatto che durante il periodo formativo devono apprendere due linguaggi anziché uno (Genesee, 2008), ma è credenza comune di genitori ed educatori che l'acquisizione di una seconda lingua durante il periodo prescolare sia veloce e semplice e non presenti particolari problemi, raggiungendone la completa padronanza come in L1. Ma l'acquisizione delle due lingue nei bambini sembrerebbe avvenire in modo quasi totalmente separato, per non dire competitivo e interferente. In alcuni casi lo sviluppo del linguaggio può risultare estremamente rallentato e in qualche caso si nota un periodo caratterizzato dalla mancanza quasi totale di comunicazione verbale, generalmente vissuto con molta ansia da parte del bambino, della famiglia e degli educatori (Tabors, 1997). La diagnosi di mutismo selettivo è da 3 a 10 volte superiore alla media della popolazione monolingue e può raggiungere una percentuale del 5-8%. Ancora, i bambini monolingui con Disturbo Specifico di Linguaggio (DSL) comprendono una percentuale racchiusa tra il 5 e il 10% della popolazione infantile (Leonard, 1998) e mostrano un deficit linguistico che non si accompagna ad altri disturbi dello sviluppo, come problemi motori, neurocognitivi o socioemozionali. Essi presentano solamente una difficoltà linguistica che pervade gli

aspetti lessicali, pragmatici e morfosintattici, con particolare riferimento a questi ultimi. I bambini bilingui con DSL non differiscono dai monolingui con stessa diagnosi (Goldstein, 2004), ma la popolazione rappresentata da bambini figli di immigrati è colpita molto più frequentemente da tale disturbo rispetto la distribuzione normale, tanto che diversi autori hanno affermato come sia necessario stabilire dei criteri più specifici in riferimento ai bilingui con disturbi di linguaggio, in modo da non rischiare una sovrastima (Van der Lely, Rosen, & McClelland, 1998).

Le difficoltà linguistiche dei bambini immigrati non si risolvono nel giro di pochi anni dal loro inserimento scolastico in quanto, frequentemente, i bambini migranti provenienti da famiglie con bassi redditi vanno incontro a fallimenti scolastici, alti tassi di ripetenza e abbandono degli studi (Stanat & Christensen, 2006). Lo svantaggio, secondo molti autori, è già evidente nella prima classe della scuola primaria, quando l'acquisizione delle lingue - sia L1 che L2 - e in particolare il lessico dei bambini figli di immigrati sono poco sviluppati se paragonato a quelli dei coetanei (Duursma, Romero-Contreras, Szuber, Proctor, & Snow, 2006).

Nonostante lo sviluppo linguistico di bambini bilingui sia stato notevolmente indagato, gli studi sui bambini bilingui figli di immigrati provenienti da situazioni socioeconomiche precarie, sono pochi (Scheele, Leseman, & Mayo, 2010). E' difficile determinare se i fattori contestuali solitamente associati allo sviluppo linguistico (status socioeconomico, pratiche narrative e linguistiche della famiglia, ecc...) siano sufficienti per spiegare le difficoltà linguistiche dei bambini immigrati. La ricerca sui bambini monolingui ha evidenziato come il linguaggio sia fortemente correlato agli input linguistici che il contesto domestico fornisce; in modo

particolare, la relazione fra livello linguistico e variabili socioeconomiche (SES) è emersa in modo inequivocabile (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Franze, 2005; Hoff, 2006; Raviv, Kessenich, & Morrison, 2004). Infatti, i bambini che provengono da famiglie con indicatori socioeconomici elevati hanno maggiori opportunità di ricevere input linguistici qualitativamente e quantitativamente cospicui che possono stimolare lo sviluppo del linguaggio. In queste famiglie i bambini vengono frequentemente coinvolti in attività caratterizzate da un ricco uso di vocaboli, frasi complesse e dense di informazioni e discorsi semanticamente interconnessi, come ad esempio la lettura congiunta di libri e conversazioni adulto-bambino (Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006; Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2002). Inoltre, c'è una chiara associazione fra SES e periodica esposizione a stimoli addizionali per lo sviluppo linguistico, quali guardare programmi educativi alla TV e cantare canzoni (Leseman, Mayo, & Scheele, 2009). Ad esempio, studi condotti da Snow e colleghi verificarono un'esposizione significativamente diversa per i bambini appartenenti a differenti ceti sociali: se nella fascia medio-alta il numero di parole udite nei primi tre anni di vita era approssimativamente intorno ai 40 milioni, per i bambini nella fascia bassa di circa la metà (Snow, 1999; Weizman & Snow, 2001). Poiché in famiglie con indicatori socioeconomici bassi la frequenza di attività linguisticamente stimolanti è mediamente inferiore, i bambini tendono a procedere con un ritmo di acquisizione linguistica più lento (Hoff, 2006); inoltre, se essi risultano coinvolti in una esperienza bilingue, gli input linguistici possono differire ancor di più (Scheele et al., 2010). In questo senso un'esperienza alla scuola dell'infanzia sarebbe fondamentale per mediare l'effetto di stimolazioni

qualitativamente scarse o linguisticamente diverse, dovute anche a contesti socioeconomici deprivati (Black, Peppé, & Gibbon, 2008).

Tuttavia, gli studi sui bambini immigrati e sui bilingui sono stati frequentemente oggetto di critica per: a) mancanza di disegni di ricerca longitudinali; b) mancanza di comparazione con un parlanti monolingui; c) coinvolgimento limitato a partecipanti con difficoltà linguistiche o di letto-scrittura; d) carenza nell'utilizzo di strumenti standardizzati con i quali comparare le abilità indagate nei bambini bilingui con i punteggi normativi.

Bilinguismo e sviluppo linguistico in L2

Coloro che si sono occupati di analizzare l'apprendimento linguistico nei bambini bilingui considerano plausibile l'ipotesi che l'acquisizione di due lingue possa presentare vantaggi o svantaggi specifici diversi da quelli osservati nello sviluppo dei bambini monolingui, a causa di un diverso coinvolgimento delle funzioni legate all'apprendimento.

In particolare, molte delle ricerche condotte negli Stati Uniti sino agli anni '70 hanno proposto la visione dell'acquisizione simultanea di due lingue come uno svantaggio, dovuto principalmente al fatto che il bilinguismo eccede le capacità di apprendimento del bambino, che potrebbe in molti casi sviluppare un'acquisizione incompleta e ritardata del linguaggio e sviluppare deficit in altri settori dell'apprendimento. Fra le tante, una ricerca condotta da Streets (1976) e comparante le abilità cognitive mediante un test per misurare il QI di un gruppo di bambini gallesi bilingui e monolingui, dimostrò che proprio i bambini bilingui ottenevano le prestazioni più basse.

Tuttavia, a partire dagli anni '60 emerse una nuova corrente negli studi sul bilinguismo che, partendo dal presupposto che occorresse controllare alcune variabili esterne, come lo status socioeconomico e socioculturale, portò a riconsiderare il bilinguismo con conclusioni antitetiche alle precedenti, tanto che si giunse a definirlo come fattore positivo per l'apprendimento. Infatti, lo stesso Streets nella sua ricerca aveva coinvolto partecipanti provenienti da background socioeconomici molto differenti: mentre la maggior parte dei bambini bilingui apparteneva a minoranze svantaggiate, i bambini monolingui appartenevano al ceto medio-alto. Ricerche successive, che poterono controllare questi fattori esterni, portarono alla conclusione che non solo un raffronto dei partecipanti sulla base delle prestazioni cognitive non potesse essere sufficiente per dichiarare che lo sviluppo dei bambini bilingui è rallentato dall'esposizione alla seconda lingua, ma anche che fattori socio-economici-culturali influenzano pesantemente l'acquisizione linguistica (Hakuta, 1986). Uno studio condotto da Lambert e Tucker (1972) esplorò l'effetto del bilinguismo sui progressi cognitivi e linguistici di bambini in età scolare: comparò le prestazioni di bambini parlanti inglese e francese con un gruppo di monolingui francesi. Il gruppo bilingue non mostrò alcun ritardo cognitivo e anche per le prestazioni linguistiche ottenne in media punteggi che ricadevano all'incirca nell'80° percentile delle norme nazionali. Un altro studio comparante abilità linguistiche e cognitive in bambini bilingui è stato compiuto da Ben-Zeev verso la fine degli anni '70. Questa ricerca indicò che, a dispetto di un livello inizialmente depresso di vocabolario, i bambini bilingui mostravano una capacità più avanzata di processamento del materiale verbale (Ben-Zeev, 1977). Lo stesso studio venne replicato in ricerche successive da Bialystok, che confermò un vantaggio dei soggetti

nel compito di frazionamento delle parole e nella valutazione della dimensione delle parole (Bialystok, 1988, 1986).

In sintesi, gli studi sul bilinguismo hanno evidenziato come, durante l'infanzia, linguaggio e cognizione siano due variabili strettamente interdipendenti. Il bilinguismo, tuttavia, è stato spesso trattato come una singola variabile indipendente e discreta, senza considerare, invece, che si tratta di una situazione complessa e multidimensionale, che apre una questione irrisolta nell'ambito della ricerca psicologica (Akbulut, 2007).

I ricercatori che hanno ipotizzato il bilinguismo fra i promotori dello sviluppo sostengono che l'apprendimento di L1 faciliti quello di L2, che deriverebbero significativi vantaggi cognitivi dall'esperienza bilingue e che la consapevolezza fonologica e il controllo esecutivo sarebbero supportati dall'apprendimento di L2 (Cummins, 1991; Genesee, Paradis, & Crago, 2004; Verhoeven, Narrain, Extra, Konak, & Zerrouk, 2007). Questa situazione positiva, caratterizzata prevalentemente dal passaggio di competenze da una lingua all'altra, non sarebbe, secondo gli stessi autori, limitata ai casi in cui il bilinguismo si accompagna a uno stato socioeconomico elevato del nucleo familiare, investendo anche le famiglie in condizioni culturalmente e economicamente svantaggiate come quelle dei migranti (Verhoeven et al., 2007). Tuttavia, quest'ultimo punto non è unanimemente condiviso: la conclusione a cui molti studiosi sono giunti è che il bilinguismo possa avere degli effetti prevalentemente positivi sullo sviluppo di alcune abilità, mentre può rivelarsi svantaggioso nello sviluppo di altre competenze linguistiche; inoltre, ci sarebbero abilità come quelle comprese nell'insieme delle competenze

metalinguistiche in cui esso sembrerebbe svolgere un ruolo marginale (Bialystok, 2007).

Più nello specifico, sembra che alcune abilità, come la consapevolezza fonologica, vengano facilmente trasferite attraverso le lingue, andando perciò a costituire un vantaggio, mentre altre, come ad esempio la decodifica, siano specifiche di ogni linguaggio e debbano essere apprese di volta in volta (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005; Bialystok, McBride-Chang, & Luk, 2005). Secondo Scheele e colleghi (2010), la correlazione riportata a sostegno di un sostanziale transfer positivo rimane solo un'ipotesi, in quanto non sono stati controllati i fattori contestuali e cognitivi che avrebbero potuto concorrere a sostegno di una relazione fra le lingue. Sembra pertanto che sia difficile generalizzare le conclusioni: il bilinguismo potrebbe sia aiutare sia inibire il rapporto con il linguaggio orale e scritto e ciò sembrerebbe dipendere da molte variabili, oltre che dalla trasparenza della lingua.

E' stato documentato come spesso i bambini bilingui simultanei facciano uso di un linguaggio ibrido, derivato dalla fusione nelle stesse frasi di termini e strutture morfosintattiche appartenenti a lingue differenti. Quando due linguaggi vengono fusi in medesime frasi, possono sorgere incompatibilità grammaticali o illeciti lessicali e non-parole (Genesee, 2008). La ricerca sulla popolazione adulta e adolescente ha dimostrato che l'uso di certe forme lessicali e grammaticali, derivate dal *code-mixing* dei bilingui serve una varietà di propositi meta-cognitivi, come ad esempio marcare la propria appartenenza etnica (Zentella, 1999; Myers-Scotton, 1993).

Secondo Genesee (2008) esistono almeno tre aspetti in cui il linguaggio dei bilingui differisce da quello dei monolingui; essi riguardano: i tempi e le tappe di acquisizione, il modo in cui i due sistemi linguistici convivono tra loro e il livello

ultimo di *proficiency* raggiunto. Alcune ricerche hanno infatti dimostrato che i bambini bilingui, rispetto ai coetanei monolingui, conquistano successivamente le tappe miliari previste per lo sviluppo linguistico, come la lallazione o le prime parole. Questo dato potrebbe rappresentare un'evidenza dei rischi comportati dal bilinguismo. In secondo luogo, è stato ipotizzato che i bambini precocemente esposti a due lingue passino attraverso uno stadio iniziale in cui i due sistemi linguistici non sono differenziati ma convivono in un unico complesso (Leopold, 1949; Volterra & Taeschner, 1978). Infine, il livello ultimo di *proficiency* in ciascuno dei linguaggi potrebbe non raggiungere mai quello di un adulto monolingue.

Uno studio condotto da Pàez e colleghi (2007), con bambini bilingui, immigrati e prescolari (parlanti spagnolo e inglese) e bambini monolingui americani (parlanti inglese) e portoricani immigrati (parlanti solo spagnolo) - tutti equiparati per reddito - dimostrò che il bilinguismo sommato alla condizione di migrante può rappresentare un ulteriore fattore di rischio, in quanto i bambini bilingui analizzati rimanevano a un livello linguistico di circa 2 d.s. inferiore a quello dei monolingui, registrando una perdita di competenze sia rispetto al campione inglese, sia rispetto a quello spagnolo. In particolare, il campione bilingue otteneva prestazioni migliori nelle abilità precorritrici della letto-scrittura rispetto ai compiti linguistici indagati, anche se le *performances* erano peggiori di quelle dei loro coetanei. All'età di 4 anni, dopo un anno dall'inserimento scolastico, in tutti i compiti linguistici le loro abilità nella lingua inglese eccedevano quelle in spagnolo, ad eccezione della consapevolezza fonologica. Lo studio dimostrò che vi erano alcune variabili, nello status di migrante, che andavano oltre il *background* familiare e il livello socioeconomico; nello specifico gli autori ipotizzarono che fossero attribuibili al fatto che il campione

bilingue doveva dividere la propria abilità linguistica su due linguaggi, cosicché le loro performance orali subivano l'impatto del bilinguismo. La ricerca dimostrò anche come, a eccezione della consapevolezza fonologica, i bambini non avevano avuto la possibilità di trasferire le proprie competenze da una lingua all'altra (Pàez et al., 2007).

Nel 2002 Bialystok analizzò una lunga serie di fattori, incluso il livello di scolarizzazione dei genitori e in particolar modo della madre, che potevano essere correlati con gli effetti del bilinguismo. Oltre al titolo di studio genitoriale controllò gli effetti di: esposizione alla lingua scritta del bambino in L2; *proficiency* in L1; motivazione all'apprendimento della seconda lingua; supporto della comunità all'apprendimento di L2. Il suo studio giunse alla conclusione che non fosse possibile considerare il bilinguismo come una variabile indipendente in quanto, dopo aver considerato attentamente tutti i fattori che potevano avere un effetto su di esso, non era ancora stato possibile isolarlo ed esplorare il peso che esso aveva giocato nelle performance dei bambini (Bialystok, 2002).

Infine, i vantaggi così come gli svantaggi che il bilinguismo sembra apportare ad alcune abilità del linguaggio orale e scritto non sono costanti nel tempo. Numerose ricerche hanno rilevato come i benefici di cui sembravano godere i bambini frequentanti le *kindergarten* bilingui fossero scomparsi con il loro ingresso nelle scuole di primo grado (Bruck & Genesee, 1995).

Di seguito verranno brevemente esposte le principali ricerche e ipotesi teoriche prodotte relativamente allo sviluppo dei bambini bilingui nelle diverse aree del linguaggio.

Fonologia

La fonologia consiste nella consapevolezza che il parlato si compone di una concatenazione di strutture fonologiche arbitrarie che possono essere divise in sillabe, unità sottosillabiche e fonemi (Morais, 2003). Secondo Genesee (2008), gli studi sulla fonologia dei bambini bilingui andrebbero interpretati con estrema cautela in quanto diversi nelle finalità e nelle fasce d'età considerate, nonché nella combinazione delle lingue.

Uno studio condotto da Rubin e Turner (1989), comparante bambini di lingua inglese di prima elementare con un campione costituito da bilingui franco-inglesi, constatò un vantaggio dei bambini bilingui nella consapevolezza fonologica. Un dato simile fu confermato da Bruck e Genesee e da Bialystok e Herman che, tuttavia, trovarono un vantaggio nei bambini bilingui della *Kindergarten*, ma non in prima elementare (Bialystok & Herman, 1999; Bruck & Genesee, 1993). Yelland e colleghi giunsero alla conclusione che persino una ridotta esposizione alla seconda lingua comportasse un beneficio metalinguistico significativo (Yelland, Pollard, & Mercuri, 1993).

In contrasto, gli studi che hanno analizzato tappe dello sviluppo linguistico più precoci hanno fornito risultati contraddittori: mentre secondo diversi autori i *pattern* fonologici emergerebbero nei bilingui simultanei alla stessa età dei monolingui, (Sebastià-Galles & Bosch, 2005; Maneva & Genesee, 2002; Polka & Sundara, 2003) di contro, il bilinguismo è stato messo in relazione a specifici ritardi dell'apprendimento fonologico (Bosch & Sebastià-Gallés, 2003; Fennel, Polka, & Werker, 2002; Vihman, Lum, Thierry, Nakai, & Keren-Portnoy, 2005).

Altre ricerche condotte con bambini di età prescolare hanno dato rilievo all'ipotesi del transfer cross-linguistico delle competenze fonologiche (Durgunoglu, Nagy, &

Hancin-Bhatt, 1993). Recenti studi hanno evidenziato che il processamento fonologico è una delle abilità linguistiche maggiormente correlate al processo di acquisizione della lettura e, in ultima analisi, è anche un predittore efficace della *proficiency* orale nei bilingui (Manis et al., 2004; Gottardo, 2002; Durgunoglu et al., 1993). Inoltre, sembra che la lingua scritta possa favorire il transfer tra i diversi linguaggi dei bilingui (Rolla, Carlo, August, & Snow, 2006). Anche il ruolo del vocabolario rimane un fattore fortemente influente nello sviluppo della consapevolezza fonologica: è possibile che un ampio vocabolario in L1 si manifesti nella consapevolezza fonologica di L2, senza bisogno di un forte vocabolario nella seconda lingua. La ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua ha evidenziato come ci sia un'inevitabile influenza di L1 nei confronti di L2 (Major, 2001) e che i neo-parlanti usino strutture fonetiche della lingua madre (Flege, 1999). Inoltre, esistono anche molti errori di interferenza linguistica dovuti alla produzione nel parlato di errori che emergono da una percezione scorretta dei fonemi di L2 basati su categorie fonetiche di L1.

In sintesi, il quadro delineato dagli studi sulla fonologia è estremamente complesso. La variabilità osservata nello sviluppo fonologico può derivare da molteplici influenze e dalle caratteristiche della lingua dominante. Asincronie nello sviluppo riflettono pratiche linguistiche diverse ed esposizioni diseguali o limitate nel tempo a uno dei due linguaggi, così come alla lingua scritta (Paradis, 2001; Rolla et al., 2006), differenze nell'emergere di specifici pattern fonologici (Matthews & Yip, 2003), transfer cross-linguistici (Paradis, 2001) e idiosincrasie nella distribuzione e nella qualità degli input del parlato (Sebastià-Galles & Bosch, 2005).

Lessico

Per quanto riguarda una delle componenti fondamentali del linguaggio, il lessico, sembra che nei bambini bilingui sia frequentemente depresso (Carlisle et al., 1999), e che l'ampiezza totale del vocabolario rappresenti uno degli aspetti in assoluto più deficitari del quadro linguistico. Tuttavia, alcuni autori hanno ipotizzato che il vocabolario dei bambini bilingui risulterebbe formato dalla somma di tutti i termini appresi in entrambe le lingue e che una valutazione focalizzata su uno soltanto dei linguaggi sarebbe fuorviante. Infatti, almeno nei primi stadi dello sviluppo linguistico, i vocaboli delle due lingue non verrebbero tradotti dall'una all'altra, ma si sommerebbero in un unico registro in cui i termini della lingua in cui i bambini sono più forti sono combinati, con i termini del linguaggio in cui lo sono meno (Pearson & Fernández, 1994; Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, & Hartung, 1993). Alla luce di queste informazioni, non avrebbe alcun senso considerare il lessico di uno soltanto dei registri linguistici del bambino bilingue (Pearson, Fernández, & Oller, 1993).

Secondo alcuni autori, la valutazione del lessico totale così composto sarebbe in media di dimensioni leggermente inferiori rispetto il vocabolario medio di un bambino monolingue (Butler & Hakuta, 2004), mentre secondo altri la combinazione del vocabolario di L1 e L2 eccederebbe l'ampiezza del vocabolario dei monolingui (Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007). Se questo può rassicurare circa la capacità globale dell'apprendere parole da parte dei bambini bilingui, di contro evidenzia che nei primi anni dello sviluppo essi posseggono un lessico in L2 che, probabilmente, è estremamente inferiore rispetto quello di un coetaneo.

Alcune ricerche hanno posto in risalto come la *proficiency* linguistica sia fortemente legata all'esposizione (Scheele et al., 2010) e tanti più input riceveranno i bambini in una lingua, tanto migliori saranno le loro *performance* relative alla dimensione del vocabolario e alla lettura e scrittura di testi (Duursma et al., 2007; Pearson et al., 1997). Dagli studi di Pearson e colleghi (1997) è infatti emersa una correlazione significativa tra tempo di esposizione alla lingua spagnola e dimensione del vocabolario nella stessa, pari a .68. Secondo l'autore, tale relazione fra tempo di esposizione e lessico sarebbe più forte nelle famiglie che presentano un'esposizione bilanciata a entrambe le lingue parlate dal bambino, rispetto alle famiglie in cui l'esposizione è risultata minima o inconsistente per una delle due lingue (Pearson & Fernández, 1994). Tuttavia, altri ricercatori hanno suggerito che l'apprendimento lessicale fra L1 e L2 sarebbe in relazione competitiva, ossia che le due lingue si contenderebbero il poco tempo a disposizione per l'acquisizione del linguaggio. Più nello specifico, Scheele e colleghi (2010) ipotizzano che l'acquisizione di L2, la lingua del Paese ospitante, inevitabilmente sottrarrebbe risorse all'apprendimento di L1. In altre parole, l'acquisizione della seconda lingua in epoca precoce limiterebbe le risorse deputate all'apprendimento della lingua madre, dando vita a situazioni di linguismo negativo o sottrattivo (Butler & Hakuta, 2004). Secondo altri studi, invece, anche per il lessico si verificherebbe un passaggio di competenze dalla L1 alla L2: studi condotti da Durgunoglu (1998) e Uchikoshi (2006), con bambini di lingua spagnola emigrati negli Stati Uniti, evidenziarono che la *proficiency* nella lingua madre è predittiva sia della *proficiency* che del riconoscimento di parole scritte in L2 (Lambert & Tucker, 1972).

Un altro aspetto dibattuto riguarda la qualità degli input per la stimolazione e l'accrescimento lessicale. Secondo Scheele e colleghi (2010) gli input domestici per il consolidamento e l'apprendimento di L1 sarebbero scarsi e qualitativamente bassi per i bambini immigrati: la società non contribuisce ad arricchire il loro bagaglio lessicale nella lingua madre - il cui uso rimane perlopiù ristretto a certi contesti - e la qualità delle stimolazioni domestiche (o input) sarebbe nella maggior parte dei casi condizionata da un livello socioeconomico medio-basso (Pearson, 2007). A l'esposizione a una forma di linguaggio depauperato nelle sue forme più complesse - come può essere la L2 parlata da genitori migranti, che l'hanno appresa solamente in età adulta - può ostacolare in via definitiva l'apprendimento di forme linguistiche mature (Kohnert, Yim, Nett, Fong kan, & Duran, 2005). Per questo motivo in alcuni Paesi si sta valutando l'ipotesi di supportare l'apprendimento lessicale e linguistico di L1, in modo da esporre il bambino a un linguaggio complesso e contemporaneamente migliorare la qualità degli input forniti a livello domestico (Kohnert et al., 2005).

In sintesi, molte ricerche hanno concluso che i bambini immigrati hanno bassi livelli di *proficiency* in ciascuno dei loro linguaggi e ciò potrebbe rappresentare un allarmante fattore di rischio per l'apprendimento successivo (Aarts & Verhoeven, 1999; Oller et al., 2007; Patterson & Pearson, 2004), tuttavia alcuni studi hanno evidenziato che il tasso di crescita medio del vocabolario dei bambini bilingui - risultante dalla somma dei vocaboli conosciuti nelle due diverse lingue - è perfettamente sovrapponibile a quello di un bambino monolingue sia nelle dimensioni, sia nella distribuzione del lessico (Pearson et al., 1993; Lambert &

Tucker, 1972). Infine, il tempo di esposizione e le pratiche narrative rivestono un ruolo decisivo nell'apprendimento di L2 (Pearson & Fernández, 1994).

Morfosintassi

Con morfosintassi si intendono due distinte componenti linguistiche: la morfologia riguarda le unità minime dotate di significato di una lingua, l'unione delle quali dà origine alle parole; la sintassi riguarda le regole che presiedono all'associazione delle parole per la costruzione della frase.

La maggioranza delle ricerche sulla morfosintassi si è occupata di investigare prevalentemente l'aspetto produttivo piuttosto che la percezione.

Se, secondo Genesee, la maggior parte delle ricerche non ha evidenziato sostanziali differenze fra bambini bilingui e monolingui della stessa età (Genesee, 2008; Meisel, 1997; Paradis & Genesee, 1996), altri studi hanno imputato al dominio delle strutture grammaticali importanti deficit (Lesaux et al., 2007).

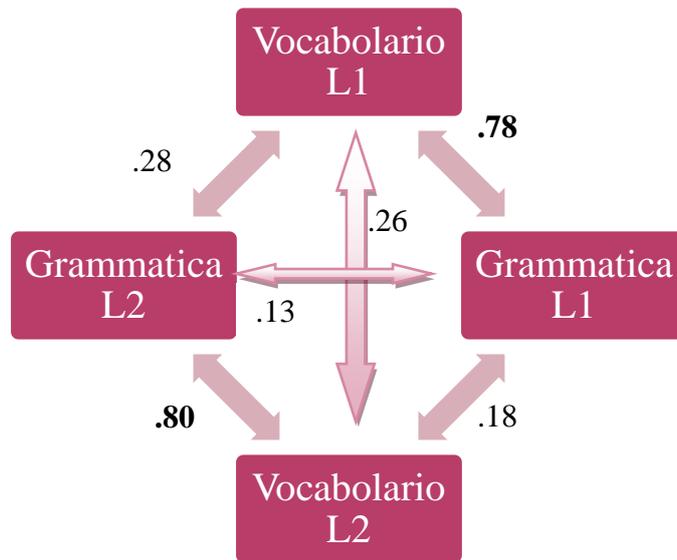
Meisel (1997) e Genesee (2008) hanno fornito delle contro-evidenze alla concezione del bilinguismo come svantaggioso per lo sviluppo linguistico dei bambini (Akbulut, 2007). In antitesi, le ricerche che si sono occupate di investigare il ruolo giocato dalla consapevolezza sintattica nei confronti della letto-scrittura, hanno evidenziato come essa rappresenti un'area critica anche per i bambini che hanno acquisito un'abilità di lettura nella norma (Lesaux et al., 2007).

Altri studi sulla morfosintassi hanno alimentato l'ipotesi di un transfer cross-linguistico delle competenze morfosintattiche. L'ipotesi, denominata "della dominanza linguistica", suppone che tale transfer possa verificarsi dalla lingua più forte a quella più debole. Matthews e Yip (2003) hanno suggerito che l'asincronia nello sviluppo di due lingue rispetto a specifiche figure possa essere spiegata dal

trasferimento di competenze che normalmente vengono acquisite prima in una lingua, verso il linguaggio dove esse sarebbero comparse più tardivamente; tuttavia, solo in alcune circostanze si nota il trasferimento di tali abilità. Inoltre, anche se non sempre, il bilingue simultaneo mostra una *proficiency* - cioè una produzione - morfosintattica più elevata nella lingua dominante. Dati ancora limitati hanno suggerito che la ridotta esposizione a una lingua non implicherebbe necessariamente un rallentamento nello sviluppo delle acquisizioni morfosintattiche, ma potrebbe ridurre l'utilizzo di certe specifiche forme in modo selettivo e complesso (Paradis & Genesee, 1996). Questo si differenzia da altri aspetti del linguaggio dove una ridotta esposizione si traduce quasi sempre in un'acquisizione rallentata o deficitaria.

Dati empirici supportano la tesi che lo sviluppo di lessico e grammatica sia fortemente connesso nelle prime fasi di acquisizione, a partire dal secondo anno di vita del bambino (Bates, Bretherton, & Snyder, 1998; Dale, Dionne, Eley, & Plomin, 2000). Infatti, studi condotti sulla popolazione monolingue hanno evidenziato una correlazione significativa di .75 tra produzione lessicale e uso di forme grammaticali complesse in bambini d'età compresa tra i 16 e i 30 mesi (Dale et al. 2000). Ciò ha portato a ipotizzare che l'apprendimento grammaticale muova da quello lessicale (Marchman, Martínez-Sussmann, & Dale, 2004). La correlazione tra complessità lessicale e morfosintattica emersa tra e nelle lingue è illustrata nella Figura 4. Lo sviluppo grammaticale sembra essere funzione della crescita lessicale in una data lingua, ma, allo stesso tempo, gli outcome grammaticali in L1 sono solo debolmente correlati con gli stessi di L2 e viceversa.

Figura 4. Correlazione (r di Pearson) multipla tra lessico e grammatica (Marchman et al, 2004)



Secondo Marchman e colleghi (2004), i risultati cross-linguistici osservati suggeriscono come i meccanismi che connettono tra loro lessico e morfosintassi operino nei bilingui allo stesso modo dei monolingui, cioè in maniera linguaggio-specifica.

In sintesi, non tutte le ricerche sull'acquisizione della morfosintassi nei bambini bilingui hanno evidenziato importanti deficit: sembra che l'esposizione a *input* linguistici giochi un ruolo marginale, rispetto ad altre aree linguistiche, come quella lessicale. Infine, allo stesso modo dei bambini monolingui, lessico e grammatica risultano correlati in modo significativo.

Acquisizione della letto-scrittura

Negli ultimi anni l'impatto del bilinguismo nei confronti dello sviluppo della letto-scrittura e dei risultati scolastici ha ricevuto un'attenzione crescente (August & Hakuta, 1997), anche se gli studi longitudinali che si sono occupati di questi specifici aspetti sono ancora pochi.

Le ricerche condotte con i bambini bilingui hanno evidenziato un ruolo fondamentale della memoria di lavoro come variabile individuale predittiva delle differenze nelle abilità di lettura (Lesaux et al., 2007). Ciò è in linea con quanto dimostrato anche dagli studi sui bambini monolingui.

Il processo di acquisizione della letto-scrittura è più complesso quando la lingua madre dei bambini è diversa da quella in cui imparano a leggere e scrivere, ed è tanto più critico quanto il contesto socioeconomico di provenienza è svantaggiato (Hammer & Miccio, 2006). Molti autori che hanno indagato lo sviluppo della letto-scrittura comparando i bambini bilingui con coetanei monolingui si sono preoccupati di parificare i due gruppi per consapevolezza fonologica, lettura di parole e *spelling*. Questi studi sono stati tutti condotti nelle scuole primarie, ma si diversificano per i background culturali e linguistici analizzati, per i contesti demografici e per le zone dove sono stati eseguiti; i bambini coinvolti erano parlanti di Punjabi, Urdu, Arabo, Italiano, Portoghese, Spagnolo e varie lingue asiatiche. Tuttavia, ognuno di questi singoli studi ha evidenziato performance nella comprensione del testo scritto molto al di sotto della media nel gruppo *target*, tanto che questa abilità è stata valutata come un punto di estrema debolezza per i bambini appartenenti a minoranze (Lesaux et al., 2007; Hammer & Miccio, 2006).

Secondo alcuni studi i bambini bilingui impiegherebbero dai 4 ai 7 anni per raggiungere i coetanei a un livello standard di lettura (Cummins, 1991; Collier, 1987). Per Lesaux e colleghi (2007) tali risultati non sono sorprendenti, in quanto la comprensione del testo scritto poggia su abilità linguistiche frequentemente compromesse nei bambini figli di immigrati, come il lessico e la morfosintassi. Infatti, se le competenze linguistiche non sono sufficientemente sviluppate non sono in grado di fornire un utile apporto alla comprensione del testo.

Ciò, tuttavia, è in contrasto con quanto trovato da uno studio italiano sulla comprensione del testo orale da parte di bambini di cittadinanza romena e nigeriana (Florit, Gini, & Levorato, 2010). In questa ricerca, le difficoltà nella comprensione lessicale e morfosintattica venivano mitigate nell'elaborazione di materiale linguistico complesso, come il testo orale, la comprensione del quale coinvolge anche abilità cognitive. Infatti i risultati in tale settore erano migliori, anche se comunque al di sotto della media del gruppo italiano, rispetto ad altre prestazioni linguistiche. I risultati della ricerca, inoltre, hanno evidenziato che in entrambi i gruppi (romeno e nigeriano) l'abilità di discriminazione fonologica e di comprensione lessicale contribuiscono in maniera specifica a spiegare la comprensione del testo orale, al contrario dell'abilità di comprensione morfosintattica che, seppure in relazione con le altre abilità linguistiche, non fornisce un contributo specifico.

In molti studi longitudinali è emerso che le capacità precorritrici della letto-scrittura, come il riconoscimento delle lettere alla *Kindergarten*, si dimostrano predittori stabili della differenza media iniziale e della velocità di acquisizione nella lettura per tutti gli anni della scuola primaria (Lesaux et al., 2007; Hammer & Miccio, 2006).

Tuttavia, in controtendenza con altre ricerche europee, giunti al quarto grado del livello scolastico, Lesaux e colleghi non trovarono più differenze nelle abilità di lettura tra i bambini monolingui e i parlanti bilingui. Secondo gli autori, una spiegazione plausibile coinvolge i fattori socioeconomici: nel loro studio non vi erano differenze reddituali rilevanti tra i bambini immigrati e i coetanei autoctoni; ciò ha anche impedito che i bambini bilingui ricevessero pratiche istituzionali e livelli scolastici qualitativamente differenti rispetto ai coetanei. Ricerche che hanno coinvolto bambini bilingui provenienti da situazioni economicamente svantaggiate hanno prodotto, invece, risultati diversi. Secondo Hammer e Miccio (2006) i risultati comparati di tre ricerche precedenti confermano che, così come per i bambini monolingui, un predittore importante per i figli di immigrati è rappresentato dallo status socioeconomico familiare. Esso si rivela più esplicativo della variabile rappresentata dal numero di lingue parlate, e pone i bambini bilingui che iniziano la scuola in situazione di forte svantaggio.

In sintesi, le ricerche prodotte hanno individuato nella letto-scrittura un punto di fragilità negli apprendimenti dei bambini bilingui, anche se la compartecipazione di abilità lessicali, morfosintattiche, cognitive e mnesiche può in alcuni casi portare a risultati buoni. Molte ricerche, infine, hanno sottolineato il ruolo dello status socioeconomico come variabile predittrice.

Variabili legate all'apprendimento linguistico della seconda lingua: alcuni modelli teorici

Lo studio della relazione tra variabili linguistiche e competenza sociale dei bambini stranieri coinvolge numerosi fattori che le ricerche internazionali hanno evidenziato come probabili promotori o inibitori dello sviluppo linguistico e relazionale.

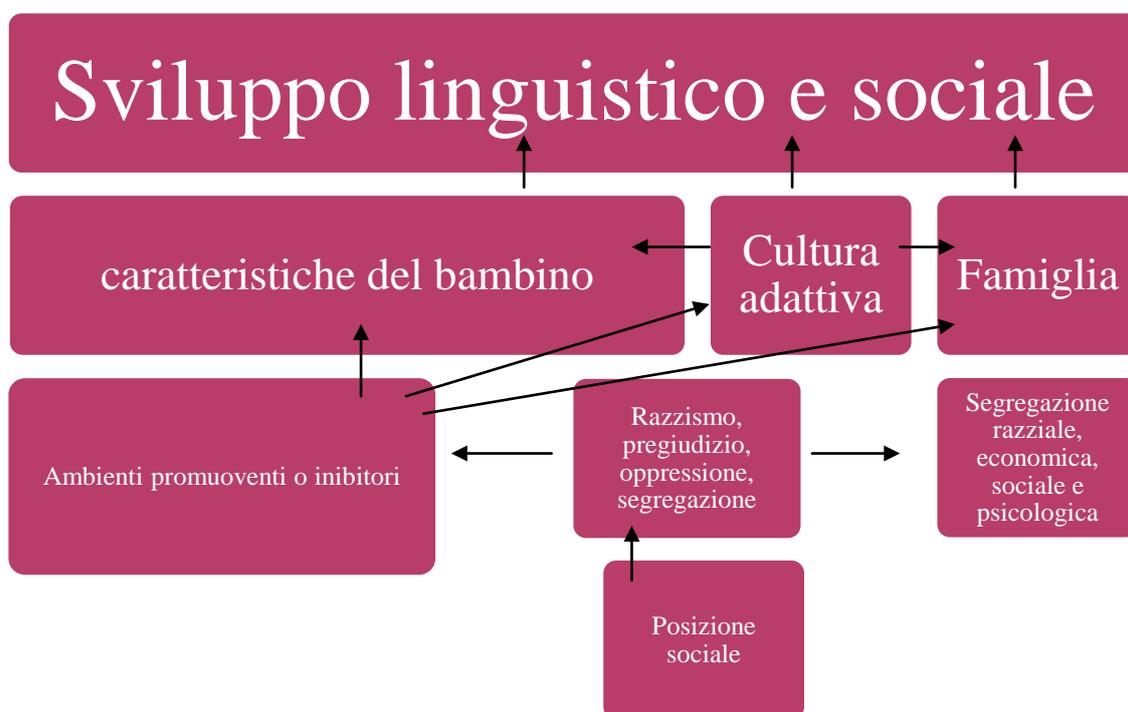
Molte recenti ricerche internazionali che hanno affrontato l'acquisizione della seconda lingua in bambini figli di immigrati hanno dovuto primariamente fronteggiare il problema della scarsità sia di dati empirici, sia di modelli teorici elaborati specificatamente su queste popolazioni. La ricerca psicolinguistica ha, di volta in volta, analizzato fattori e caratteristiche individuali come l'intelligenza, la motivazione, la stima di Sé ecc., i fattori familiari (input linguistici, SES) e altri fattori come gli *input* didattici, la scuola e l'educazione. Allo stesso modo, lo studio dell'interazione e interdipendenza tra L1 e L2 (e talvolta anche L3) è di importanza cruciale per la comprensione dello sviluppo linguistico dei bambini bi/multilingui (Brizić, 2006).

Quando si analizzano le differenze individuali è difficile dire quanto esse varino in funzione dell'appartenenza a un gruppo etnico. In secondo luogo, gli *input* del sistema educativo e scolastico ai bambini migranti possono essere diversi. Terzo: è stato dimostrato che una notevole differenza tra L1 e L2 non inficia necessariamente il successo nell'acquisizione di L2 nei migranti (Brizić, 2006; Cummins J. , 2000).

Come già esposto in precedenza, le variabili ambientali, di macro-livello e meso-livello possono giocare un ruolo inatteso nello sviluppo linguistico, rispetto quello che dimostrano nei confronti della popolazione autoctona e monolingue.

García Coll e colleghi (1996) hanno proposto un interessante modello teorico e integrativo per lo studio delle competenze evolutive in bambini immigrati, che considera una complessa serie di fattori e variabili ambientali legate al contesto educativo e che può considerarsi un sunto di molti studi precedenti. Il modello, proposto in forma grafica nella Figura 5, muove dalla premessa che lo sviluppo includa specificità culturali e analizza nel dettaglio il ruolo giocato dalle variabili di macrolivello come la posizione sociale, la stratificazione gerarchica, il grado di flessibilità con cui si può ascendere la scala gerarchica, la segregazione psicologica e sociale, gli *outcome* evolutivi, l'azione diretta delle caratteristiche promotrici o inibitrici dell'ambiente e la cultura adattiva (García Coll, et al., 1996).

Figura 5. Modello di García Coll et al, 1996



Quest'ultima rappresenta l'insieme di culture, valori e tradizioni, strategie di acculturazione, contesto socioeconomico, storia di migrazione e risorse che riguarda una collettività. La cultura adattiva è descritta anche come una serie di strategie di sopravvivenza e compiti di sussistenza che sono sviluppati in risposta a specifiche caratteristiche ambientali all'interno del contesto residenziale.

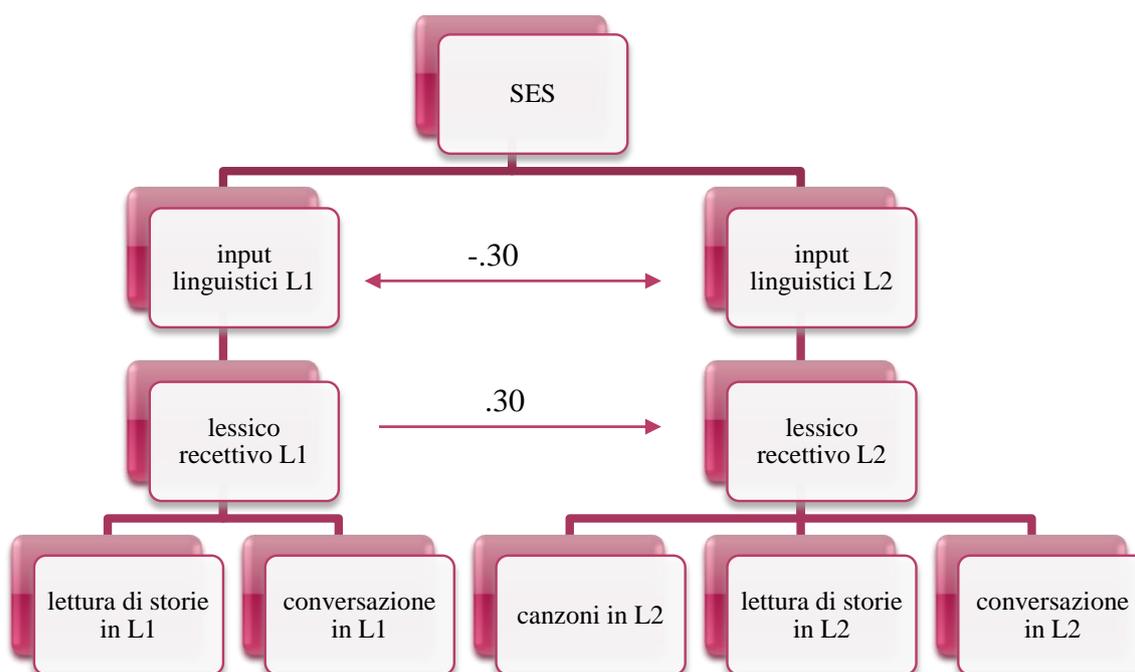
I bambini, infine, non sono passivi delle esperienze, ma influenzano la loro famiglia e contribuiscono a loro volta alla propria socializzazione e ai propri apprendimenti. Le competenze comportamentali del bambino emergono come funzione diretta dell'adattamento dell'individuo alla cultura e alle condizioni familiari, passando attraverso le influenze del macrosistema come espressione delle caratteristiche specifiche personali. Il modello elaborato da García Coll e colleghi è estremamente complesso e, nella pratica, necessita di indagare numerose variabili, di cui solo alcune riguardano direttamente il bambino e la sua famiglia.

Tuttavia, sono molte le ricerche che hanno ribadito il ruolo importante delle variabili del macrosistema, del gruppo etnico e del contesto familiare relativamente all'apprendimento di L2 (Leventhal, Brooks-Gunn, & Xue, 2006). Anche Brizić (2007) evidenzia il ruolo giocato dalle macrovariabili (status socioeconomico) come fortemente influenti nel successo scolastico, linguistico e sociale. Nel suo modello, a livello delle micro-variabili si inseriscono gli input genitoriali volti - consapevolmente o no - alla stimolazione linguistica. A questo grado si immette la lingua parlata dai genitori, il numero di lingue a cui il bambino è esposto in casa, le pratiche narrative e linguistiche familiari; tutti questi fattori a loro volta, dipendono direttamente dai valori e dagli obiettivi di sviluppo che affondano le radici nella cultura specifica dei genitori. Secondo l'autrice è importante considerare

l'esposizione non solo quantitativa al linguaggio domestico, ma anche qualitativa, in quanto essa potrebbe subire alcune restrizioni dovute al fatto che i genitori, come conseguenza dello *shift* linguistico, stanno trasmettendo una lingua "straniera" (Brizić, 2006). Secondo Scheele e colleghi (2010) gli input di L1 sarebbero qualitativamente bassi, per i bambini immigrati, e la società non contribuirebbe ad arricchire il bagaglio lessicale nella lingua madre se non in rare eccezioni (Kohnert et al., 2005).

Al fine di studiare l'esposizione agli input linguistici e la relazione tra lingua parlata e SES, alcuni autori (Scheele et al., 2010) hanno elaborato un modello strutturale che esprime la relazione tra status socioeconomico e *outcome* linguistici in bambini figli di immigrati, residenti in Germania (Figura 6). Per concettualizzare il modello definitivo hanno studiato l'effetto degli input di L1 e L2 sul vocabolario di bambini appartenenti alle due cittadinanze più rappresentate del Paese: quella turca e quella marocchina. Il modello iniziale non considerava tra gli input il cantare canzoni, ma

Figura 6. Modello elaborato da Scheele e colleghi, 2010



successive revisioni hanno permesso di inserire questa attività tra i predittori significativi di L2. Il modello finale mostra il forte effetto degli input di L1 sul lessico della lingua madre e, parimenti, quello delle stimolazioni di L2 sulla seconda lingua.

L'effetto delle variabili socioeconomiche è direttamente connesso con gli input solo nella cittadinanza marocchina. Ancora, il modello ha evidenziato un transfer positivo tra i vocabolari delle due lingue, ma ha anche sottolineato come gli input di L1 e L2 siano in relazione competitiva, in quanto negativamente correlati in modo significativo.

Infine, un'altra variabile attentamente investigata, relativamente all'apprendimento della seconda lingua, è l'età d'arrivo del migrante nel Paese ospitante. A fronte di un numero crescente di bambini stranieri nati direttamente in Italia, rimane una porzione ancora consistente di bambini e ragazzi immigrati giunti dopo una prima esperienza di socializzazione e, a volte, d'integrazione scolastica, vissuta nella terra d'origine dei genitori. Proprio l'età di arrivo nel nuovo Paese sembra un fattore importante per l'apprendimento linguistico (Gillian, 1999). L'autore ha evidenziato come più precocemente l'individuo sia inserito nel Paese ospitante e, quindi, tanto più lunga risulti la sua permanenza, tanto migliore sarà il linguaggio appreso. L'infanzia, infatti, è un periodo critico per l'apprendimento linguistico (Pàez et al., 2007). A tal proposito, c'è molto disaccordo nella letteratura circa gli esiti linguistici dell'integrazione nel Paese ospitante degli individui giunti in adolescenza ed età matura e, in particolar modo, delle seconde generazioni. Una prima ipotesi, identificata genericamente come "ottimismo dell'immigrante", suppone che con il tempo, grazie al miglioramento delle condizioni economiche e a una motivazione

superiore a quella dei coetanei non-immigrati, gli adolescenti figli di stranieri saranno indistinguibili dagli altri (Kao & Tienda, 1995). Una visione totalmente in antitesi alla prima, invece, nota come “il declino delle seconde generazioni”, ipotizza che ogni potenziale effetto benefico nello status del migrante di prima generazione sia destinato a scomparire nelle generazioni successive nelle quali permangono, invece, gli effetti negativi caratterizzati da un background socioeconomico basso e dall'appartenenza a gruppi etnici di minoranza (Gans, 1992). Infine un'altra ipotesi, nota come “assimilazione frammentaria”, ha evidenziato come lo sviluppo linguistico sia condizionato dalle risorse economiche della famiglia nonché dal tipo di studi e dall'educazione dei genitori, dal livello linguistico genitoriale relativamente alla lingua del Paese ospitante e dal tipo di educazione che i genitori forniscono ai figli, che può essere più o meno aperta alla cultura del nuovo Paese (Portes & Rumbaut, 1996).

I modelli presentati in questa sezione hanno in comune l'attenzione per le pratiche educative, in particolar modo quelle narrative, i valori e gli obiettivi di sviluppo che si riflettono direttamente sugli *input* forniti dal contesto e che influenzano l'apprendimento linguistico.

La variabile 'cultura' e l'apprendimento linguistico

Negli Stati Uniti, dove la lunga storia d'immigrazione ha prodotto una serie di ricerche - tra le quali anche studi longitudinali - volte a osservare le traiettorie di sviluppo dei minori immigrati, diversi autori hanno ipotizzato una discrepanza tra gli *outcome* evolutivi di bambini appartenenti a gruppi etnici diversi (Portes & Zhou, 1993; Zhou, 1997; Leventhal et al., 2006).

Secondo uno studio che ha analizzato le traiettorie dello sviluppo linguistico di bambini figli di immigrati appartenenti a quattro gruppi etnici diversi - bianchi europei, africani, messicani e portoricani - i fattori che più pesantemente influenzano lo sviluppo linguistico nella seconda lingua sono dati in primo luogo dalle risorse familiari - livello di istruzione dei genitori, composizione del nucleo familiare, status socio-economico, lingua parlata in casa - in secondo luogo dalle risorse della comunità nella quale sono inseriti - opportunità di occupazione, ruolo professionale e legami sociali - e, infine, da fattori esterni come la stratificazione razziale, la discriminazione e la segregazione (Leventhal et al., 2006).

Secondo uno studio inglese, invece, i bambini figli di immigrati, particolarmente quelli dell'Africa dell'Ovest, sono particolarmente soggetti a sviluppare difficoltà linguistiche che si evidenziano anche in periodo scolastico, probabilmente a causa di fattori culturali (Law, 2000). Analoga ipotesi è stata formulata da ricercatori francesi che hanno evidenziato un dato simile (Honig & Park, 1988). Un altro studio (Kelly, Sacker, Schoon, & Nazroo, 2006), che si è occupato di verificare se ci fossero differenze nei neonati riguardo i tempi di acquisizione di alcune abilità motorie o comunicative, ha evidenziato che bambini di 9 mesi presentano discrepanze relativamente all'epoca di raggiungimento di taluni obiettivi. In particolare, bambini africani (non era specificata la cittadinanza) e caraibici evidenziavano uno sviluppo motorio più veloce e uno sviluppo comunicativo più lento rispetto ai bambini inglesi caucasici. Gli autori hanno ipotizzato che, accanto a possibili differenze genetiche e a fattori socio-economici familiari, vi possano essere differenze culturali a far da guida agli apprendimenti dei bambini. Più nello specifico, le etnoteorie parentali relative all'educazione dei figli e agli obiettivi di sviluppo di questi, che differiscono

notevolmente tra i diversi gruppi etnici considerati, potrebbero accelerare gli apprendimenti dei bambini sul versante motorio piuttosto che comunicativo/linguistico e viceversa.

Sembra che i bambini con genitori provenienti dall’Africa dell’ovest (in particolare i bambini di Ghana e Nigeria) siano proporzionalmente più esposti dei bambini di altri gruppi culturali a sviluppare deficit linguistici (Law, 2000) e che una percentuale consistente di loro segua terapie linguistiche. Uno studio qualitativo condotto da Law (2000) verificò che i genitori nigeriani avevano grandi aspettative circa l’educazione dei figli e alte aspettative circa la loro vita in Inghilterra, ma erano del tutto impreparati allo stile di vita inglese e ciò generava alti livelli di stress che si ripercuotevano anche nell’educazione che essi davano ai propri figli.

In accordo con Super e Harkness (1997) (cfr. capitolo precedente) le aspettative e i comportamenti genitoriali nei riguardi dei figli sono guidati da “etnoteorie” e sono stati messi in relazione con differenti traiettorie dello sviluppo infantile (Greenfield et al, 2003). In particolare, gli autori che hanno indagato i modelli di cura nelle popolazioni dell’Africa dell’ovest hanno evidenziato come, coerentemente con la precarietà del contesto di vita, gli obiettivi di sviluppo primari siano costituiti da uno sviluppo motorio il più possibile veloce, dalla salute, e dall’irrobustimento fisico (Keller et al., 2002); il contatto oculare e la comunicazione verbale, invece, non costituirebbero priorità educative e i bambini verrebbero stimolati meno dal punto di vista linguistico rispetto a bambini di gruppi etnici diversi, meno soggetti alla precarietà del proprio contesto di vita (Hewlett et al., 2000; Lavelli, 2009; Keller, 2002; LeVine, 1994).

Come evidenziato da Axia e colleghe (2003), le madri nigeriane immigrate in Italia attribuiscono una particolare importanza al contatto fisico e alle cure finalizzate alla crescita di un bambino fisicamente forte e tranquillo, mentre minor importanza è lasciata alla vocalizzazione e all'uso di modalità di comunicazione distali. Molte ricerche hanno valutato se una limitata stimolazione linguistica durante i primi anni di vita sia legata a un apprendimento rallentato del linguaggio e a maggiori rischi di contrarre deficit linguistici, giungendo a conclusioni opposte (Ochs & Schieffelin, 1995; Duranti, 2004; Society for Linguistic Anthropology, 2010; Kulick & Klein, 2003; James, 2006). Tuttavia l'apprendimento simultaneo di due o tre lingue, come frequentemente avviene per i bambini figli di immigrati provenienti dall'Ovest Africa, e residenti nel nostro Paese, può costituire un rischio aggiuntivo.

Keller e colleghi (Keller, Borke, Chaudhary, Lamm, & Kleis, 2010) descrivono così l'interazione tra genitori e figli (3-18 mesi) della classe media tedesca: il parenting è in linea con il modello culturale dell'indipendenza, caratterizzato da uno stile distale e da un'enfaticizzazione della comunicazione faccia-a-faccia e di gioco con oggetti. Le madri conversano con i bambini, attribuendo loro stati mentali propri, desideri, preferenze e bisogni. L'interazione tra madre e bambino è caratterizzata da scambi verbali e non-verbali tra due partner indipendenti e quasi equiparati, dove il bambino svolge un ruolo attivo nello scambio interattivo. In contrasto, il parenting nelle famiglie della classe media indiana è coerente con il modello della dipendenza, caratterizzato da relazioni sociali intense e dall'interconnessione con le altre persone, ed è volto alla vicinanza corporea e all'indulgenza. I bambini sono spesso in contatto fisico con la madre e altri *caregiver*, c'è una ricca esposizione al linguaggio in forma di canzoni ma sembra che lo scambio linguistico sia limitato a situazioni più

specificatamente “didattiche”, che hanno come finalità la socializzazione del bambino in una struttura gerarchica.

Secondo Guillain e Pry (2005), la minor stimolazione linguistica parentale potrebbe essere legata allo sviluppo di differenti strategie di interazione con i pari durante il gioco, da parte dei bambini d’età prescolare. Infatti, mentre i bambini francesi durante gli anni della scuola dell’infanzia incrementano significativamente l’uso di strategie verbali per iniziare giochi collettivi, ciò non avviene nei bambini immigrati africani (Guillain & Pry, 2005).

L’abilità linguistica è a sua volta legata alla socializzazione, infatti l’uso della lingua del Paese d’origine nella scuola dell’infanzia favorisce l’integrazione sociale del bambino ma, dall’altro lato, l’interazione con i pari funge da contesto privilegiato per l’acquisizione linguistica (Bornstein, Tamis-LeMonda, & Haynes, 1999; Brooks & Meltzoff, 2005; Bruner, 1983; Magnuson, Lahaie, & Waldfogel, 2006).

CAPITOLO QUARTO - Lo sviluppo di abilità sociali e l'integrazione del bambino in classe

L'aspetto della socializzazione e delle relazioni sociali è estremamente importante nello studio dell'integrazione di bambini figli di immigrati, ma riveste un ruolo importante anche nella valutazione della qualità della vita della persona, nonché della sua personalità. L'essere umano, in quanto "animale sociale", forma la propria individualità proprio a partire dalle relazioni sociali con gli individui nell'ambiente in cui è inserito (Galimberti, 1994). Il processo di socializzazione si sviluppa dall'esperienza intersoggettiva, che si organizza nell'interazione diadica con l'adulto di riferimento fin dai primi mesi di vita (Lavelli, 2007), per giungere a relazioni fra pari con persone con eguale potere sociale e competenza.

I bambini cominciano molto presto a comprendere i sentimenti degli altri (Dunn J. , 1988; 2004). Intorno ai 2 anni l'emozione complessa è ormai emersa e il bambino è potenzialmente in grado di "mettersi nei panni dell'altro". Questa capacità emotivo-cognitiva, associata all'emergere della consapevolezza del sé, porta alla manifestazione di condotte sociali che prima non erano presenti. Le interazioni fra pari si osservano dapprima in forme molto semplici, che divengono in seguito sempre più regolari e complesse (Brown, Odom, & Holcombe, 1996; Wentzel & Looney, 2007; Lee, 2008; Avigitidou, 2001; Bugental & Grusec, 2006). All'inizio del secondo anno di vita i bambini sanno rispondere empaticamente alla sofferenza altrui e si dimostrano interessati per gli stati d'animo delle persone; nel corso del

terzo anno, grazie anche al considerevole sviluppo linguistico, capiscono e si interessano alle cause del dolore, della gioia, della collera, del piacere, del turbamento e della paura sia nei riguardi di sé stessi, sia degli altri.

Già a 2-3 anni i piccoli dimostrano di avere una profonda comprensione del mondo sociale, articolata e diversa nei ruoli familiari: manifestano di possedere la nozione pratica di responsabilità, di saper valutare le giustificazioni basandosi sul criterio dell'intenzionalità o dell'incapacità, di rendersi conto della diversa applicazione delle regole nei confronti dei vari membri della famiglia. Sanno anche far ricorso a modi differenti con cui giustificare la propria trasgressione alle regole.

Dai 3 ai 6 anni i bambini mostrano un notevole sviluppo della socializzazione, che inizia a esprimersi nelle prime relazioni di gruppo; la comprensione dei sentimenti altrui e l'uso delle regole sociali divengono più elaborati e anche le forme di interazione si articolano in modo più complesso, fino ad arrivare al gioco di regole nel quale bisogna accordarsi e rispettare una serie di norme che il gruppo stesso si è dato. L'inserimento nelle scuole dell'infanzia coincide proprio con questo periodo di forte sviluppo delle abilità sociali: è a partire dagli episodi di vita comune che l'individuo, gradualmente ma in modo continuativo nel corso dello sviluppo, verifica il proprio grado di accettazione nel gruppo dei pari, con conseguente riflessione su di sé e sulla propria efficacia nelle relazioni sociali.

L'acquisizione di comportamenti sociali appropriati gioca un ruolo fondamentale, in quanto costruisce l'indispensabile condizione mediante la quale si acquisiscono non solo abilità sociali più ampie, ma anche competenze di tipo linguistico e cognitivo (D'Odorico, Cassibba, & Buono, 2000; Elia & Cassibba, 2009).

La rete di relazioni tra i pari è considerata da molti autori un fattore protettivo - o di rischio - che può essere determinate per lo sviluppo allo stesso modo delle relazioni che il bambino ha con i membri della propria famiglia. Sperimentare l'insuccesso nell'adattamento relazionale con il gruppo dei pari può condurre a un profondo disagio nel bambino (Camodeca, 2008). Le relazioni con i pari si sviluppano e si modificano con l'età, ma costituiscono sempre un importante fattore per valutare il benessere della persona: la soddisfazione nei confronti della propria rete sociale è direttamente legata alla qualità dell'adattamento e dell'inserimento nel contesto. Nei bambini, inoltre, l'integrazione sociale rappresenta un indicatore del funzionamento cognitivo e dello sviluppo emotivo.

Il contatto prolungato che i bambini hanno con i propri coetanei, nel contesto della scuola dell'infanzia, permette loro di costruire relazioni orizzontali caratterizzate dal medesimo grado di potere sociale, conoscenze, capacità. La scuola ricopre anche una funzione sociale, costituendo il contesto adeguato nel quale i bambini imparano a stare assieme incrementando le capacità tramite le quali instaurare relazioni diadiche, triadiche e di gruppo, e fornendo la possibilità di modellare i propri impulsi aggressivi in comportamenti socialmente accettati. Spesso, nelle società occidentali odierne, è solamente con l'ingresso del bambino al nido o alla scuola dell'infanzia che egli sperimenta relazioni orizzontali con i propri pari, intraprendendo il percorso che lo porterà a divenire sempre più competente dal punto di vista sociale.

Ad oggi, nella psicologia dello sviluppo, permane una difficoltà nel giungere a una definizione unitaria del costrutto di 'competenza sociale', tanto che ciò è riconosciuto tra i nodi più problematici delle nozioni in ambito evolutivo. Differenti

definizioni di competenza sociale enfatizzano, di volta in volta, aspetti diversi quali le capacità socio-cognitive dell'individuo, i comportamenti adottati e le abilità per interagire efficacemente con gli altri, i giudizi forniti da terze persone e corrispondenti alle strategie e al repertorio di abilità che i bambini attuano in contesti specifici o, ancora, la capacità di evitare o prevenire eventi o situazioni di rischio psico-fisico. Se, da un lato, un giudizio globale di competenza sociale sembra rispondere a criteri di carattere teorico, definizioni più specifiche corrispondono principalmente a esigenze metodologiche e rischiano di parcellizzare il costrutto (Elia & Cassibba, 2009). Inoltre, la definizione di competenza sociale è particolarmente soggetta ad accezioni culturali e teoriche differenti. In generale essa può essere interpretata come la capacità di raggiungere obiettivi personali nelle interazioni sociali e, contemporaneamente, di mantenere relazioni positive con gli altri (Rubin, Bream, & Rose-Krasnor, 1991) ma autori italiani hanno fortemente criticato tale definizione, centrale in culture che privilegiano l'importanza nel raggiungere scopi, come quelle nordeuropee e americane, fornendone una più focalizzata sulle relazioni con gli altri anziché sugli obiettivi. La competenza sociale, quindi, può anche essere intesa come "la capacità di instaurare una rete sociale sufficientemente ampia e differenziata, che includa sia i rapporti con gli adulti, sia quelli con i coetanei" (Bombi & Di Norcia, 2005, p. 94). Secondo Camodeca (2008), tale definizione pone l'enfasi sull'ampiezza delle reti sociali, ma lascia sullo sfondo aspetti altrettanto importanti come la qualità delle relazioni. In altre parole, enfatizza l'aspetto della popolarità nel gruppo, tralasciando quello specificatamente amicale. Amicizia e popolarità sono due costrutti altamente correlati tra loro che si sviluppano perlopiù nel contesto scolastico e dipendono dalla competenza sociale dei bambini

(Camodeca, 2008). Entrambi sono sinonimi di un buon adattamento sociale e sono strettamente legati al benessere e all'apprendimento. L'amicizia è definita come un legame abbastanza stabile nel tempo e volontario tra due persone, intimo, dinamico e fondato sulla cooperazione e sulla fiducia (Dunn J. , 2004). Il carattere stabile che contraddistingue l'amicizia rispetto ad altri legami sociali, generalmente più deboli, è dato dall'insieme di capacità emotive, socio-cognitive e comunicative che permettono di mantenere la relazione nel tempo. La popolarità, invece, implica maggiormente la dimensione della visibilità all'interno del gruppo ed è connessa a capacità di leadership o ad altre caratteristiche personali che trovano il favore del gruppo, in uno specifico momento. Mentre la popolarità rimanda al grado con cui un bambino è preferito dai propri compagni, l'amicizia è l'abilità con cui una persona costruisce e mantiene un legame diadico con un altro significativo (Menesini, 1996). Ricerche cross-culturali hanno evidenziato profonde differenze soprattutto fra società individualiste e collettiviste relativamente alla competenza sociale. Le differenze tra etnoteorie parentali, riguardano importanti obiettivi di sviluppo, pratiche di cura, e anche gli stili d'interazione sociale, che sono soggetti a divergenze marcate fra le varie culture. Per esempio, nelle culture derivate dal confucianesimo e dal taoismo, ossia nelle culture tipicamente asiatiche, l'inibizione sociale è considerata una virtù indice di maturità cognitiva e relazionale, a differenza di quanto accade nel mondo occidentale e marcatamente in Italia, dove l'inibizione è considerata prevalentemente come una difficoltà (Chen, Li, Li, Li, & Liu, 2000; Chen, Hastings, Rubin, Chen, Cen, & Stewart, 1998; Farver & Lee-Shin, 2000). L'assertività, infatti, è valutata un indicatore di competenza sociale tra i bambini americani ma è scoraggiata nelle culture orientali (Chen & al., 2004). Diverse ricerche comparanti lo stile di

attaccamento in bambini cinesi e bambini occidentali mediante la procedura della *Strange Situation* (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) hanno evidenziato come il comportamento inibito in bambini cinesi, cresciuti nella cultura asiatica, si riveli essere uno stile adattivo, a differenza di quanto invece si registra nel campione occidentale dove si rivela disadattivo. Infatti, nella nostra società timidezza e inibizione sono viste come difficoltà nelle relazioni e percepite come tali anche dai soggetti che le posseggono in misura consistente.

Il rifiuto da parte dei compagni, unito alla mancanza di amici, costituisce uno dei maggiori fattori di rischio per il benessere del bambino a scuola; i bambini rifiutati e isolati sono a rischio di vittimizzazione, solitudine, ridicolizzazione e sviluppo di problemi comportamentali e scolastici (Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1998). Un bambino senza amici può sviluppare problemi emotivi e depressione, nonché mancanza di autostima: probabilmente egli risentirà anche della carenza di importanti opportunità per imparare la cooperazione, la collaborazione e l'altruismo e per modellare la propria empatia.

Infine, la letteratura segnala come “carenze affettive nell’infanzia possono causare un inadeguato svolgimento dei processi di identificazione sessuale e, unitamente a fattori specificatamente socio-culturali, possono accentuare difficoltà nella socializzazione e carenze nel realizzare nuove sintesi fra le proprie energie e le proprie esperienze” (Galimberti, 1994). Tali difficoltà potrebbero avere carattere transitorio e risolversi nel corso dell’adolescenza, oppure protrarsi sino all’età adulta.

In sintesi, da quanto esposto emergerebbe sia l’importanza delle relazioni sociali nel corso dell’infanzia, sia la doppia fragilità dei bambini figli di immigrati in quanto,

oltre alle comuni difficoltà che sono proprie del percorso sociale di ogni bambino, questi bambini si trovano a dover affrontare fattori culturali trasmessi nell'ambito familiare che possono differire da quelli del più ampio ambiente sociale in cui sono inseriti. L'interazione sociale nel contesto della scuola italiana può infatti essere ostacolata anche da possibili divergenze tra il comportamento che il bambino ha appreso nell'ambito della propria famiglia e il comportamento atteso dalle insegnanti italiane, che fa riferimento a un diverso sistema culturale (Lavelli, 2009). Nel caso dei genitori immigrati, le loro conoscenze implicite relative all'educazione dei figli sono progressivamente coinvolte in un processo di incontro-scontro con gli atteggiamenti e i comportamenti genitoriali fondati sulla cultura del nuovo Paese (Gratier, 2003).

Le situazioni di gioco costituiscono il principale contesto interattivo nel quale i bambini apprendono e manifestano le loro competenze cognitive, linguistiche e sociali (Baumgartner, 2000): particolare attenzione, da parte degli studiosi dello sviluppo sociale, è stata dedicata alle forme ludiche caratterizzate da maggior complessità dal punto di vista cognitivo e sociale.

Gioco sociale e comportamenti aggressivi e prosociali tra pari

Il gioco è notoriamente un'attività che caratterizza le prime fasi di vita dell'essere umano, ma, anche se in modo meno preponderante, interessa tutte le età. L'osservazione dell'interazione tra pari, in ambienti dove è possibile un contatto prolungato, ha messo in luce come, durante il gioco libero, comportamenti sociali spontanei e efficaci siano presenti a età molto precoci (D'Odorico & Cassibba, 2001).

Alcuni bambini, per caratteristiche temperamentali o grazie a fattori propri dell'ambiente familiare, sviluppano in modo naturale queste competenze, mentre altri devono essere aiutati a svilupparle, poiché le capacità che permetteranno loro di integrarsi e interagire positivamente con i pari. I bambini che mostrano una competenza sociale più elevata posseggono una vasta gamma di abilità che li favorisce nel creare e mantenere relazioni stabili con i propri pari.

Nei primi anni di vita le forme di gioco prevalenti sono costituite da stereotipie ritmiche e dal gioco con oggetti, che rivestono un importante ruolo di mediatore nelle interazioni sociali; a queste prime forme ne succedono presto altre più complesse ed efficaci: dai 2 ai 5 anni si osserva un cambiamento significativo nelle modalità di interazione, caratterizzate dalla ripetizione e da scambi sociali; le interazioni infatti, iniziano a manifestarsi come focalizzate sul singolo interlocutore o a orientamento poliadico. A partire dai 5 anni si stabilizzano i comportamenti di funzione coesiva, quali conversare, condividere e mantenere la prossimità.

Il gioco con oggetti che, come anticipato, è tra le prime forme ludiche a fare la propria comparsa, è molto comune in età prescolare, tanto che alcuni autori hanno stimato ricopra il 10-15% dell'intero tempo che i bambini trascorrono a giocare (Pellegrini & Bjorklund, 2004). Il gioco di finzione compare dopo i 15 mesi in forma di azioni come il fingere di dar da mangiare a una bambola o far correre un piatto come se fosse una macchinina; esso raggiunge il suo picco espressivo dai 3 ai 6 anni - dove rappresenta circa il 12% di tutti gli episodi di gioco -, coincidendo in questo con il periodo di sviluppo della teoria della mente: entrambe queste capacità sono proprie solamente della specie umana. Secondo Piaget (1951) il gioco di finzione è il riflesso di attività simboliche e rappresentative generali, e secondo altri autori è

importante per lo sviluppo cognitivo e linguistico, per la creatività e lo scambio di ruoli (Smilansky, 1968; Johnson, 1998). Il gioco di finzione implica spesso il ricorso al parlare di stati mentali propri e altrui. Sembra che questo tipo di gioco si presenti con una frequenza significativamente minore in bambini con autismo e altre sindromi cliniche in cui si evidenzia una difficoltà a immaginare gli stati mentali degli altri (Dunn J. , 1988; Lecce, 2009; Baron-Cohen, 2008; Hadwin, Howlin, & Baron-Cohen, 2008).

All'età di 3-4 anni si nota una forma specifica e complessa di gioco di finzione, denominata 'psicodramma', caratterizzata dallo scambio di ruoli e da una struttura narrativa più o meno originale. Tale forma ludica rimane stabile per tutto il periodo prescolare e decresce dai 6 anni in poi (Piaget, 1951; Humphreys & Smith, 1987; Scott & Panksepp, 2003).

Il gioco di attività fisica si presenta invece fin dalla prima infanzia, con sequenze temporali ritmiche, ma evolve nel tempo in altre forme più mature che si riscontrano anche nella seconda infanzia, come il gioco di lotta (*rough-and-tumble* (Blurton Jones, 1972), che si evidenzia per l'attività fisica intensa e prolungata e che caratterizza maggiormente l'interazione tra maschi.

Nel periodo dell'età prescolare si notano infatti alcune differenze di genere fra i bambini di culture occidentali: diverse ricerche hanno evidenziato che fin dai 2 anni i maschi si distinguono per la preferenza di giochi che implicano una fisicità più marcata. Anche quando giocano con le bambine, cimentandosi in giochi tradizionalmente più "femminili", sembra che le loro attività siano meno complesse di quando non siano tra coetanei dello stesso sesso (Pellegrini & Perlmutter, 1989). Nonostante i dati parzialmente contraddittori, confrontando le conclusioni tratte da

diversi studi indaganti le differenze di genere, sembra che le bambine siano in grado di giocare più frequentemente e a livelli maggiormente sofisticati nell'ambito dei giochi di finzione (Goncu, Patt, & Kouba, 2002). Anche i comportamenti prosociali sono in prevalenza messi in atto da femmine (Strough & Berg, 2000).

Alcune ricerche hanno messo in rilievo la differenziazione degli stili d'interazione e il fatto che, a partire dal secondo anno di vita, il comportamento prosociale e l'aggressività interpersonale si manifestano come aree ben definite nel repertorio comportamentale di bambini d'età prescolare (Baumgarten, 2000; Coie & Dodge, 1998; Cillessen, 2006). Diversi studi hanno esaminato le forme di aggressività diretta ai compagni in bambini dai 3 ai 6 anni (Ladd & Ladd, 1998; Monks, Ortega, & Torrado, 2002; Monks, Smith, & Swettenham, 2003), evidenziando che la maggior parte dei bambini mostra un picco di aggressività di tipo fisico tra i 3 e i 4 anni, che generalmente impara a controllare successivamente (Tremblay, 2003). I bambini più piccoli tendono a mostrare forme di aggressività poco sofisticate, come l'aggressività fisica e verbale, e solo raramente usano forme indirette di aggressività. I comportamenti aggressivi sono stati messi in relazione con una competenza sociale carente (Crick, Casas, & Mosher, 1997), in quanto è stato ipotizzato e confermato da alcuni dati empirici che i bambini aggressivi elaborano le informazioni in modo distorto, percependo in misura minore i segnali sociali e attribuendo più frequentemente intenzioni ostili e modalità aggressive ai compagni (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 1986).

I comportamenti aggressivi in età prescolare possono essere precursori di problemi di bullismo e vittimizzazione in età successive (Smith & Monks, 2005); i migliori predittori dell'aggressività in adolescenza - nonché di un futuro disadattamento

sociale - sono comportamenti aggressivi fisici in età prescolare (Tremblay, 2003). Mentre l'aggressività diretta si manifesta con comportamenti quali colpire, spingere, aggredire, l'aggressività relazionale si manifesta con modalità indirette quali esporre a maldicenze ed estromettere dal gruppo. La prima forma di aggressività è più evidente nei maschi, mentre la seconda è caratteristica delle bambine aggressive ed è dannosa sia per chi la compie sia per chi la subisce. Ancora, si distinguono diversi tipi di aggressività: uno reattivo e due proattivi. L'aggressività reattiva è una reazione di rabbia a un atto incidentale o intenzionale di un compagno. L'aggressività proattiva ostile è mirata a produrre qualche forma di danno a una persona, mentre l'aggressività proattiva strumentale è mirata a ottenere uno specifico scopo (un giocattolo o un oggetto), mediante un comportamento aggressivo.

Una ricerca condotta da Strassberg (1994) ha evidenziato che un modello educativo in cui è usata la punizione fisica è correlato positivamente con manifestazioni aggressive verso i compagni nella scuola dell'infanzia. Tuttavia, le pratiche punitive non causano deterministicamente aggressività, in quanto caratteristiche temperamentali e pratiche di socializzazione possono rappresentare fattori protettivi. Sicuramente, però, uno stile educativo improntato alla punizione fisica è inversamente correlato al comportamento prosociale: il maltrattamento ripetuto dei genitori mina le relazioni con i coetanei e favorisce l'estinzione dell'empatia in età precoce.

All'opposto della condotta aggressiva c'è il comportamento prosociale, descritto come un comportamento mirato all'interesse e al vantaggio di un'altra persona, manifestato come aiuto, compartecipazione e dono (Persson, 2005). Sono state descritte diverse forme di prosocialità: in risposta a una richiesta esplicita d'aiuto

(prosocialità richiesta), in forma altruistica, spontaneamente manifestata a vantaggio di un compagno, e un'ultima di tipo non altruistico, guidata da interessi di tipo egoistico e da *script* sociali. La maggior parte degli autori, comunque, riconosce solo le prime due forme come specifiche del comportamento prosociale, ritenendo che esso “consista in una varietà di azioni che hanno come finalità quella di aiutare o di produrre un beneficio nell'altro senza aspettarsi ricompense esterne” (D'Odorico & Cassibba, 2001, p. 81).

Per rilevare i comportamenti messi in atto dai bambini nel contesto del gioco tra pari gli strumenti più efficaci e più frequentemente utilizzati sono schemi di codifica dei comportamenti osservati che permettono di analizzare in modo dettagliato la natura dei contatti sociali. Parten, nel 1932, elaborò uno schema di codifica del comportamento sociale tra pari che fu successivamente utilizzata e integrata. Aveva ipotizzato che il gioco fra bambini prescolari potesse essere classificato in tre diverse categorie mutualmente esclusive: gioco parallelo, gioco associativo, gioco cooperativo. Con ‘gioco parallelo’ viene definita la situazione in cui un bambino gioca vicino a un altro, usando lo stesso tipo di gioco o materiale, e rivolgendo talvolta lo sguardo all'altro, rimanendo la sua attività indipendente da quella del compagno. Il ‘gioco associativo’ è un gioco fatto insieme da più bambini, senza tuttavia che sia chiaro uno scopo comune o una reale cooperazione in vista di un obiettivo condiviso. Il ‘gioco cooperativo’ è una forma matura di comportamento ludico finalizzato a uno scopo comune condiviso, e si può esprimere anche con differenziazione dei ruoli e strutture narrative. Le categorie descritte possono essere arricchite con informazioni circa la complessità cognitiva del gioco e l'utilizzo funzionale o meno degli oggetti, la natura motoria o colloquiale del comportamento,

ecc. D'Odorico e Cassibba (2001) suggeriscono che, qualora il bambino non risulti impegnato nell'attività ludica, è importante rilevare se passa il tempo vagando per la stanza, osservando i compagni con curiosità o con desiderio di interagire senza tuttavia trovare il giusto modo per inserirsi nel gioco o se, piuttosto, il bambino stia impegnandosi in qualche forma di gioco solitario. Recenti studi (Corsano, 1999, 2004) hanno infatti dimostrato che il trascorrere una quota rilevante del proprio tempo in situazione di non-interazione non significhi necessariamente avere difficoltà relazionali, in quanto esistono forme di gioco solitario maturo correlate a elevate capacità cognitive e anche alla competenza sociale del bambino.

Ricerche con bambini immigrati hanno dimostrato che le durate medie dei comportamenti di gioco sociale complesso dei bambini stranieri risultano significativamente ridotte rispetto quelle dei pari autoctoni, con una differenza rilevante tra i bambini immigrati i cui genitori trascorrevano più tempo a giocare con loro e quelli che non erano coinvolti dai *caregiver* in questa pratica (Lee, 2008; Girouard, 1998).

Una ricerca ha ipotizzato, sulla base dei empirici emersi, che la minor popolarità dei bambini immigrati e le difficoltà a interagire in giochi complessi con i coetanei siano in parte dovute a problematiche linguistiche. Secondo gli autori, la scarsa conoscenza dei dialetti svizzeri limitava il grado di integrazione dei bambini marocchini dello studio, che invece conoscevano solo il tedesco standard, la lingua ufficialmente parlata (Ender & Strassl, 2009).

Amicizia e status sociometrico

Anche se fin dal secondo anno di vita i bambini mostrano delle preferenze per alcuni bambini rispetto ad altri (Howes & Phillipsen, 1992), sembra che sia solamente nel periodo prescolare, dai 3 anni in poi, che si manifestano delle scelte reciproche. In passato, le teorie di psicologia dello sviluppo ritenevano che prima dei 6 anni i bambini non formassero vere e proprie amicizie, essendo legati ai compagni di gioco da relazioni di carattere meno stabile, dove anche l'aspetto d'intimità e reciprocità risulta carente se confrontato con le amicizie nelle età successive (Smith & Monks, 2005). Tuttavia Gottman (1983), e dopo di lui Dunn (2004; 1988), dimostrarono che le amicizie prescolari non sono focalizzate su un oggetto o su un tipo di gioco, e che anche se durano meno delle amicizie in periodo scolastico, in media da due settimane a tre mesi, esse sono solitamente più complesse di quanto è comunemente ritenuto.

Uno studio molto noto, volto a indagare il rapporto tra abilità dei bambini e status sociometrico (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990), ha evidenziato come la popolarità dei bambini sia associata alla loro capacità di prestare aiuto, di essere cooperativi nel gioco e di interagire positivamente con i pari, mentre il rifiuto sociale risulta significativamente correlato al comportamento aggressivo, alla violazione delle regole e, in generale, ad un'alta conflittualità con i pari.

Coerentemente con i risultati di Coie e colleghi, un'altra recente ricerca (Bierman, 2004) ha sottolineato il nesso tra rifiuto sociale ed esiti negativi di sviluppo, quali la carenza di comportamenti prosociali, la prevalenza di condotte aggressive, disattenzione o iperattività. Wilson (2006), inoltre, riporta come i bambini rifiutati dai coetanei siano in possesso di minori capacità di intraprendere relazioni con i pari,

e tendano maggiormente a utilizzare l'aggressività di fronte ad un fallimento nelle relazioni, a differenza di quanto accade per i bambini popolari.

La maggior parte delle ricerche evidenzia gli effetti benefici che le relazioni amicali hanno sul bambino: avere delle amicizie è fra i principali indicatori di un adeguato sviluppo sociale e fornisce un contesto ideale per acquisire competenze relazionali, conoscenza di sé e degli altri, facilitando l'acquisizione di abilità emotive, cognitive e linguistiche (Hartup, 1992; Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Avere delle amicizie, inoltre, è correlato a risultati scolastici migliori e può facilitare il passaggio fra la scuola dell'infanzia e le classi successive, agevolando l'adattamento scolastico in misura più evidente di quanto predicano caratteristiche personali come l'età mentale e la personalità (Smith & Monks, 2005). Tuttavia, non tutte le amicizie hanno un'influenza positiva sul minore: i bambini le cui amicizie sono conflittuali, e caratterizzate da aggressività diretta e relazionale maggiore, spesso vengono rifiutati da molti dei loro coetanei e tendono a costruire legami esclusivi con bambini dalle caratteristiche comportamentali simili. Tali relazioni sono da alte percentuali di comportamenti aggressivi e negativi (Sebanc, 2003; Snyder, Horsch, & Childs, 1997). Gli studiosi concordano sul fatto che, anche nella scuola dell'infanzia, i bambini tendano ad avere amici simili a loro per quanto riguarda il livello di aggressività. Infatti, più che basandosi sul genere, sull'età o su caratteristiche fisiche quali il colore della pelle o l'altezza, sembra che bambini prescolari individuino i compagni di gioco preferiti sulla base di caratteristiche comportamentali e abilità sociali simili (Hay et al., 2004; Smith & Monks, 2005), e che solo dai 4 anni in poi tendano a preferire coetanei dello stesso sesso.

Per analizzare le relazioni tra pari molti autori sono ricorsi alla misurazione dello status sociometrico, che è una dimensione complessa della relazione tra coetanei. Esso esprime la posizione sociale di un bambino all'interno del gruppo, permette di conoscere l'effettivo grado di integrazione esplorando la valenza dei legami reciproci e costituisce il punto di partenza di eventuali interventi che si propongano di modificarne la posizione sociale nella classe. Lo status sociometrico è distinto dall'amicizia, ma è a essa correlato. Nell'ambito delle tecniche di sociometria il Test sociometrico, accanto al Test della Nomina dei Pari, è fra gli strumenti più usati in virtù della facilità di applicazione e alla notevole utilità operativa (Soresi, 1981; Smith, Cowie, & Blades, 2000). Secondo la definizione di Moreno (1953, p. 98) il test sociometrico "è uno strumento che serve a misurare il grado di organizzazione che appare nei gruppi sociali e consiste nel chiedere al soggetto di scegliere, nel gruppo cui appartiene o potrebbe appartenere, gli individui che vorrebbe avere per compagni". Lo strumento mette in evidenza il gioco delle attrazioni e delle repulsioni che compongono i legami fra individui appartenenti a un gruppo sociale, basandosi sul presupposto che le effettive compagnie possano essere diverse da quelle desiderate. Dal 1934, epoca in cui fu formulato, ad oggi, il test sociometrico ha subito alcune modifiche che non ne hanno snaturato la natura originaria (Reffieuna, 2003).

Uno strumento che sovente accompagna o sostituisce l'utilizzo del test di Moreno è la Nomina dei Pari (*Peer Assessment*), che precisa caratteristiche diverse prendendo in considerazione non la dimensione dell'auspicato, ma la dimensione reale: la formulazione linguistica non si riferisce alla preferenza utilizzando il condizionale, ma l'indicativo. La Nomina dei Pari costituisce infatti una misura obiettiva dei

comportamenti che gli individui presentano nel contesto del gruppo, rilevando le caratteristiche distintive e obiettive che qualificano le interazioni con gli altri.

Entrambi i test invitano i bambini a esprimere scelte e rifiuti nei confronti dei compagni della classe. Al riguardo, numerosi autori hanno criticato il ricorso all'aspetto negativo (Chi non vorresti/vuoi avere come compagno?) facendo riferimento ad argomentazioni di tipo etico e ritenendo che l'esplicitare il rifiuto potrebbe causare disagi, resistenze e incomprensioni all'interno della classe (Bastin, 1963; Marhaba, 1974; Yuger & Shapiro, 2001). Anche se non ci sono conferme del fatto che usando le nomine negative si causi un aumento delle condotte negative dirette verso i bambini rifiutati (Serbin, Lyons, Marchessault, Schwartzman, & Ledingham, 1987), in alternativa è possibile utilizzare lo strumento applicando solamente l'aspetto positivo, pur nella consapevolezza che le informazioni così raccolte saranno limitate.

In base alle risposte dei bambini vengono individuati 5 gruppi sociometrici: i bambini popolari (al di sopra della media delle preferenze e al di sotto quella dei rifiuti), quello dei bambini mediani, quello dei bambini rifiutati (sopra la media dei rifiuti e sotto quella delle preferenze), quello dei controversi (sopra la media per entrambe le misure) e quello dei trascurati, ossia i bambini che non vengono nominati da nessuno. Per i bambini in età prescolare è stata trovata una moderata concordanza tra il test-retest dopo tre settimane (Smith & Monks, 2005). Ciò ha fatto sorgere alcune perplessità circa la validità di questo strumento con bambini così piccoli: alcuni ricercatori ritengono che sia allora utile conoscere anche il punto di vista degli insegnanti sulla popolarità dei bambini in classe. Esaminando le valutazioni delle insegnanti e i giudizi dei bambini è stato trovato che sebbene le

valutazioni dei secondi siano più accurate, quelle delle insegnanti sono più stabili (Olson & Lifgren, 1988; Hart, Draper, & Olsen, 2001). Ancora, si è scoperto che i bambini di età prescolare hanno dei criteri di scelta del compagno preferito: se a 4-5 anni il criterio preponderante è quello di genere - si preferiscono compagni dello stesso sesso e non si gradiscono compagni del sesso opposto -, anche il livello di aggressività costituisce un fattore decisivo. Infatti, vengono scelti i compagni con livelli di aggressività simile. I bambini che sono accettati o rifiutati dal gruppo hanno caratteristiche comportamentali diverse; in particolare il rifiuto dei pari è correlato alla competenza e al rendimento scolastico, a comportamenti iperattivi, di opposizione e di chiusura. Nei maschi l'aggressività diretta è correlata al rifiuto mentre nelle femmine lo è l'aggressività relazionale (Crick et al., 1997) ma, in generale, il rifiuto legato al comportamento aggressivo solo in certi casi è collegato al rifiuto dei pari. Infatti, se i bambini usano un tipo di controllo solo coercitivo non vengono scelti, ma una strategia combinata di controllo aggressivo e "diplomatico", in bambini che dimostrano così una certa competenza sociale, può essere molto gradita al gruppo dei pari (Hawley, 2003).

Un limite all'utilizzo della prospettiva sociometrica è che lo status sociometrico fornisce chiare indicazioni circa i bambini che posseggono scarse abilità sociali, ma non permette di comprendere la natura di tali difficoltà. Inoltre diviene difficile comprendere se la condizione di rifiuto sociale sia un esito del basso livello di competenza sociale posseduto o, al contrario, rappresenti un predittore delle performance sociali del bambino.

Adattamento psico-sociale di bambini immigrati in età prescolare e scolare

Il tema dell'integrazione dei bambini immigrati nella scuola italiana è negli ultimi anni divenuto oggetto di approfondimento teorico ed empirico. A dispetto di un gran numero di ricerche sull'acquisizione linguistica compiute in ambito internazionale, sono pochi gli studi psicologici che hanno indagato l'adattamento psicologico e sociale dei bambini stranieri, e ciò nonostante la profonda rilevanza applicativa (Lo Coco, 2000; Pacifico & Perucchini, 2010). Una approfondita analisi delle principali riviste psicologiche nazionali e internazionali ha evidenziato come gli argomenti maggiormente trattati relativi ai bambini figli di immigrati siano, in ordine di numerosità di articoli: a) adattamento linguistico, difficoltà di acquisizione della seconda lingua, e della letto-scrittura; b) *parenting* ed etnoteorie parentali; c) adattamento culturale familiare; d) rendimento scolastico. L'aspetto dell'integrazione sociale e dei disturbi comportamentali nelle classi riguarda un numero limitato di ricerche, alcune delle quali anteriori alla metà degli anni '80, cioè di un periodo in cui, sull'impulso della "desegregazione" delle scuole americane, diversi autori indagarono l'adattamento sociale e l'integrazione nel gruppo dei pari nelle classi miste (autoctoni e immigrati). Queste ricerche (in particolare tutte quelle qui riportate) riguardano nella totalità dei casi bambini in età scolare, tanto che gli studi sull'adattamento nelle scuole dell'infanzia sono estremamente rari.

Pur non ottenendo sempre dati univoci, le ricerche internazionali evidenziarono che i bambini immigrati, se confrontati con i pari autoctoni, mostrano:

- Una maggiore tendenza a disturbi mentali e psicopatologie ma non maggiori difficoltà di adattamento (Cocharne, 1979; Lackand, 1994; Bengi-Arslan, Verhulst, Van Der Ende, & Erol, 1997);
- Elevata incidenza di problemi comportamentali associati a una bassa autostima (Aurelius, 1980);
- Maggiore segregazione amicale tra i membri di uno stesso gruppo etnico (Hallinan, 1982; Hallinan & Smith, 1985; Connolly, Kelly, & Smith, 2009; Ender e Strassl, 2009).

Le ricerche nazionali sui bambini immigrati in età scolare hanno evidenziato i seguenti aspetti:

- Preferenza ad avere come compagni di gioco coetanei dello stesso gruppo etnico (Poderico, 2000);
- Atteggiamenti più positivi verso la propria etnia rispetto le altre (Lo Coco, Pace, & Zappulla, 2000; De Caroli, Falanga, & Sagone, 2010; Asher & Allen, 1969; De Caroli, Licciardello, & Sagone, 2005, 2010;);
- Minore senso di appartenenza etnica nella costruzione della propria identità da parte dei bambini stranieri (più evidenti in alcune etnie rispetto ad altre), se confrontati con i pari italiani (D'Alessio, Schimmenti, & De Stasio, 2004).

L'identità etnica è definita come il sentimento di appartenenza a un gruppo etnico in cui l'individuo si identifica. Essa si articola in diverse componenti quali la capacità di etichettarsi come membro di un gruppo etnico specifico e identificare gli indici appropriati in base ai quali escludere o includere nel gruppo etnico altre persone, la costanza etnica e la conoscenza etnica, nonché l'uso di comportamenti, costumi e abitudini caratterizzanti il proprio gruppo etnico (Lo Coco et al., 2000). Durante

l'età infantile la consapevolezza relativa all'identità etnica migliora progressivamente, divenendo più estesa e adeguata. Gli studi e le ricerche condotte con bambini bianchi e di colore hanno evidenziato che l'*ethnic awareness* e la capacità di *self-identification* sono presenti già in età prescolare (Clark & Clark, 1947; Phinney & Rotheram, 1986) e che sulla base del riconoscimento di tali differenze i bambini esprimono una preferenza di gioco per i coetanei che riconoscono appartenere al loro medesimo gruppo etnico. Inoltre, fra i 3 ed i 5 anni emergerebbero atteggiamenti positivamente connotati verso le persone del proprio gruppo (Asher & Allen, 1969; De Caroli et al., 2010; De Caroli et al., 2005).

Non tutti gli autori, tuttavia, concordano sul fatto che la consapevolezza etnica emerga così precocemente. Aboud (1986) ritiene che prima degli 8-9 anni molti bambini non sappiano quale sia il loro gruppo etnico e non siano in grado di valutare l'appartenenza etnica degli altri, in quanto pensano che se un coetaneo cambia il modo di vestirsi questo implichi anche un cambiamento d'identità etnica. Comunque, al di là del fatto che vi sia o meno un riconoscimento etnico parziale o completo, una recente ricerca ha dimostrato che bambini in età prescolare mostrano significative preferenze per le persone del proprio gruppo anche in assenza di tratti somatici evidenti (Connolly et al., 2009). Un'altra ricerca nordamericana condotta con bambini d'età scolare ha confermato questa preferenza, precisando che essa tende a diventare sempre più netta con il trascorrere degli anni scolastici, anche se l'osservazione delle interazioni non ha evidenziato comportamenti differenti dei bambini in relazione ai pari dello stesso gruppo etnico e gli altri compagni (Finkelstein & Haskins, 1983). Allo stesso modo, una ricerca italiana non ancora ultimata ha analizzato la consapevolezza etnica e la preferenza etnica in bambini

d'età prescolare facendo ricorso all'utilizzo di pigotte di stoffa uguali per dimensioni, consistenza e fattura, ma diverse per genere e caratteristiche somatiche, nonché colore della stoffa (De Caroli et al., 2010). Ai bambini è stato chiesto di indicare quale bambola assomigliasse di più a una bambina/o cinese, africana, italiana, e quale somigliasse di più a loro. E' stato chiesto, inoltre, di esprimere una preferenza e distribuire delle caramelle alle/a pigotte/a preferite/a. Lo studio ha evidenziato che la quasi totalità dei bambini collega correttamente le pigotte al gruppo etnico identificandosi anche con l'*ingroup* esatto. La maggior parte dei bambini preferisce proprio la pigotta del proprio gruppo e distribuisce le caramelle essenzialmente a questa. Tuttavia, nelle scuole più caratterizzate da contatto interetnico i bambini sono più propensi a distribuire le caramelle in modo equo. Le autrici sono giunte alla conclusione che il contatto interetnico esperito nel contesto delle scuole dell'infanzia sembra rappresentare una condizione funzionale alla riduzione del pregiudizio.

Hallinan (1982, p. 58) ha scritto: "E' generalmente riconosciuto che gli studenti preferiscano membri della loro stessa razza come amici, piuttosto che membri di una diversa dalla loro. La somiglianza è alla base dell'attrazione interpersonale e l'appartenere alla medesima razza è un fattore saliente nella scelta degli amici. A tal proposito le classi riflettono semplicemente i pattern di interazione della società". Il criterio della somiglianza non è riferito unicamente alle caratteristiche fisiche somatiche e ai costumi delle persone, ma si applica anche al genere e allo status socioeconomico. L'ipotesi del contatto interetnico formulata da Allport nei primi anni '50 (Allport, 1954) prevede che con il passare del tempo le situazioni che richiedono regolari interazioni tra i membri di gruppi etnici diversi generino minor pregiudizio e maggior equità sociale tra i membri coinvolti. "Tuttavia molto dipende

dagli insegnanti delle classi: se l'insegnante fornisce valide occasioni di interazione, incoraggiando l'amicizia interetnica, solamente allora l'aspetto razziale passerà in secondo piano" (Hallinan, 1982, p 59).

Gli studi condotti da Hallinan (1982; 1985) hanno dimostrato che la differenza in termini di popolarità fra diversi gruppi etnici in una classe può dipendere anche dalle proporzioni e dalla numerosità degli alunni appartenenti ai suddetti gruppi. In particolare, le analisi hanno dimostrato che la segregazione è minore in classi composte da una maggioranza autoctona e maggiore nelle classi dove i membri delle diverse etnie sono numericamente bilanciati. I primi studi sugli esiti della desegregazione scolastica nelle relazioni amicali diedero risultati contraddittori, evidenziando frequentemente nessun effetto o effetti limitati del contatto interetnico sullo status sociometrico (Shaw, 1973; Gerard & Miller, 1975; Schofield, 1982). La maggior parte delle prime ricerche, tuttavia, non prese in esame le caratteristiche della classe, gli effetti di specifiche pratiche educative e le reali opportunità di interazione interetnica (Hallinan & Smith, 1985). Al riguardo, analizzando le caratteristiche delle classi, Patchen (1982) trovò che, man mano che la percentuale di bambini di colore cresceva, gli afroamericani diventavano meno amichevoli² nei confronti dei bianchi autoctoni. St. John e Lewis (1975) evidenziarono anche che, se le classi erano composte da una maggioranza di bambini di colore, i bambini bianchi autoctoni tendevano a costruire legami amicali unicamente fra loro, rimanendo esclusi dalle amicizie interraziali; lo stesso dato non emerse nel caso di altre minoranze inserite in classi con prevalenza di autoctoni. Gli studi di Hallinan e Smith (1985) non confermarono l'ipotesi secondo la quale le etnie numericamente meno

² cioè avevano proporzionalmente un minor numero di rapporti amicali

rappresentate della classe si isolano, a causa del loro minore potere sociale. Dai loro studi emerse come una maggioranza di studenti autoctoni si correla con maggior contatto interetnico e migliori risultati scolastici soprattutto dei bambini appartenenti a minoranze. Inoltre, i dati empirici prodotti mostrano che la separazione e l'ostilità interraziale sono presenti nelle *junior* e *senior schools*, ossia l'equivalente delle nostre scuole medie e superiori, ma non nelle scuole primarie. Questo suggerisce che l'inserimento nelle classi della scuola primaria e nelle scuole dell'infanzia tende a promuovere il contatto interetnico in modo maggiore (1985). Le amicizie della scuola dell'infanzia non sembrano soffrire dei pregiudizi dovuti a motivi etnici (Porter, 1971), infatti più del 60% dei bambini dichiara di avere come amici bambini di altri gruppo etnici (Hraba & Grant, 1970).

Una ricerca recente condotta da Ender e Strassl (2009) ha evidenziato che lo status sociometrico dei bambini immigrati è significativamente più basso rispetto quello dei pari autoctoni (cfr paragrafo precedente). Gli autori hanno ipotizzato, sulla base dei empirici emersi, che ciò sia in parte dovuto a problematiche linguistiche. Infatti, la scarsa conoscenza dei dialetti svizzeri limitava il grado di integrazione dei bambini marocchini dello studio.

PARTE III -

LA RICERCA



CAPITOLO QUINTO - Finalità, Obiettivi e Ipotesi

Il presente studio ha come fine ultimo l'identificazione di pratiche e strategie³ educative che possano favorire l'integrazione multiculturale nella scuola. Lo scopo e i punti chiave della ricerca si articolano in 4 obiettivi specifici e nelle relative ipotesi, i cui numeri di riferimento saranno richiamati nella metodologia, nei risultati e nella discussione. Nello specifico, gli obiettivi sono:

1. **Raccogliere e analizzare i principali dati socio-demografici e l'esperienza culturale e linguistica relativi ai bambini di età prescolare figli di immigrati e alle loro famiglie, residenti nel Comune di Verona.** In particolare, i dati raccolti riguardano:
 - a) Cittadinanza del bambino e dei genitori
 - b) Età del bambino
 - c) Composizione del nucleo familiare e presenza di fratelli in età scolare o prescolare (frequentanti anch'essi le scuole dell'infanzia)
 - d) Tempo di permanenza della famiglia e del bambino in Italia
 - e) Luogo di nascita del bambino
 - f) Lavoro dei genitori e relativo reddito medio
 - g) Anni di scolarizzazione dei genitori
 - h) Anni di scolarizzazione del bambino
 - i) Tipologia di scuola frequentata dal bambino

³ Per strategia si intende un piano d'azione a lungo termine, usato per definire, impostare e coordinare le azioni tese a raggiungere uno scopo predeterminato. Le pratiche sono invece un insieme di azioni in uso nel quotidiano, facenti spesso riferimento a credenze implicite sullo sviluppo e l'educazione.

j) Lingua/e parlata/e in casa

k) Pratiche narrative in L1 e L2

Tali dati permetteranno di caratterizzare l'esperienza socioeconomica e culturale nonché quella sociale dei bambini coinvolti e delle loro famiglie, raggruppati per cittadinanza.

2. Documentare il livello di acquisizione dell'italiano come seconda lingua.

In particolare, ci si propone di analizzare le capacità linguistiche possedute dai bambini in relazione sia alla comprensione, sia alla produzione nelle aree della fonologia, del lessico, della morfosintassi, della comprensione del racconto e della pragmatica. Anche in questo caso, l'analisi sarà ulteriormente differenziata secondo la cittadinanza dei bambini.

Alla luce della letteratura analizzata ci si aspetta di registrare *performance* linguistiche dei bambini immigrati significativamente inferiori a quelle dei coetanei italiani. Inoltre si attendono differenze significative nelle prestazioni dei bambini appartenenti a diverse cittadinanze. In particolare, coerentemente con quanto evidenziato dagli studi internazionali che hanno indagato l'apprendimento lessicale nei bambini figli di immigrati bilingui e plurilingui (Scheele et al., 2010), si ipotizzano prestazioni linguistiche inferiori per i bambini delle cittadinanze nigeriana e cingalese, che appaiono esposti a un maggior numero di lingue usati nell'ambiente domestico (per alcuni di loro ben tre lingue, solo in ambiente domestico). I genitori di queste nazionalità particolarmente rappresentate nel territorio veronese, come altri genitori provenienti da Paesi esterni all'UE, educano i figli secondo il modello

socioculturale dell'interdipendenza, che è associato a una stimolazione linguistica minore rispetto al modello dell'indipendenza, proprio dei Paesi occidentali. In letteratura non è unanimemente accettata l'ipotesi che una stimolazione linguistica minore sia correlata a esiti sul linguaggio deficitari; ciò nonostante, molti studi (Guillain & Pry, 2005; Honig & Park, 1988; Kelly, Sacker, Schoon, & Nazroo, 2006; Law, 2000) hanno messo in relazione pratiche educative volte primariamente allo sviluppo fisico e motorio, praticate da genitori dell'Africa dell'ovest immigrati in Inghilterra e in Francia, con difficoltà linguistiche nei loro bambini di età scolare (cfr. cap 3). Infine, i bambini romeni, come altri parlanti bilingui che in casa sono esposti a lingue neolatine e romanze, potrebbero essere facilitati nell'operare il transfer cross-linguistico delle competenze da L1 a L2, data la maggior somiglianza tra la lingua d'origine e la seconda lingua (Paradis, 2001). Anche in considerazione di ciò, ci si attende una differenza significativa fra i bambini delle diverse cittadinanze, in particolare tra i bambini romeni e quelli di altre cittadinanze extraeuropee.

Per quanto concerne le abilità linguistiche, si ipotizza che la ricezione sia mediamente meno compromessa rispetto alla produzione linguistica, in quanto la letteratura riferisce che le capacità di comprensione si sviluppino primariamente rispetto la produzione (Levorato, 2002). Inoltre, che le abilità morfosintattiche più complesse quali quelle di costruzione della frase e del periodo siano le più deficitarie, mentre abilità fonologiche e di comprensione di parole risultino mediamente migliori.

3. Documentare il livello di competenza e integrazione sociale dei bambini figli di immigrati nel contesto della scuola dell'infanzia, confrontando sia il gruppo di bambini stranieri vs. italiani, sia i sottogruppi distinti secondo la cittadinanza dei bambini.

In linea con la letteratura nazionale e internazionale che ha indagato lo status sociometrico dei bambini immigrati frequentati le scuole dell'infanzia e le scuole primarie, si ipotizza che i bambini stranieri che frequentano scuole a maggioranza italiana ottengano in media un minor numero di preferenze rispetto ai pari autoctoni. Allo stesso modo, si ipotizza che anche il giudizio delle insegnanti circa il livello di integrazione e relazione dei bambini immigrati sia mediamente inferiore, rispetto a quello attribuito ai bambini del gruppo italiano. Ad oggi, in letteratura, non ci sono studi che hanno confrontato gli stili di gioco dei bambini immigrati e autoctoni in età prescolare. Le ipotesi formulate a tal riguardo implicano allora argomentazioni di carattere linguistico: in particolare si suppone che data la minor abilità nella lingua italiana, stili di gioco più complessi, in cui sono maggiormente coinvolte le abilità linguistiche, si possano osservare soprattutto nei bambini italiani.

4. Esplorare la relazione tra alcuni fattori ipotizzati come potenziali promotori vs. ostacoli per l'acquisizione della lingua italiana, e il livello di competenza in tale lingua. In particolare, i fattori considerati saranno:

- a) La quantità di esposizione ad L2 e L1;
- b) Il livello di istruzione dei genitori;
- c) Le attuali condizioni socio-economiche della famiglia;

- d) Le pratiche narrative realizzate a casa dai genitori/*caregiver* con i bambini;
- e) La percentuale di alunni immigrati nella scuola dell'infanzia frequentata;
- f) Il livello di integrazione e competenza sociale mostrato dai bambini nell'interazione con i coetanei nel contesto della scuola dell'infanzia.

Come esposto nel capitolo 3, ci sono numerose ricerche che hanno indagato il peso di variabili socioeconomiche e ambientali nello sviluppo linguistico di bambini monolingui e bilingui. In base ai dati presentati dalle ricerche internazionali (Scheele et al., 2010), si attende una maggiore padronanza della lingua italiana nei bambini che sono esposti in misura maggiore a tale lingua, cioè quelli che in casa possono parlare l'italiano con i fratelli o con uno dei genitori, o che hanno potuto frequentare l'asilo nido o altri contesti educativi. Inoltre, grazie ai questionari compilati dai genitori sarà possibile fornire dei primi elementi utili a valutare se un'esposizione domestica alla lingua d'origine (lingua diversa, ma parlata dai genitori fin dalla nascita) sia in relazione competitiva con l'apprendimento dell'italiano oppure, al contrario il passaggio di conoscenze da L1 a L2 renda funzionale all'acquisizione di L2 tale esposizione.

Inoltre le variabili socioeconomiche sono state descritte come fattori di promozione (o di rischio) nello sviluppo linguistico dei bambini monolingui (Foster et al., 2005; Hoff, 2006; Raviv, Kessenich, & Morrison, 2004). Per quanto riguarda i bambini figli di immigrati, la letteratura ha evidenziato una sostanziale conferma del rilevante ruolo dei SES per lo sviluppo del linguaggio, individuando la scuola dell'infanzia come esperienza fondamentale per mediare stimolazioni qualitativamente scarse o linguisticamente diverse, dovute anche a contesti socioeconomici deprivati (Black et

al., 2008). Proprio la letteratura internazionale ha posto in relazione le variabili socioeconomiche familiari con la periodica esposizione a stimoli addizionali per lo sviluppo linguistico, quali guardare programmi educativi alla TV e cantare canzoni (Leseman et al., 2009). Poiché in famiglie con indicatori socioeconomici bassi la frequenza di attività linguisticamente stimolanti è mediamente inferiore, i bambini tendono a procedere con un ritmo di acquisizione linguistica più lento (Hoff, 2006) e ciò sembra confermato anche per i bambini coinvolti in una esperienza bilingue (Scheele et al., 2010). In accordo con ciò, si ipotizza che reddito, scolarizzazione dei genitori e pratiche narrative in L2 spieghino una significativa porzione di varianza nelle abilità relative alla padronanza nella lingua italiana.

La scuola dell'infanzia è un ambiente privilegiato per l'interazione precoce del bambino figlio di immigrati con i suoi pari (Spiess et al., 2003) in quanto permette il confronto con coetanei che provengono da *background* culturali e linguistici diversi. Tuttavia alcune ricerche internazionali hanno evidenziato come l'alta concentrazione di bambini stranieri nelle classi sia correlata a esiti scolastici più incerti (Hallinan, 1982; Hallinan & Smith, 1985; Suarez-Orozco, 2001; Hill, 2001). Anche nella scuola dell'infanzia un alto numero di bambini immigrati nelle classi potrebbe limitare la possibilità di sperimentare e acquisire la lingua italiana mediante il confronto e lo scambio con pari linguisticamente competenti. Pertanto si ipotizza che la percentuale di alunni immigrati presenti nella scuola, soprattutto nelle classi a elevata affluenza di stranieri costituisca un fattore inibente l'apprendimento linguistico.

Infine, considerando che il possesso della lingua parlata nel contesto educativo in cui il bambino è inserito ne favorisce l'integrazione sociale, ma anche che, proprio l'interazione con le insegnanti e i pari costituisce un contesto privilegiato per

l'acquisizione della nuova lingua (Magnuson et al., 2006), in questo studio si ipotizza una stretta relazione tra abilità sociali e linguistiche e si suppone che la competenza nell'interazione tra pari possa spiegare una porzione significativa di varianza nell'abilità linguistica, in particolare relativamente al versante ricettivo.

CAPITOLO SESTO - Metodologia

Partecipanti

Hanno partecipato al seguente studio 425 bambini, dei quali 214 bambini figli di immigrati e 211 autoctoni italiani. Tutti i bambini frequentano abitualmente e da almeno 3 mesi le scuole dell'infanzia site nel territorio del Comune di Verona. I bambini figli di immigrati hanno un'età media di 4 anni e mezzo (d.s.0,96; range 2,91-6,33), mentre i bambini italiani presentano un'età media di 4 anni e 1 mese (d.s.0,87; range 3-6).

Per quanto riguarda il genere dei partecipanti, il campione straniero evidenzia una prevalenza di bambini di sesso maschile (54%), come illustrato nella Figura 7.

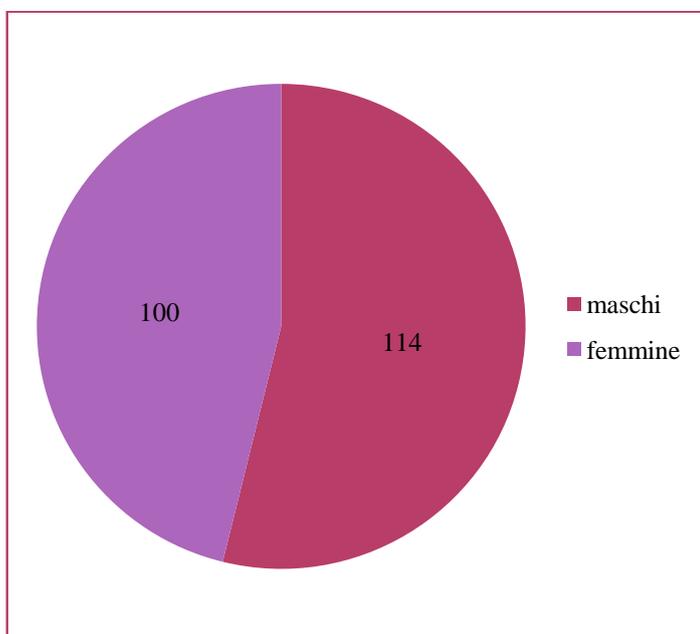


Figura 7. Genere dei bambini figli di immigrati partecipanti allo studio

La differenza fra maschi e femmine che si osserva nel campione totale emerge con evidenza soprattutto per quanto riguarda alcune cittadinanze. In particolare, come si

può notare dalla Figura 8, la differenza risulta maggiore per i sottogruppi dei bambini nigeriani e marocchini, nei quali vi è una prevalenza di partecipanti maschi. Al riguardo, durante la raccolta dati si è notato come in più di un'occasione alcuni genitori di queste due nazionalità facessero partecipare il proprio figlio maschio allo studio negavano il consenso alla figlia femmina, ugualmente frequentante la scuola dell'infanzia. Interrogati dalle insegnanti su questo comportamento, riferendosi alla valutazione delle abilità linguistiche, i genitori spesso rispondevano che mentre per il maschio era fondamentale saper parlare bene, lo stesso obiettivo era di minor rilevanza per una figlia femmina.

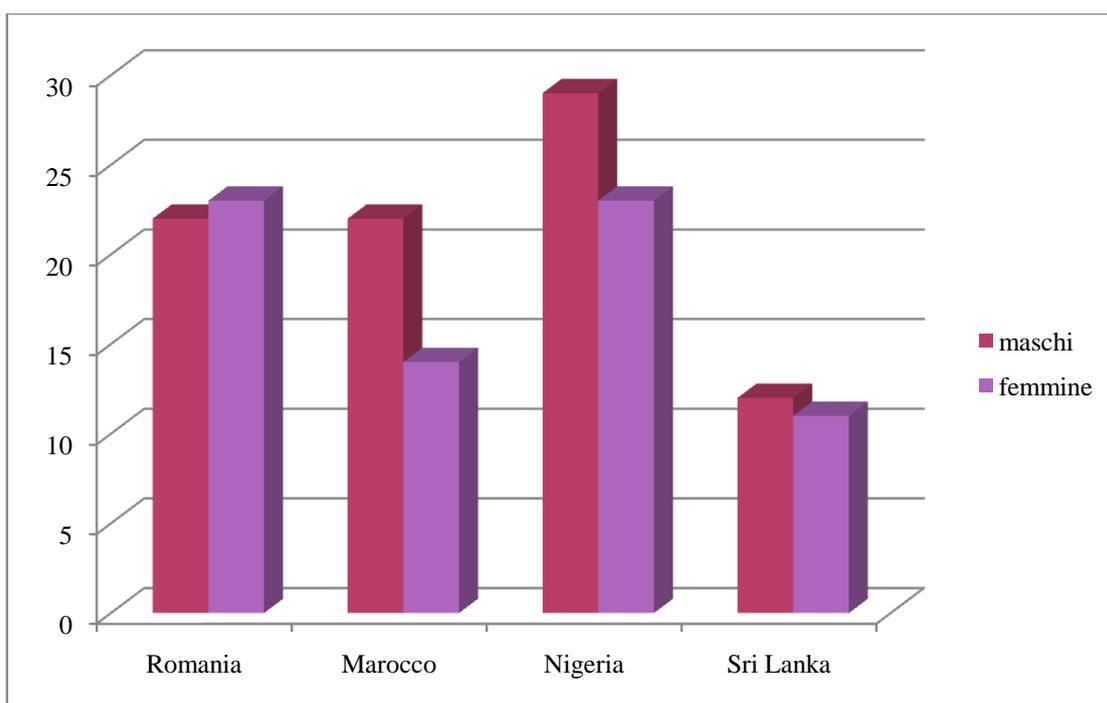


Figura 8. Confronto della partecipazione per genere fra le quattro cittadinanze principali

Procedura

La raccolta dati è iniziata nelle scuole materne dal mese di marzo 2008 ed è proseguita durante i successivi anni scolastici 2008-2009, dal mese di ottobre a quello di giugno, e 2009-2010 per i mesi di maggio e giugno.

L'adesione delle scuole al progetto è avvenuta con modalità diversa secondo la tipologia di scuola coinvolta (statale, comunale o privata). Le scuole sono state selezionate sulla base della numerosità degli alunni stranieri iscritti, scegliendo i plessi caratterizzati dal numero più elevato di bambini immigrati.

In particolare, le scuole statali sono state selezionate sulla base dei dati, reperibili *online* nel sito del Ministero dell'Istruzione per la Regione Veneto. Per quanto riguarda le scuole comunali, la scelta dei plessi è stata concordata con l'Assessore all'Istruzione, Promozione del lavoro, Edilizia scolastica e Politiche giovanili del Comune veronese, Dott. Alberto Benetti, e la Dirigente delle Scuole dell'infanzia del Comune, Dott.ssa Grazia D'Amico, sulla base della disponibilità delle singole scuole e della numerosità degli alunni immigrati frequentanti.

Non essendo disponibile un unico referente e non essendoci dati *online* sugli iscritti non italiani nelle scuole private, queste ultime sono state contattate singolarmente per via telefonica, prima di tutto per stabilire quali fossero le scuole caratterizzate da maggior numerosità di alunni stranieri, e in secondo luogo per verificare la disponibilità delle stesse ad aderire al progetto. Solo una minima parte delle scuole paritarie contattate si è dimostrata sensibile al progetto di ricerca e sono state solamente 2 su 23, quelle che vi hanno aderito. Va tuttavia specificato che, proprio presso queste due scuole, i genitori hanno espresso il più elevato numero di consensi a far partecipare i propri figli alla ricerca. Il motivo del rifiuto di molte/i direttrici/ori

di scuola paritaria va a mio avviso ricondotto sia alla minor presenza di alunni stranieri in queste scuole, sia alla minore sensibilità del personale nell'affrontare i problemi legati all'immigrazione.

Il progetto è stato proposto primariamente ai Presidi e agli organi docenti e, in secondo luogo, dopo aver ottenuto il permesso di condurre la ricerca nelle sedi scolastiche contattate, ai genitori per la richiesta del consenso. Per mezzo delle insegnanti delle classi coinvolte sono stati consegnati più di 310 consensi informati, scritti in diverse lingue al fine di essere maggiormente efficaci nel trasmettere le finalità e gli obiettivi dello studio, l'informativa sulla privacy e i diritti dei partecipanti. Oltre 240 genitori/tutori hanno risposto positivamente; tuttavia, a causa di trasferimenti in altre città/Paesi o di assenza prolungate dei bambini, gli alunni effettivamente coinvolti sono stati 218, dei quali 4 in seguito esclusi a causa di una segnalazione di certificazione che nel frattempo le insegnanti avevano inoltrato all'ULSS, per sospetto ritardo mentale.

Per quanto riguarda la raccolta dati, le prime informazioni sono state chieste direttamente ai genitori quando hanno compilato il foglio di adesione e consenso informato. Queste informazioni riguardano la cittadinanza di entrambi i genitori, il riconoscersi membri di un determinato gruppo etnico, il numero di anni trascorsi in Italia, il *background* socio-economico familiare e, infine, la composizione del nucleo domestico.

I bambini figli di immigrati sono stati osservati o intervistati diverse volte: in media tre per la somministrazione dei test linguistici (obiettivo 2), una volta per la

costruzione del sociogramma e altre due volte per la videoregistrazione del comportamento durante il gioco spontaneo tra pari (obiettivo 3).

Per la somministrazione dei test linguistici si è scelto un luogo appartato all'interno dell'edificio scolastico, generalmente la biblioteca o un'altra stanza dove non vi fossero bambini.

L'osservazione dei comportamenti sociali e "l'intervista" per la costruzione del sociogramma è stata fatta in classe, generalmente nell'angolo-cucina.

Poiché il comportamento sociale risente delle condizioni ambientali e di altri fattori di carattere personale che possono influenzare il comportamento del bambino giorno per giorno, la sua valutazione ha richiesto tempo e una particolare attenzione affinché l'influenza dell'osservatore esterno - e della sua attrezzatura - fossero ridotte al minimo. A tal proposito si sono adottate alcune precauzioni: innanzitutto i bambini sono stati familiarizzati con l'osservatore, infatti l'analisi del comportamento è stata cronologicamente l'ultima delle indagini compiute, dopo i test linguistici. Inoltre, per abituare i bambini alla telecamera si è provveduto a lasciarne una nell'angolo predisposto per l'osservazione o a mostrare l'oggetto alcune volte senza operare alcuna videoregistrazione. Infine, durante le riprese, l'osservatore è rimasto nei pressi dell'angolo-cucina, vicino ai bambini ma con l'istruzione di fingersi occupato in altre faccende, in modo che essi non gli rivolgersero la parola e non lo chiamassero. Quando è stato possibile, le riprese sono state effettuate in un momento in cui la classe non era presente; questo per migliorare la qualità audio dei nastri. Dove ciò non è stato possibile, si sono scelti dei momenti tranquilli. Generalmente si è cercato di sfruttare l'angolo della 'cucinetta' sia perché spazialmente delimitato, sia perché favorisce il gioco di ruolo. Le videoregistrazioni sono state fatte con gruppetti di

quattro bambini, talvolta tre, bilanciati per età e genere. Quando le classi erano composte da bambini con età eterogenee anche i gruppi lo erano.

Non tutti i bambini aderenti hanno accettato di essere videoregistrati: a questa parte della ricerca hanno partecipato 167 bambini stranieri e 136 bambini italiani. Ai bambini è stato chiesto di giocare come fanno abitualmente, ricordando semplici regole riguardanti il rispetto dei giochi della scuola, al non gridare o fare male ai compagni e al non uscire dallo spazio appositamente delimitato.

Una volta terminata la somministrazione dei test e l'osservazione del comportamento dei bambini, si è chiesto alle insegnanti di compilare il Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale del bambino (D'Odorico et al., 2000).

A metà della ricerca si è introdotto un questionario atto a indagare la *proficiency* degli alunni stranieri nella lingua madre e le pratiche narrative adottate dai familiari con i bambini in entrambe le lingue. Si è così consegnato un secondo foglio ai genitori, ricontattando anche i partecipanti visti nel corso del precedente anno scolastico. Spesso il questionario è stato compilato dai genitori con l'ausilio delle insegnanti e delle mediatrici culturali.

I bambini italiani sono stati osservati solamente tre volte: due per la videoregistrazione del comportamento di gioco e una per la costruzione del sociogramma. Anche per loro è stato compilato dalle insegnanti il Questionario relativo al comportamento sociale nel contesto classe, compilato dalle insegnanti. La somministrazione dei test linguistici non è stata necessaria disponendo di recenti dati normativi sull'acquisizione della lingua italiana.

Strumenti

Test Linguistici (obiettivo 2)

1. Prova di comprensione del testo orale: Test TOR (Levorato & Roch, 2007)

Il Test TOR è una prova di comprensione del testo orale, studiata per la fascia d'età prescolare e scolare. È composto complessivamente da 6 storie, due per ciascuna delle tre fasce d'età: dai 3 anni ai 4 anni e 5 mesi la prima, dai 4 anni e 6 mesi ai 5 anni e 11 mesi la seconda, dai 6 anni ai 7 anni e 6 mesi la terza. Il protocollo utilizzato per questo studio è relativo alla prima fascia d'età (TOR A) per bambini dai 3 anni ai 4 anni e mezzo, alla seconda (TOR B) per i bambini fino ai 5 anni e 11 mesi e, per i soggetti che hanno raggiunto i 6 anni, alla terza (TOR C). Fra le due storie disponibili per ciascuna fascia d'età ne è stata selezionata e scelta solamente una: quello de "La volpe"(3-4,5 anni) e "Il mostro 1 e 2" (4,5-5,11 anni e dai 6 anni in su).

La procedura per la somministrazione della prova prevede la lettura ad alta voce della storia da parte dello sperimentatore, che si interrompe nella lettura più volte per formulare alcune domande di comprensione riguardanti la parte di testo appena letta. Per ogni domanda sono indicate quattro alternative figurate di risposta e il soggetto deve indicare quella che ritiene corretta. La presentazione di disegni e illustrazioni contribuisce al mantenimento dell'attenzione stimolando la partecipazione, mentre la possibilità di disporre di figure multiple permette di evitare che la capacità di esprimersi del partecipante possa influenzare eccessivamente l'esito della prova, nonché di affaticare troppo la memoria.

Il test è stato validato con un ampio campione di bambini italiani che ha ottenuto una media di 10 risposte esatte su 10, con d.s. uguale a 2.

2. Test di valutazione del linguaggio ricettivo e produttivo, livello pre-scolare : Test TVL (Cianchetti & Fancello, 2006)

Questo test è uno strumento articolato in sette sub-test, somministrabili anche separatamente, della durata complessiva di 45 minuti. E' stato sviluppato per la fascia d'età prescolare e permette la valutazione degli aspetti ricettivi ed espressivi del linguaggio.

Le varie prove richiedono al soggetto di ascoltare e ripetere gli item pronunciati dallo sperimentatore, oppure si compongono di accattivanti disegni su tavole colorate o in bianco e nero dove il bambino deve scegliere fra diverse alternative o descrivere ciò che vede. Inoltre, lo strumento prevede l'utilizzo di oggetti come chiavi, animaletti di plastica, scatole e formine che il bambino deve denominare o posizionare secondo quanto richiesto dalla consegna. I sub test sono presentati in ordine crescente di difficoltà. Il test comincia con una valutazione del lessico ricettivo mediante il riconoscimento di parole (nomi, aggettivi, verbi e avverbi) e successivamente, di frasi; in seguito prosegue nella valutazione della capacità di ripetizione di brevi frasi e nella espressione di parole (nomi, aggettivi e verbi), frasi e periodi. Anche gli item che compongono i vari sub test sono presentati con difficoltà crescente.

La valutazione del linguaggio espressivo permette di verificare il grado di acquisizione della fonologia e della morfosintassi. Inoltre, permette di conoscere lo scarto fra lessico recettivo e produttivo. La prova può essere somministrata anche in due o tre volte successive secondo il grado di stanchezza che dimostra il bambino.

Una volta terminata la somministrazione è possibile convertire i punteggi grezzi in punteggi ponderati, che generalmente vanno da un punteggio minimo di 0 punti, a un massimo di 10. Il punteggio medio, nella standardizzazione italiana, corrisponde a 5.

3. Prova di comprensione lessicale: PPTV-R, Peabody Picture Vocabulary Test - Revised (Lloyd, Leota, Stella, Pizzoli, & Tressoldi, 2000)

La somministrazione del Test PPTV-R permette di misurare il vocabolario ricettivo. Il materiale è costituito da 175 tavole precedute da 5 tavole di addestramento; ogni tavola è composta di 4 accattivanti illustrazioni che contribuiscono a mantenere viva l'attenzione del soggetto.

La somministrazione del test avviene nel modo seguente: al bambino è letta una parola e questi deve indicare a quale figura corrisponde la parola appena sentita. Gli item sono proposti in ordine crescente di difficoltà. Il livello base corrisponde a 8 risposte consecutive corrette e la procedura prevede che si prosegua nella lettura fino a quando il soggetto non sbaglia 6 risposte su 8 consecutive. I punteggi grezzi si ricavano dal totale del numero di risposte corrette, mentre i punteggi ponderati per età si ricavano mediante l'utilizzo delle apposite tavole di conversione. Il Test Peabody è uno strumento agile e semplice che attira i partecipanti, specialmente i più piccoli, grazie ai suoi disegni. Inoltre, le indicazioni degli autori lo definiscono un utile strumento per indagare l'apprendimento della lingua italiana nei bambini bilingui o stranieri.

Tecniche e strumenti per la valutazione del comportamento sociale (obiettivo 3)

La ricerca prevede di rilevare la competenza e l'integrazione sociale attraverso un approccio multimetodo basato su 3 fonti per la raccolta dei dati: osservazione diretta del comportamento, valutazione delle insegnanti e Nomina dei pari.

1. Osservazione diretta del comportamento durante l'interazione di gioco spontaneo tra pari

Videoregistrazioni: Il comportamento dei bambini è stato osservato mediante la videoregistrazione di due sessioni di gioco spontaneo, ciascuna della durata di circa 10 minuti. Le videoregistrazioni sono state compiute in seguito a specifica autorizzazione da parte dei genitori, in un luogo dell'aula opportunamente creato per sollecitare il gioco simbolico (angolo cucina e sala da pranzo di una casetta). Ogni sessione di gioco ha previsto la partecipazione di quattro soggetti bilanciati per sesso e per età, sia italiani sia stranieri.

Ai bambini è stato chiesto di giocare come fanno abitualmente, ricordando semplici regole concernenti il rispetto dei giochi della scuola, il non gridare o fare male ai compagni e il non uscire dallo spazio della "casetta" appositamente delimitato. La videocamera è stata lasciata su un cavalletto o poggiata su qualche mensola o mobile della stanza per non stimolare reattività nei soggetti osservati.

Codifica: Il comportamento di ciascun bambino è stato codificato in 8 macro-categorie mutualmente esclusive cui è stata aggiunta la categoria di comportamento ‘Non osservabile’ per ragioni di esaustività, secondo uno schema di codifica ampliato rispetto quello elaborato da Lavelli (2008) sulla base di alcune categorie create da Parten (1932) e successivamente rielaborate da Bakeman e Gottman (1986). Le categorie e le relative definizioni sono illustrate nella Tabella 1. La registrazione dei comportamenti è stata di tipo continuo e per eventi.

Tabella 1. Schema di codifica del comportamento sociale dei bambini osservati

CATEGORIE	DEFINIZIONI
1. Nessuna attività	Il bambino non è impegnato in nessuna attività di gioco;
2. Osservazione	Il bambino guarda gli altri che giocano, ma non partecipa al gioco.
3. Gioco solitario	Il bambino gioca da solo, corre o è impegnato in un'altra attività individuale.
4. Gioco parallelo	Il bambino gioca da solo, ma con comportamenti simili a quelli di uno o più bambini che stanno giocando accanto a lui, ai quali talvolta o spesso rivolge lo sguardo.
5. Gioco Associativo	Il bambino gioca insieme a un altro, o ad altri bambini, ma non è evidente uno scopo comune. Se parlano, lo fanno senza una evidente finalità intervenendo alla conversazione in modo slegato e decontestualizzato.
6. Gioco Cooperativo	Il bambino gioca insieme a un altro, o ad altri bambini, ed è evidente uno scopo condiviso; quando conversano è evidente l'oggetto del discorso e una specifica finalità comunicativa.
7. Comp. Prosociale	Il bambino aiuta o conforta spontaneamente un compagno in difficoltà, senza aspettarsi ricompense per il suo comportamento.
8. Comp. Aggressivo-Conflittuale	Il bambino ostacola l'attività di un compagno o del gruppo, aggredisce deliberatamente un compagno, rovina i giochi, fa rumore e provoca gli altri fisicamente o verbalmente.
9. Non osservabile	Il bambino è fuori dal campo inquadrato dalla telecamera.

Affidabilità della codifica

Per verificare l'affidabilità dei dati ottenuti, la codifica è stata effettuata da secondo osservatore indipendente sul 20% delle 545 sessioni analizzate (109 sessioni). Le sessioni sono state scelte casualmente. L'indice di accordo utilizzato, calcolato sul numero di accordi e disaccordi tra i due codificatori nell'assegnare le categorie ai comportamenti dei bambini, è il Kappa di Cohen. Il Kappa ottenuto complessivamente e calcolato su tutte le sessioni è risultato $K = .708$ (accettabile sopra la soglia di .70). L'accordo tra i codificatori è dunque discreto e testimonia che le categorie dello schema sono definite, lasciando poco margine all'interpretazione soggettiva.

2. Test della Nomina dei Pari (Moreno, 1953; Reffieuna, 2003)

Il test della Nomina dei Pari, realizzato nella sua prima formulazione da Moreno (1953), è utilizzato per analizzare il livello di attrazione e rifiuto che ogni membro del gruppo manifesta nei confronti degli altri, in modo da valutare il grado di organizzazione di un gruppo e la popolarità di ogni singolo componente all'interno di esso.

La procedura consiste nel chiedere al bambino di pronunciare il nome dei compagni, senza limite di numero, con i quali preferisce giocare. Con i bambini più piccoli ci si è avvalsi dell'aiuto di un cartellone con le foto di tutti i membri della classe per evitare lo sforzo di ricordare i nomi dei bambini scelti come preferiti, e per fornire la possibilità di visualizzare in una sola volta tutti i componenti. Per la somministrazione del test nella scuola d'infanzia è parso importante limitare le domande al solo aspetto positivo: si è quindi evitato di domandare ai bambini quali

fossero i compagni con i quali non avrebbero voluto giocare. Questa rappresenta una leggera modifica rispetto alla somministrazione classica del test sociometrico che, tuttavia, non pregiudica la sua funzionalità. La nomina dei pari è stata richiesta sia ai bambini italiani, sia ai bambini figli di immigrati.

3. Questionario di Valutazione del Comportamento sociale, per bambini d'età prescolare superiore ai 16 mesi (D'Odorico, Cassibba e Buono, 2000)

Il questionario, appositamente studiato per la fascia d'età prescolare, permette di stimare lo sviluppo sociale nel comportamento del bambino, osservandone gli aspetti dell'interazione con i pari. Vengono valutati il livello di partecipazione al gioco, distinguendo fra comportamenti più o meno maturi, la presenza di comportamenti sociali positivi o negativi, l'accettazione o il rifiuto da parte dei pari, il rispetto delle regole. Il questionario, inoltre, permette di indagare non solo l'adeguatezza del comportamento del bambino osservato, ma anche la qualità del legame che egli ha instaurato con i compagni e le educatrici. Lo strumento si compone di 22 domande a risposta multipla, alle quali si può assegnare un punteggio da 0 a 3. Il punteggio finale ottenuto dal bambino esprime il suo livello di integrazione nella classe e l'adeguatezza del suo comportamento sociale. Non disponendo di una standardizzazione del Questionario, le autrici dello strumento consigliano di valutare l'adeguatezza del comportamento dei partecipanti considerando il solo punteggio ottenuto, oppure suddividendo il campione in fasce caratterizzate da punteggi bassi e alti.

Questionari rivolti ai genitori (obiettivo 1 e 4)

1. Questionario sulle Pratiche Narrative e sulla Proficiency in L1 e L2

Per valutare gli aspetti che si riferiscono alle pratiche narrative nella lingua italiana e nella lingua madre, oltre che avere un'indicazione relativa alla *proficiency* nella lingua parlata in casa da bambino e genitori, si è elaborato (in collaborazione con un'equipe di Padova) un breve questionario. Poiché il questionario, compilato dai genitori talvolta con l'ausilio delle insegnanti o delle mediatrici culturali, doveva essere uno strumento facile e di veloce compilazione, si è preferito utilizzare la modalità delle risposte multiple.

Nella prima parte del questionario si è chiesto di indicare chi passasse più tempo col bambino al di fuori dell'ambiente scolastico, in quale lingua questa persona fosse solita rivolgersi al bambino e come questi rispondeva. Nella parte centrale del questionario, tratta dal questionario sull'acculturazione di Berry (1995), si è chiesto di indicare la frequenza con cui si svolgevano col bambino alcune pratiche narrative - sia in italiano sia nella lingua madre - rispondendo con una crocetta su una linea continua che si estende dal "mai" sino a "quasi tutti i giorni". Infine, nella parte finale del questionario si sono inseriti 20 item mutuati dal TVL, 10 parole e 10 frasi di difficoltà diversa, che i genitori dovevano indicare se il bambino fosse in grado di dire e capire. Per la scelta degli item si sono coinvolte le mediatrici culturali.

Analisi dei Dati

Obiettivo 1

Rispetto al primo obiettivo, cioè all'analisi dei dati socio-demografici relativi alle famiglie dei bambini coinvolti, sono state effettuate:

a) Una serie di test Chi-Quadrato per evidenziare eventuali differenze significative tra le cittadinanze in relazione a:

- uso della lingua in casa;
- numerosità dei membri della famiglia;
- numero di fratelli in età scolare;
- frequenza dell'asilo nido (con conseguente esposizione precoce alla lingua italiana);
- titolo di studio della madre del bambino;
- titolo di studio del padre del bambino;

b) Una serie di analisi della varianza (ANOVA a una via) per evidenziare un eventuale effetto significativo del fattore 'Cittadinanza' in relazione a:

- numero di lingue parlate in casa;
- pratiche narrative sia nella lingua madre sia nella lingua italiana svolte dal bambino nel contesto domestico;
- reddito totale da lavoro annuo;

c) L'analisi delle correlazioni (r di Pearson) tra titolo di studio del padre, della madre, reddito medio annuale lordo e tempo di permanenza della famiglia in Italia. Analogamente, l'analisi delle correlazioni è stata effettuata tra livello di

proficiency in L1 e L2, pratiche narrative in lingua italiana e pratiche narrative nella lingua d'origine.

Obiettivo 2

- a) Per ognuno dei test somministrati sono stati calcolati media, deviazione standard e range.
- b) E' stata quindi eseguita un'analisi delle correlazioni (r di Pearson) a una coda fra i tre test linguistici (TOR, TVL e PPTV-R), allo scopo di verificare la validità concorrente delle misure ottenute.

Obiettivo 3

- a) E' stata eseguita una MANOVA a tre fattori (Genere: 2 x Età: 3 x Cittadinanza: 6) calcolata sulle durate di ciascuno dei comportamenti di gioco, per rilevare la presenza di eventuali differenze significative tra i generi, l'età e le cittadinanze dei bambini nonché l'effetto dell'interazione tra questi fattori. Alla MANOVA è seguito, con la funzione di test post-hoc, il test di Bonferroni.
- b) Similmente, è stata eseguita un'ANOVA univariata a tre fattori (Genere: 2 x Età: 3 x Cittadinanza: 6) sul numero di preferenze medie ottenute al Test dalla Nomina dei Pari, per rilevare la presenza di eventuali differenze significative tra i generi, l'età e le cittadinanze e l'interazione questi fattori. Anche in questo caso all'analisi della varianza è seguito il test di Bonferroni con funzione di analisi post-hoc.
- c) Per quanto riguarda il Questionario sul Comportamento Sociale, sono state eseguite due ANOVA Univariata a tre fattori (Genere: 2 x Età: 3 x

Cittadinanza: 6 e Genere: 2 x Età: 3 x Gruppo: 2) sul punteggio totale medio ottenuto al Questionario dai bambini delle diverse cittadinanze (caso1) e dei due gruppi (caso2 - bambini stranieri vs. bambini italiani), per rilevare eventuali differenze significative tra i generi, l'età e le cittadinanze/gruppo dei bambini, nonché l'interazione tra questi fattori. Le analisi post-hoc sono state eseguite attraverso il test di Bonferroni.

- d) Infine, è stata eseguita un'analisi delle correlazioni (r di Pearson) fra le diverse misure di competenza sociale allo scopo di verificarne la validità concorrente.

Obiettivo 4

- a) E' stata eseguita un'ANOVA univariata a tre fattori (Età: 2 x Cittadinanza: 5 x Uso della lingua Italiana in casa: 2) calcolata sul punteggio totale ottenuto al Test TOR, per rilevare la presenza di eventuali differenze significative tra i bambini d'età diversa, di cittadinanze diverse e tra coloro che in casa sono esposti vs. non sono esposti alla lingua italiana, nonché l'interazione tra questi fattori. All'ANOVA è seguito, con la funzione di test post-hoc, il test di Bonferroni.
- b) Analogamente, è stata eseguita una MANOVA a tre fattori (Età: 2 x Cittadinanza: 5 x Uso della lingua Italiana in casa: 2) sulle prestazioni ottenute dai bambini al Test PPTV-R
- c) e, in aggiunta a sopra (MANOVA 2 x 5 x 2), su ciascuno dei sub-test del Test TVL e sul punteggio totale dello stesso.
- d) E' stata quindi eseguita un'analisi delle correlazioni parziali (r di Pearson), inserendo l'età come variabile di controllo, per individuare la relazione tra gli

anni di scolarizzazione del bambino (anni di frequenza alla scuola dell'infanzia sommati agli anni di eventualmente frequenza all'asilo nido) e le prestazioni ai test linguistici.

- e) Inoltre, per ciascuno dei tre test linguistici sono state eseguite regressioni multiple lineari con il metodo dello *stepwise* convenzionale (regressione per passi), inserendo il punteggio ottenuto al test linguistico come variabile dipendente mentre i fattori ipotizzati come predittori sono stati inseriti come variabili indipendenti. La regressione multipla lineare esprime una relazione asimmetrica indicativa di un rapporto di causa-effetto tra le variabili, determinando sia la forza del legame sia la direzione che lega ciascuna variabile indipendente con la variabile dipendente. Un predittore viene incluso nel modello se durante il processo di selezione delle variabili dà il contributo più significativo alla spiegazione della variabilità, ma può essere successivamente rimosso se la sua capacità esplicativa viene superata da altri predittori più efficaci.

Sulla base di ciò, sono state esplorate le relazioni tra i risultati ai test linguistici (considerati come variabili dipendenti) e una serie di variabili ipotizzate come possibili determinanti; in particolare: oltre all'età dei bambini le condizioni socioeconomiche della famiglia, le pratiche narrative realizzate in casa, il livello di scolarizzazione dei genitori, la percentuale di alunni stranieri della scuola e il livello di integrazione e competenza sociale rilevato nel contesto della scuola dell'infanzia indicato dai dati sul comportamento cooperativo e prosociale, dal punteggio ottenuto al Questionario di

Valutazione del comportamento sociale e dal numero di preferenze alla Nomina dei Pari.

- f) Infine, si sono inoltre effettuate delle regressioni multiple lineari inserendo come variabile dipendente i diversi punteggi legati alla competenza sociale e i punteggi nei tre test linguistici - unitamente ad altre variabili già citate per l'analisi dell'abilità linguistica - come variabili indipendenti.

CAPITOLO SETTIMO - Risultati

Obiettivo 1

Dati socio-demografici e culturali relativi ai bambini figli di immigrati e alle loro famiglie, residenti nel Comune di Verona

Il primo obiettivo dello studio è stato quello di raccogliere e analizzare i principali dati socio-demografici e culturali relativi ai bambini d'età prescolare figli di immigrati e delle loro famiglie. Un'analisi preliminare di questi dati è determinante non solo per comprendere le reali situazioni di vita dei bambini stranieri nel nostro Paese, ma anche perché, nello studio di processi come lo sviluppo del linguaggio e della socializzazione, l'influenza di fattori culturali ed economici è rilevante.

Cittadinanze dei bambini partecipanti e dei loro genitori

Per quanto riguarda i bambini stranieri, si è deciso di non limitare lo studio alle nazionalità prevalenti, includendo nel presente progetto di ricerca i bambini di tutte le cittadinanze presenti nelle scuole coinvolte e aderenti al progetto. Allo stesso modo, si è deciso di far partecipare allo studio sia i bambini censiti regolarmente, sia quelli appartenenti a nuclei familiari non regolarizzati.

Si sono raccolti i dati relativi a bambini di 23 diverse cittadinanze, 5 delle quali registrano una numerosità nettamente superiore alle altre. In ordine, le nazionalità più numerose sono: nigeriana, romena, marocchina, cingalese e ghanese.

Per quanto riguarda i genitori provenienti da Nigeria e Ghana è necessario fare una precisazione: essi frequentemente preferiscono essere identificati come appartenenti a un gruppo etnico specifico, piuttosto che essere riconosciuti come cittadini dello Stato di provenienza.

In Nigeria, lo stato africano più popoloso, ci sono circa 250 gruppi etnici, ciascuno contrassegnato da una propria lingua e da costumi religioni e tradizioni diverse. Il gruppo etnico dominante è quello degli *Hausa-Fulani*, presenti soprattutto al nord, la maggioranza dei quali di religione islamica. Tuttavia, i genitori del nostro campione dichiarano di appartenere al gruppo etnico *Yoruba*, predominante nel sud-ovest del Paese e di religione cristiana, *Igbo*, predominante nell'area sud-orientale, o *Edo*, ugualmente presente a sud-est della Nigeria, di religione cristiana.

La lingua di comunicazione prevalente fra i nigeriani di diversi gruppi etnici è il *Pidgin English*, una versione semplificata e africanizzata della lingua inglese, denominata anche *Broken English*. Spesso i genitori nigeriani intervistati conoscono, oltre a questa, il dialetto del loro gruppo etnico.

Anche i genitori ghanesi si riconoscono in gruppi etnici specifici, praticano la religione cristiana e utilizzano prevalentemente il *Pidgin English*. Le lingue dei nativi del Ghana sono suddivise in due sottogruppi, entrambi derivati dalla famiglia linguistica del Niger-Congo, e condividono molti aspetti linguistici con i dialetti originali della Nigeria.

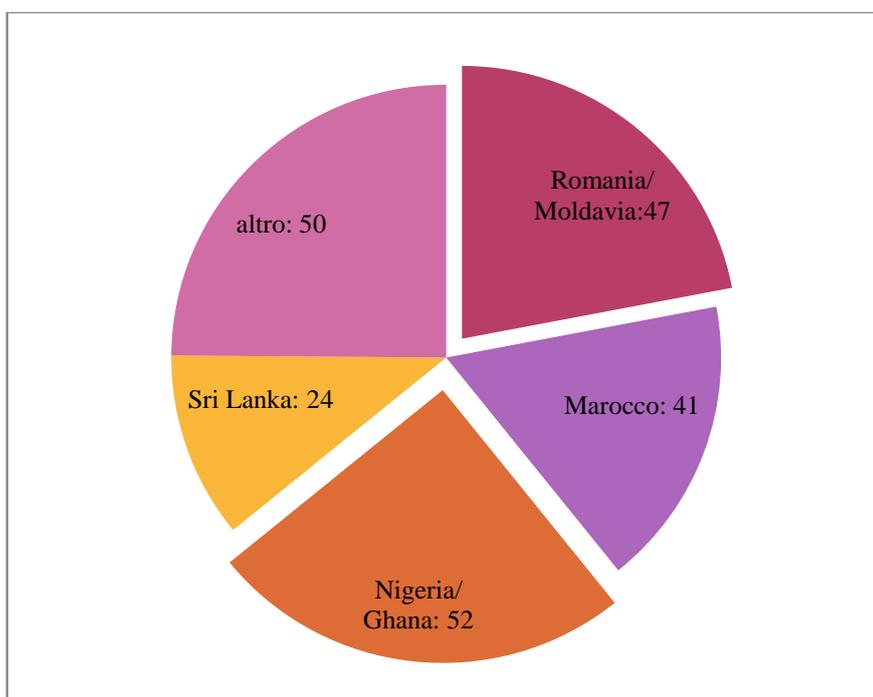
Un colloquio con le mediatrici culturali nigeriane e ghanesi ha chiarito come molti gruppi etnici africani non siano specifici di un singolo Stato, ma siano trasversali a vaste regioni e territori dell'Africa. In considerazione di ciò e delle ampie

similitudini culturali fra i gruppi etnici delle famiglie del campione, è stato deciso di trattare i bambini di Ghana e Nigeria come un unico gruppo.

Allo stesso modo, dopo averne discusso con le mediatrici, è stato deciso di considerare come un unico gruppo anche i bambini provenienti da Romania e Moldavia, in virtù del fatto che condividono costumi, tradizioni e linguaggio simile.

Il campione, quindi, risulta composto da 47 bambini romeni e moldavi, 41 bambini marocchini, 52 bambini nigeriani e ghanesi, 24 bambini dello Sri Lanka, 9 bambini cinesi, 8 brasiliani, 6 albanesi e 22 distribuiti fra le cittadinanze di Pakistan, India, Bangladesh, Argentina, Perù, Santo Domingo, Colombia, Bosnia, Filippine, Senegal, Guinea-Bissau, Costa D’Avorio e Algeria.

Figura 9. Paese d’origine e cittadinanze più numerose coinvolte nel progetto

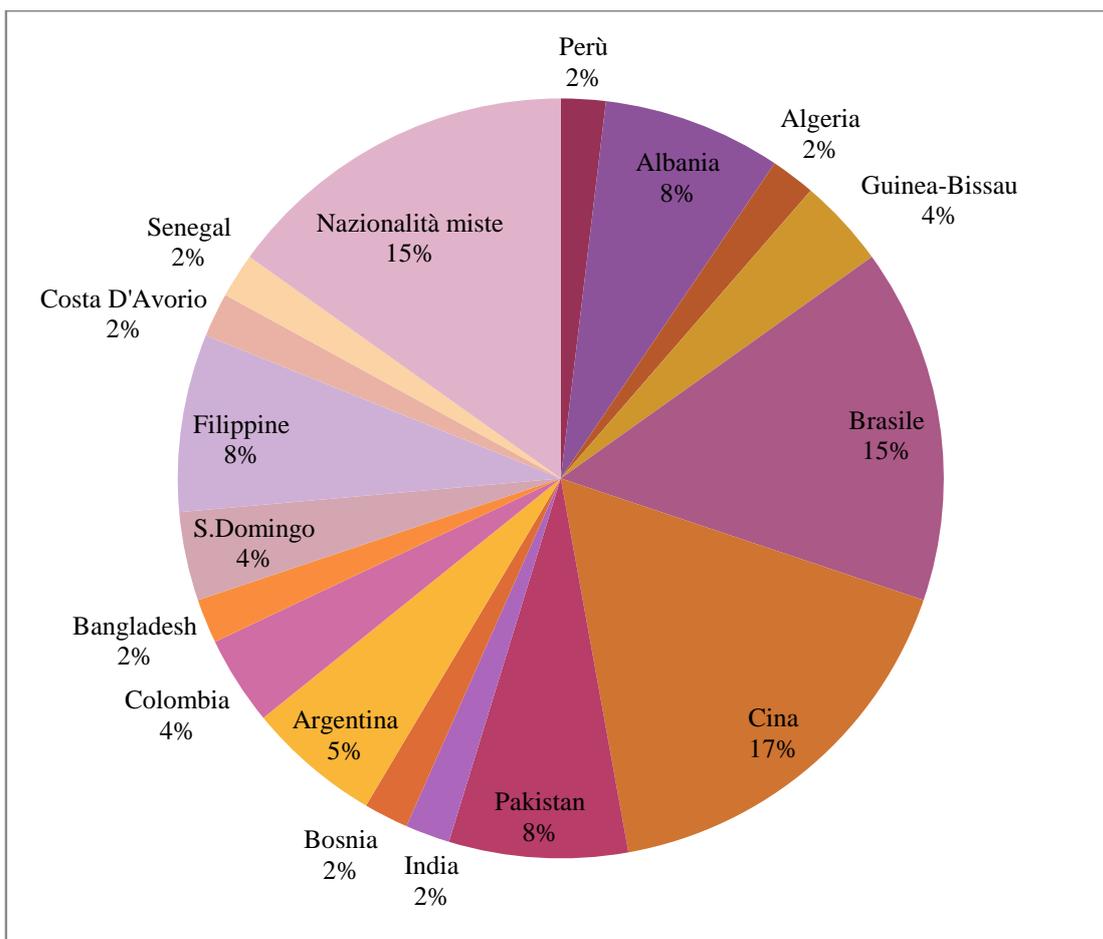


La Figura 9 si riferisce alle nazionalità prevalenti, mentre la Figura 10 analizza in dettaglio i dati sulle nazionalità rientranti nel gruppo indicato come “altro”, e

corrispondente a circa il 25% di tutti i bambini figli di immigrati coinvolti nello studio.

Alcuni bambini hanno una doppia cittadinanza, in quanto figli di genitori di nazionalità diverse, e rientrano nella sezione denominata “Nazionalità Miste”.

Figura10. Dettaglio sulla composizione del gruppo "altro"



Le cittadinanze delle famiglie rispecchiano, almeno in parte, i dati sulla popolazione totale - adulta e minorenni - presente nel Comune veronese. Infatti, un rapido confronto sulle principali dieci cittadinanze, com'è possibile evincere osservando le Figure 11 e 12, evidenzia come le nazionalità siano le stesse. Tuttavia, un'analisi più

approfondita pone l'accento su alcune differenze fra le percentuali dei minori del campione rispetto le percentuali della popolazione adulta e minorenni immigrata a Verona, evidenti nei riguardi della popolazione nigeriana e marocchina (particolarmente alto il numero di bambini) e quella cingalese (il numero di bambini è invece particolarmente basso).

Figura 11: prime dieci nazionalità coinvolte nello studio

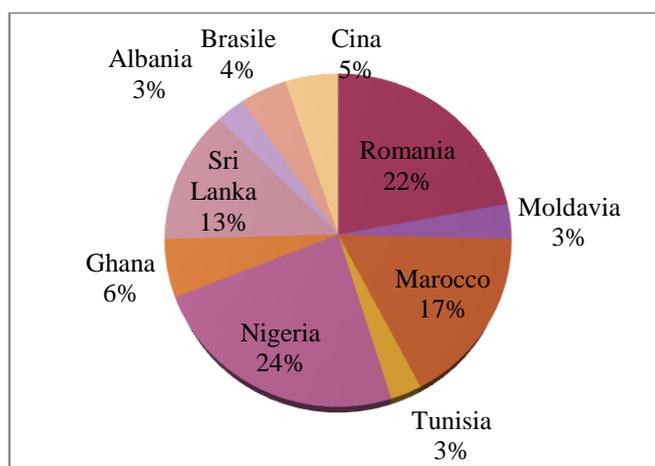
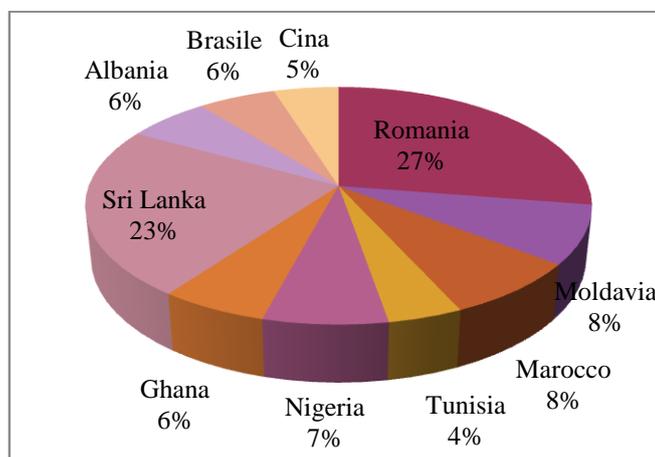


Figura 12: prime dieci nazionalità del Comune di Verona



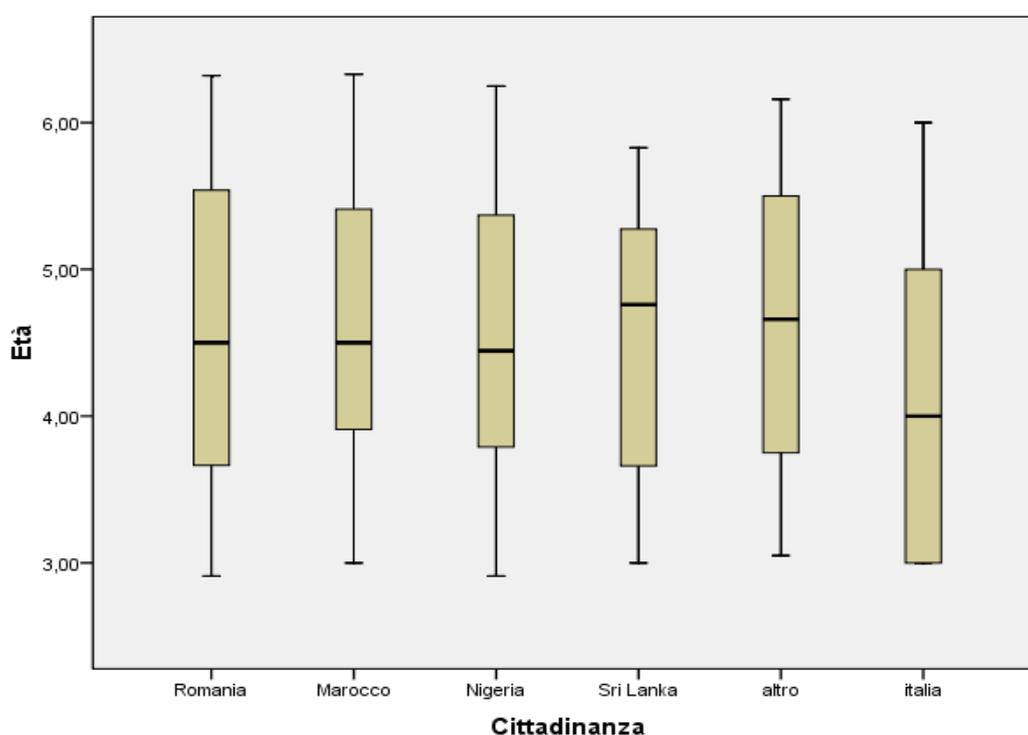
Età dei bambini

L'età media dei bambini figli di immigrati è di 4 anni e mezzo, con una deviazione standard dello 0.96. Il range va dai 2 anni e 11 mesi (di una coppia di bambine nate a

febbraio e iscritte a scuola all'età di 2 anni e 7 mesi, che al momento del loro coinvolgimento nello studio frequentavano regolarmente da oltre 5 mesi) ai 6 anni e 2 mesi.

La Figura 13 illustra come età media e d.s. siano simili nei quattro gruppi più numerosi distinti per cittadinanza e nel gruppo 'altro' (da qui in poi si farà riferimento al gruppo di bambini romeni includendo tra essi anche i moldavi; similmente si farà riferimento al gruppo di bambini nigeriani includendo tra loro anche i ghanesi)

Figura 13. Età media dei bambini immigrati partecipanti allo studio



mentre l'età media dei bambini italiani è lievemente inferiore, con una media di 4 anni e 1 mese e una deviazione standard di 0.8. Il range va dai 3 anni ai 6.

Composizione del nucleo familiare e presenza di fratelli all'interno dello stesso nucleo abitativo

Dal nostro studio emerge come la maggior parte delle famiglie straniere abbia più di un figlio; la media dei bambini del campione ha 1.13 con un picco massimo di 5 fratelli⁴ (d.s. 1). Da ciò si desume che, in media, le mamme straniere del nostro studio hanno 2,13 figli per donna, mentre la media per le italiane è di 1.41 figli.

In molti casi nelle famiglie straniere vivono anche alcuni parenti prossimi che aiutano nella gestione della casa e dei bambini, o che contribuiscono all'economia domestica. Si tratta di cugini, zii e nonni venuti ad aiutare nella cura e gestione dei bambini, o in cerca di lavoro.

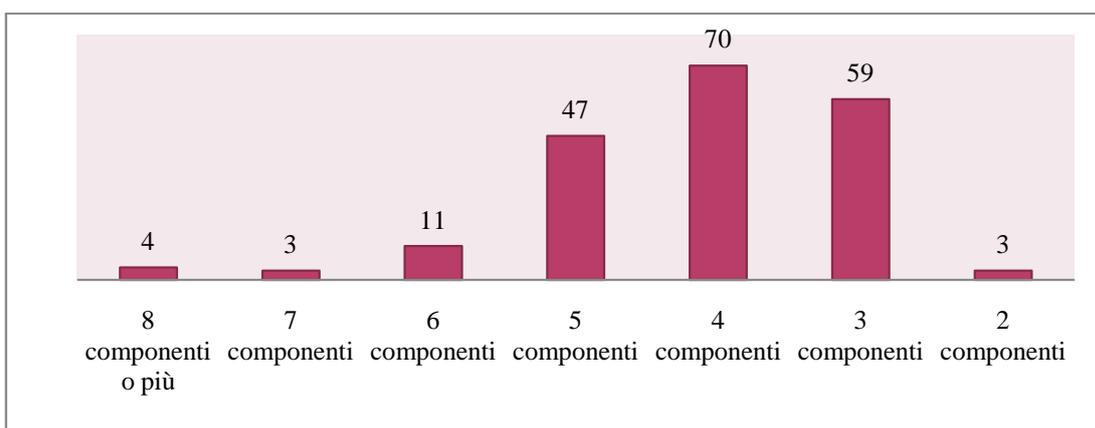
Per 137 bambini figli di immigrati, pari al 70% del campione, le famiglie sono costituite da quattro componenti o più (Figura 14).

L'analisi del Chi-Quadrato ha evidenziato come le famiglie più numerose e la presenza più alta di fratelli sia significativamente maggiore per i bambini di cittadinanza nigeriana, rispetto i bambini di altre cittadinanze [Chi-Quadrato(24)= 43.085, $p < .05$] e [Chi-Quadrato(20)= 39.281, $p < .01$]. La maggior parte delle famiglie è tuttavia composta da 3 o 4 componenti, vale a dire, generalmente, i due genitori e uno o due figli. La media di fratelli per i bambini romeni/moldavi è di 0.65 (d.s. 0.67, massimo 2 fratelli); per i marocchini è di 1.32 (d.s. 1.2, massimo 5 fratelli), per i nigeriani/ghanesi è di 1.7 (d.s. 1.1, massimo 5 fratelli), per i cingalesi è di 0.9 (d.s. 0.8, massimo 2 fratelli). Anche per i bambini stranieri del gruppo "altro" la media di fratelli è inferiore all'unità (0.9; d.s. 0.7, massimo 3 fratelli).

⁴ Nel conteggio non sono stati calcolati i fratelli maggiori che vivono nel Paese d'origine

23 bambini figli di immigrati partecipanti allo studio – pari al 9.3% - vivono solo con la madre a causa di divorzio, separazione o morte del padre. Nessun bambino, invece, vive solo con il padre.

Figura 14 Composizione delle famiglie dei bambini stranieri raggruppate per numero di componenti



Dei bambini con un solo genitore 13 sono nigeriani: i genitori di questa nazionalità hanno la più alta probabilità, fra le famiglie straniere analizzate, di separarsi prima che il proprio figlio venga iscritto alla scuola dell'infanzia. Inoltre, i bambini nigeriani di 4 anni hanno una probabilità media del 25% di essere senza padre.

Le famiglie più numerose del campione, come anticipato, sono quelle nigeriane, con una media di 4.7 membri per nucleo (d.s. 1.2 range: 2-8); seguono le famiglie marocchine con 4.2 membri (d.s. 1.4 range: 2-8), cingalesi (media 4,1; d.s. 0,9 range 3-6) e romene (media 3.7; d.s. 0.7; range 3-5). Le famiglie del gruppo altro presentano in media quasi 4 componenti per nucleo (d.s. 0,9; range 3-7).

Tempo di permanenza in Italia della famiglia e dei bambini, luogo di nascita dei bambini

Con tempo di permanenza della famiglia immigrata in Italia si intende la permanenza nel Paese dei membri, o più frequentemente, del membro che è giunto per primo. Dai colloqui informali con i genitori e le insegnanti è emerso che spesso è il genitore di sesso maschile il primo a emigrare, seguito dalla moglie in un secondo momento.

I genitori dei bambini immigrati coinvolti nella ricerca vivono in Italia mediamente da 8 anni (d.s. 4.8), ma alcuni sono giunti nel nostro Paese più di 30 anni fa, quando erano bambini.

I nuclei famigliari da più tempo insediati in Italia sono quelli dei bambini corrispondenti al gruppo “altro”, che presentano una media di anni trascorsi nel nostro Paese di 8.9 (d.s. 6.8; range 0-30), seguiti dai genitori nigeriani (8.7; d.s. 3.9; range 0-23), cingalesi (8.4; d.s. 5.4; range 0-18), marocchini (8.1; d.s.4.4; range 1-20) e romeni (6.2; d.s. 3.2; range 1-15).

La maggior parte dei bambini stranieri dello studio è nato a Verona e qui risiede stabilmente, anche se alcuni di loro hanno più volte cambiato casa e quartiere. Più specificatamente, 180 bambini, pari all'84.4%, sono nati in Italia e sono considerati immigrati di seconda generazione. Il restante 15.6%, rappresentato da 33 bambini, ha esperito in prima persona l'esperienza migratoria.

In media i bambini risiedono nel nostro Paese da 4.2 anni (d.s. 1.3). Tuttavia, escludendo i nati in Italia, il numero di anni trascorso nel nostro Paese per i minori immigrati di prima generazione è in media di 2 anni e 4 mesi (d.s. 0.9; range 0.2-5),

che equivale a dire che la loro età media al momento dell'arrivo corrisponde a 2 anni e 8 mesi.

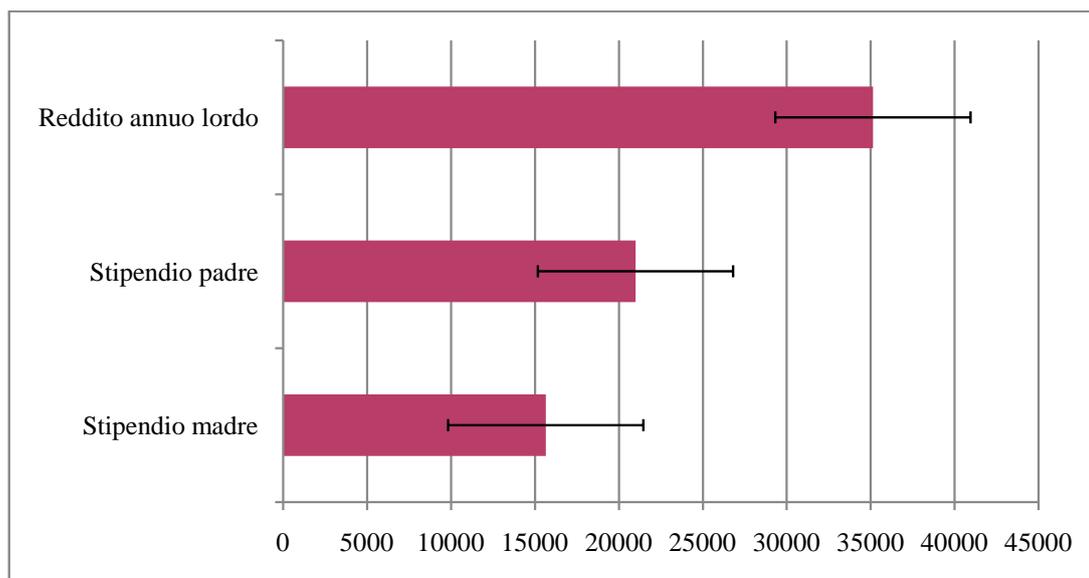
Lavoro dei genitori e reddito medio lordo annuo da lavoro

Lo stipendio medio dei genitori immigrati è stato calcolato sulla base di informazioni da loro fornite circa la mansione, gli anni di servizio prestati, la tipologia di incarico svolto e il numero di dipendenti dell'azienda (spesso è bastato identificare la ditta), e in seguito determinato con il servizio *on-line* disponibile presso il sito de 'Il Sole 24 ore'. Quando il lavoro svolto dai genitori non rientrava negli elenchi forniti dal sito, si è provveduto a chiedere direttamente al genitore di fornire una stima attendibile del reddito lordo annuo per sé e per il coniuge. Si sono prese tutte le precauzioni possibili per evitare ai genitori l'imbarazzo di dover dichiarare al ricercatore le proprie possibilità economiche, così come si è provveduto a fornire rassicurazioni circa la riservatezza dei dati. Tuttavia, alcuni genitori, in parte provenienti da nuclei familiari non regolarizzati e/o che svolgono lavoro nero, sono stati molto restii a fornire indicazioni, così che non è stato possibile recuperare i dati relativi a 22 famiglie.

In base alle informazioni ottenute è emerso quanto segue: sono in prevalenza i genitori di sesso maschile a contribuire al benessere economico della famiglia; infatti i padri che lavorano sono 161, mentre le madri che lavorano sono 139. Le madri del nostro campione generalmente svolgono il lavoro di collaboratrice domestica, badante o operaia generica. I padri, invece, lavorano prevalentemente nel settore dell'industria delle pelli, del marmo e delle costruzioni.

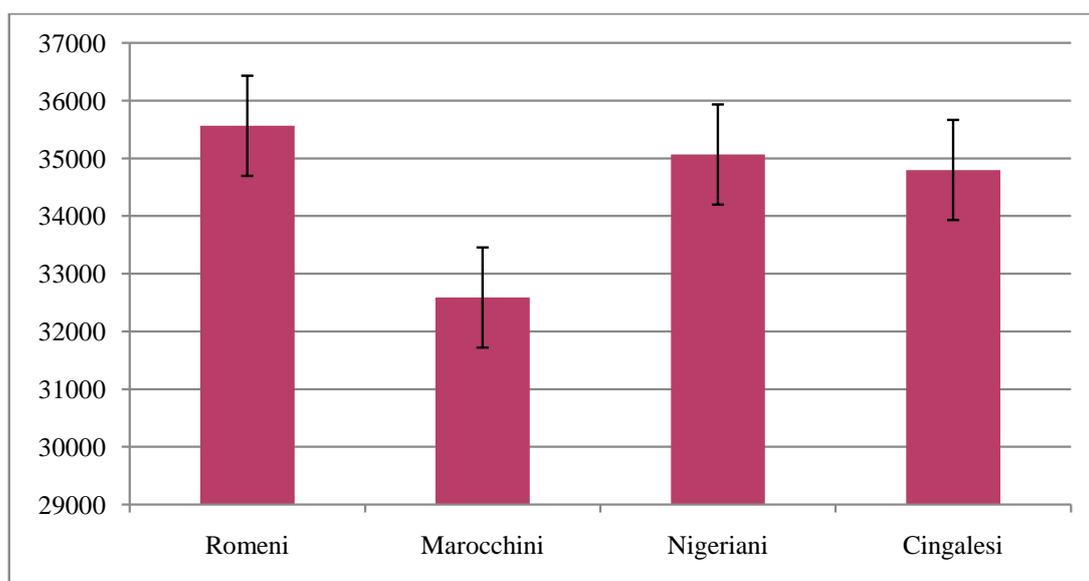
Le madri guadagnano mediamente 15.680 € lordi annui (d.s. = 9.7) mentre i loro mariti guadagnano mediamente 21.000 € lordi annui (d.s. = 7.1), per un ammontare lordo di circa 35.000 € annui per famiglia, con un range che si estende da 0 a 75.000 € circa (Figura 15).

Figura 15. Reddito medio lordo annuo delle famiglie immigrate (deviazione standard e media)



Sono 4 i nuclei familiari in cui nessuno dei coniugi lavora, mentre la maggior parte delle famiglie vive con un reddito lordo compreso fra i 20.000 e i 30.000 € annui.

Figura 16. Reddito annuo lordo diviso per nazionalità (media e deviazione standard)



Divisi per nazionalità, i dati sul reddito annuo lordo mostrano alcune differenze significative, sebbene siano nel loro complesso abbastanza omogenei (figura 16). Applicando un'ANOVA a una via è emerso che, fra le nazionalità più numerose, i cittadini che guadagnano significativamente di più sono quelli romeni, seguiti a poca distanza dai cittadini del gruppo "altro" e dai cingalesi, mentre quelli che guadagnano di meno sono i cittadini marocchini [F(4)= 5.954, p<.001, post-hoc Bonferroni marocchini-romeni p<.001, marocchini-nigeriani p<.05, marocchini-cingalesi p<.05, marocchini-"altro" p<.001]. Questo può essere spiegato con il fatto che nelle famiglie della comunità marocchina è unicamente il genitore di sesso maschile a lavorare, mentre le donne generalmente stanno in casa e non percepiscono salario. Anche i genitori cinesi, in base alle informazioni percepite, sono fra le cittadinanze che guadagnano maggiormente, ma data la ridotta numerosità del campione cinese dello studio, tale dato non è generalizzabile.

La crisi economica degli ultimi anni ha generato molta ansia fra i genitori immigrati, molti dei quali rischiano il posto di lavoro. Negli ultimi mesi di scuola (maggio e giugno 2010), quando si è tentato di ricontattare tutti i genitori dei bambini visti durante i due anni scolastici precedenti, 13 famiglie avevano lasciato l'Italia. I genitori di questi nuclei avevano perduto il proprio lavoro e, dopo aver inutilmente cercato un'altra occupazione, hanno deciso di tornare nel Paese d'origine.

Anni di scolarizzazione dei genitori/titolo di studio

Per quanto riguarda i titoli di studio dei genitori dei bambini, per i quali si possiedono informazioni relative a 310 soggetti su 399, emerge quanto segue: 5

madri e 1 padre non posseggono nessun titolo e risultano analfabeti, in quanto incapaci di leggere e scrivere qualsiasi idioma. 49 madri e 29 padri, pari al 25% circa del campione, posseggono un titolo di studio elementare. 148 genitori, rispettivamente 71 femmine e 77 maschi, corrispondenti al 48% del campione, possiedono una licenza di scuola media.

Sommando i genitori con licenza elementare o nessun titolo di studio e i genitori con diploma di scuola media inferiore risulta che quasi il 75% dei genitori dei bambini coinvolti nella ricerca possiede un titolo di scuola dell'obbligo o inferiore e che, probabilmente, svolge un lavoro non qualificato.

34 madri e 30 padri, (quasi il 21% del campione) possiedono un diploma di scuola media superiore, e 14 genitori (4%), di cui 9 donne e 5 uomini, possiedono una laurea.

L'analisi della contingenza ha evidenziato come il titolo di studio sia significativamente più alto per i cittadini dello Sri Lanka, sia maschi [Chi-Quadrato (16)= 32.027, $p < .05$] che femmine [Chi-Quadrato(16)= 54.439, $p < .001$]. I genitori di tale nazionalità, infatti, risultano essere quasi tutti in possesso di diploma di scuola superiore.

Mediante un'analisi delle correlazioni (r di Pearson) è stato possibile verificare che il titolo di studio del padre correla significativamente e in modo positivo con quello della madre ($r = .523$, $p < .001$). Il reddito medio annuale lordo correla significativamente con entrambi i titoli di studio dei genitori (madre: $r = .379$, $p < .001$; padre: $r = .245$, $p < .001$). Inoltre, i nuclei familiari immigrati che risiedono da più tempo in Italia sono quelli che percepiscono stipendi più alti: infatti, il reddito da lavoro e il tempo di permanenza nel nostro Paese risultano correlati ($r = .158$, $p < .05$).

Scolarizzazione dei bambini e tipologia di scuola frequentata

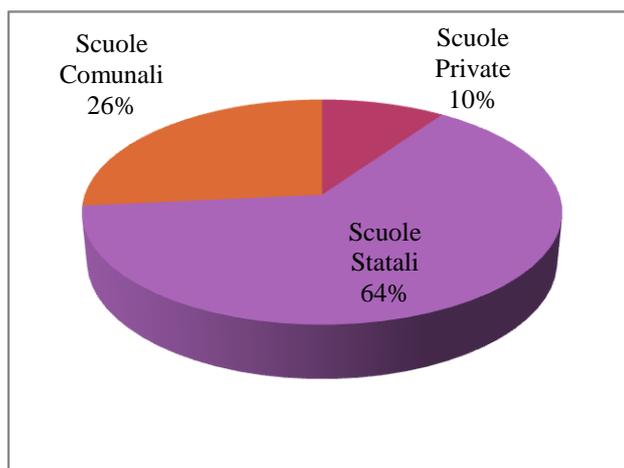
I bambini del campione hanno in media 1.8 anni di scolarizzazione (d.s. 1.05; range 0.35-4). 40 alunni stranieri, corrispondenti a circa il 19% del campione, ha frequentato anche un anno o più di asilo nido, oppure è stato inserito nelle scuole dell'infanzia con un anno di anticipo rispetto ai coetanei.

L'analisi del Chi-Quadrato ha evidenziato come la frequenza alla scuola con un anno di anticipo e la frequenza all'asilo nido siano significativamente maggiori per i bambini di cittadinanza nigeriana [Chi-Quadrato(4)= 12.688, $p < .05$].

Il 16.6% dei bambini, secondo le proprie insegnanti, ha scarsa regolarità nella frequenza scolastica, assentandosi per lunghi periodi e prolungando l'assenza soprattutto dopo le vacanze di Natale e Pasqua.

Le scuole coinvolte, come già anticipato, risultano classificabili in tre tipologie: statali, comunali e paritarie. La distinzione non è solamente nominale, ma riguarda anche aspetti gestionali e relativi al personale. Ad esempio, nelle scuole statali sono due le insegnanti che si occupano dei bambini di una classe ed esse dispongono di qualche ora settimanale di compresenza, in cui si possono occupare insieme della conduzione delle attività. Anche nelle scuole comunali vi sono due insegnanti per classe, benché dispongano di un numero di ore minore per la compresenza, mentre nelle scuole paritarie vi è una sola insegnante che si occupa interamente dei bambini.

Figura 17. Partecipanti divisi secondo la tipologia di scuola frequentata

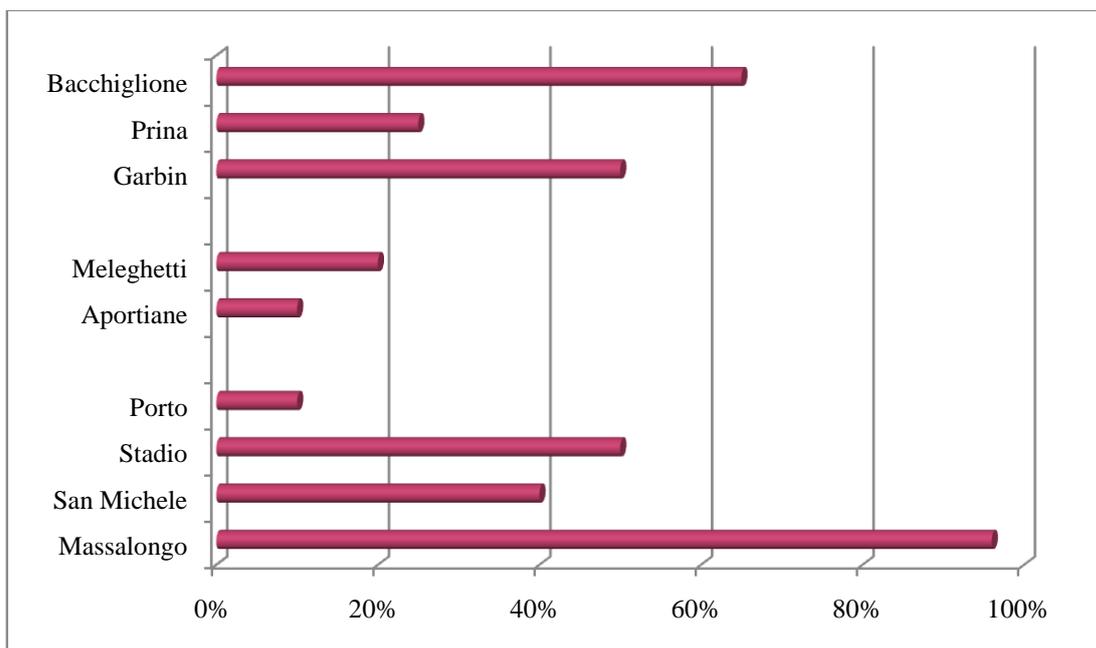


La Figura 17 mostra che i bambini coinvolti nella ricerca non sono distribuiti equamente nelle tre tipologie di scuola descritte sopra, ma risultano prevalentemente iscritti alle scuole statali. Questo è dovuto al fatto che proprio nelle scuole statali e, in secondo luogo, nelle scuole comunali, è presente la maggior parte dei bambini stranieri del Comune, mentre nelle scuole paritarie, che sono cattoliche e a pagamento, si riscontra generalmente una minor presenza di iscritti stranieri.

Le liste che determinano un ordine di precedenza per l'iscrizione nelle classi delle scuole pubbliche (statali e comunali), tra i criteri per l'assegnazione del posto includono infatti la valutazione del quadro economico della famiglia e il numero dei fratelli/sorelle che il bambino ha. E' così che, a causa dei redditi generalmente bassi e delle famiglie mediamente più numerose, i bambini figli di immigrati hanno la precedenza e si trovano concentrati prevalentemente nelle scuole statali.

La Figura 18 illustra la percentuale di alunni stranieri nelle scuole coinvolte: le prime tre scuole comunali presentano percentuali di alunni stranieri fra il 25 e il 65%.

Figura 18. Percentuale di alunni immigrati frequentanti le scuole comunali (prime 3) paritarie (secondo gruppo) e statali coinvolte



Il secondo gruppo di scuole, costituito da scuole private, ha percentuali di iscritti non italiani minore: tra il 10 e il 20%. Diversamente, gli istituti statali, rappresentati nel terzo gruppo, presentano percentuali più elevate, anche del 96%. La minore o maggiore presenza di bambini figli di immigrati dipende soprattutto dal fatto che la zona in cui sorge la scuola presenti o meno un'elevata densità di famiglie immigrate.

Lingue parlate nel nucleo familiare ed esposizione alla lingua italiana

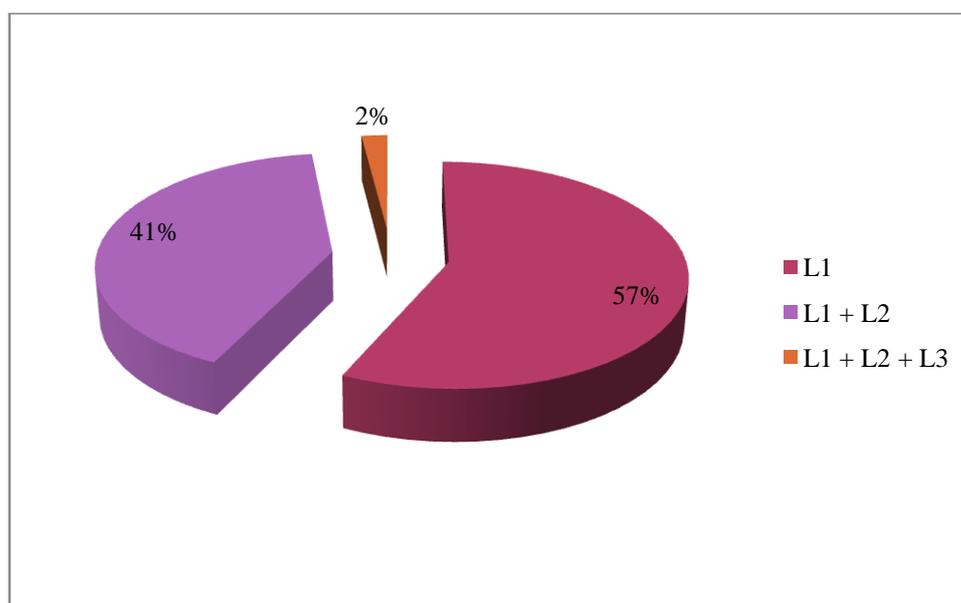
Dal punto di vista linguistico le famiglie del nostro campione risultano estremamente eterogenee. Le lingue parlate a casa dai genitori sono molte ed è complesso ricostruire la situazione domestica in quanto non sempre i linguaggi che usano fra loro i vari membri della famiglia corrispondono alle lingue parlate dal bambino. Per esempio, in molti casi, i genitori nigeriani hanno dichiarato di parlare dialetto nigeriano con il coniuge e magari con i figli più grandi, che avevano trascorso parte

della loro vita in Nigeria, ma non con i figli più piccoli, con i quali preferiscono parlare solo l'inglese - prevalentemente nella forma *pidgin* - e che fra loro possono parlare inglese o italiano.

In base alle risposte date dai genitori al Questionario da noi proposto, è emerso che i bambini che in casa parlano una sola lingua sono 91 (44,6%), mentre, ben 102 bambini (50%) ne parlano 2. Inoltre, 11 bambini parlano 3 lingue (5,4%).

Vi sono spiccate differenze fra una cittadinanza e l'altra: i bambini romeni che parlano due o più lingue (italiano e romeno o romeno e dialetto romeno) sono 19; in 16 nuclei familiari su 47 è in uso parlare l'italiano come seconda lingua (figura 19). In molti casi sono i genitori stessi che si rivolgono al figlio usando alternatamente l'italiano ed il romeno, al fine di agevolare l'apprendimento linguistico in entrambe le lingue.

Figura 19. Percentuale di bambini romeni che in casa parla la lingua madre, la lingua madre e l'italiano, la lingua madre, la lingua italiana e una terza lingua



Presso le 41 famiglie marocchine dello studio si parla prevalentemente arabo come prima e spesso unica lingua; tuttavia, in 11 nuclei familiari si parla italiano come seconda lingua e in un caso si parla il francese (figura 20).

Figura 20. Percentuale di bambini marocchini che in casa parla la lingua madre, la lingua madre e l'italiano (in un solo caso anziché l'italiano si parla francese), la lingua madre, la lingua italiana e una terza lingua

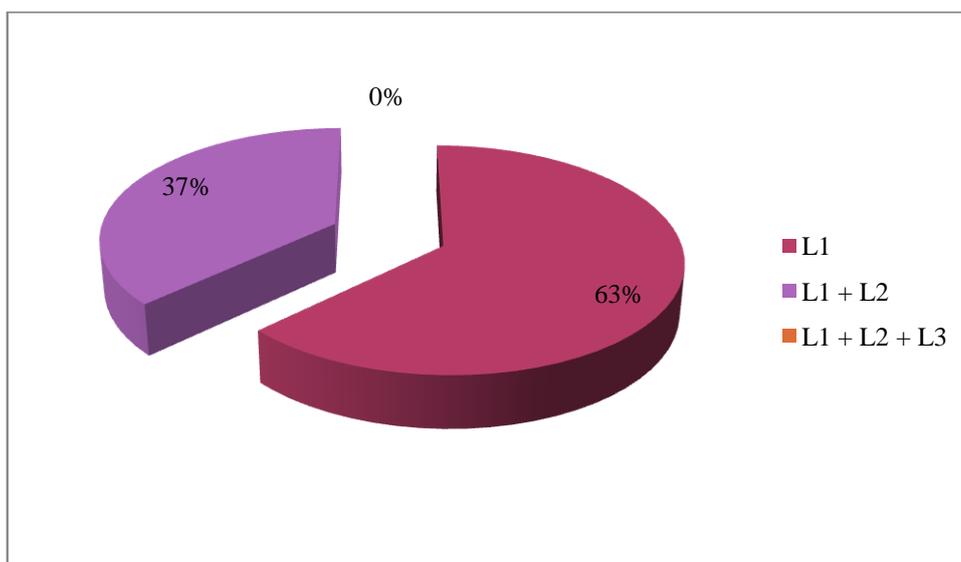
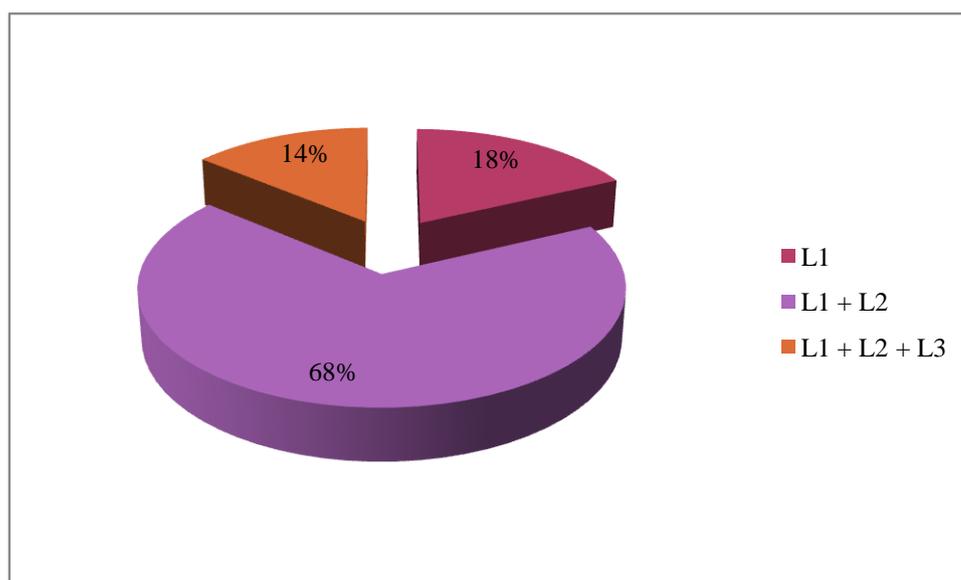


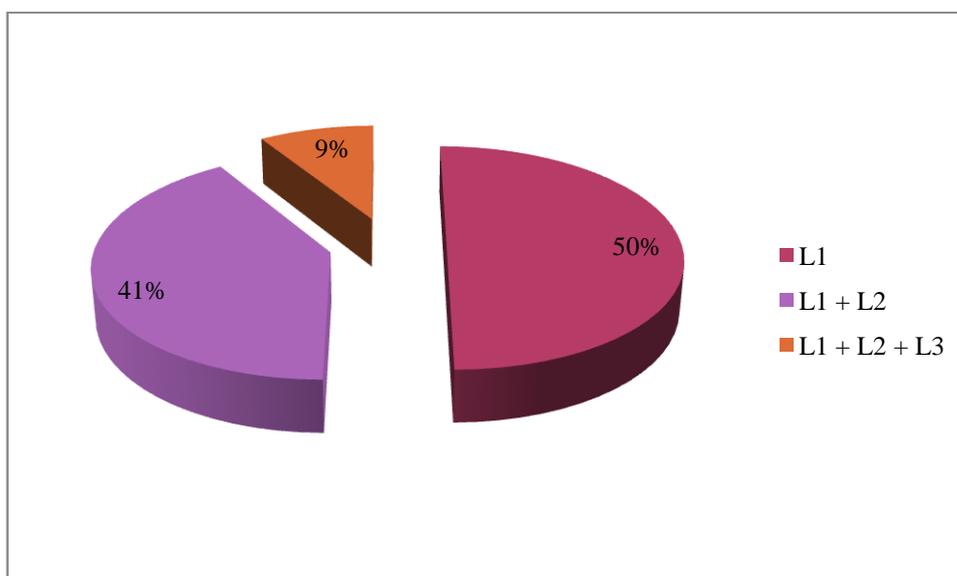
Figura 21. Percentuale di bambini nigeriani che in casa parla la lingua madre, la lingua madre e una seconda lingua, la lingua madre, la seconda lingua e una terza lingua



Delle 52 famiglie nigeriane, 39 parlano inglese come prima lingua; a tal proposito non è stato sempre possibile indagare se parlino l'inglese classico o la forma *pidgin*, anche se dai dati pervenuti sembra essere in uso soprattutto la seconda forma. Le restanti 13 famiglie parlano la lingua *yoruba* (prevalente) o *edo* (in misura minore), e parlano l'inglese come seconda lingua. 15 famiglie, inoltre, cercano di parlare ai bambini anche in italiano e a tal proposito hanno incaricato un parente di rivolgersi al bambino sempre in questa lingua. I fratelli, fra loro, si esprimono quasi sempre in italiano (figura 21).

Delle 23 famiglie cingalesi, 15 parlano come prima lingua quella cingalese, mentre 6 parlano prevalentemente inglese. 2 famiglie parlano italiano come prima lingua e cingalese come seconda, mentre sono 5 le famiglie che parlano italiano come seconda o addirittura terza lingua (Figura 22).

Figura 22. Percentuale di bambini nigeriani che in casa parla la lingua madre, la lingua madre e una seconda lingua, la lingua madre, la seconda lingua e una terza lingua



In genere l'italiano è la lingua in cui sono soliti esprimersi i bambini fra loro, mentre l'inglese e/o il cingalese sono le lingue che essi usano nei confronti degli adulti. 11 famiglie in cui si parla inglese usano il cingalese come seconda lingua, o viceversa.

Complessivamente sono soltanto 80 le famiglie (corrispondenti al 39,6% del campione) in cui si parla italiano come prima, seconda o addirittura terza lingua. In media ogni bambino del nostro campione è esposto, se si considera anche la lingua italiana parlata a scuola, a più di due lingue (media=2,2; d.s.=0,4).

45 famiglie (22% circa) usano proprio l'italiano come lingua principale o seconda lingua per la comunicazione e lo scambio nell'ambiente domestico.

Ricalcolando il numero di lingue a cui ogni bambino dello studio è esposto, e considerando anche l'esposizione alla lingua italiana a scuola, nei nuclei familiari dove essa non si parla in casa, risulta che: il 3% dei bambini figli di immigrati del campione è esposto a una lingua solamente (necessariamente la lingua italiana); il 72,4% dei bambini (147 soggetti) è esposto in tutto a due lingue, mentre il 24,6% è esposto addirittura a tre lingue diverse o più (50 bambini).

L'analisi della varianza calcolata mediante un'ANOVA a una via, e i relativi post hoc di Bonferroni, hanno evidenziato che sia il numero di lingue parlate in casa sia il numero di lingue a cui il bambino è esposto sono significativamente maggiori nei bambini nigeriani [$F(4)= 7.559$, $p<.001$, post-hoc nigeriani-romeni $p<.001$, nigeriani-marocchini $p<.001$, nigeriani-“altro” $p<.01$], [$F(4)= 23.289$, $p<.001$, post-hoc nigeriani-romeni $p<.001$, nigeriani-marocchini $p<.001$, nigeriani-cingalesi $p<.01$, nigeriani-“altro” $p<.001$].

Pratiche narrative in L1 e L2

Il questionario sulle pratiche narrative è stato compilato e restituito solamente da 128 famiglie - non sono emerse differenze significative relativamente la restituzione del questionario nelle quattro cittadinanze principali -, rispetto i 214 bambini immigrati del campione, nonostante la collaborazione delle insegnanti e delle mediatrici culturali nell'aiutare i genitori durante la compilazione.

Dai questionati pervenuti è emerso quanto segue: in tutte le cittadinanze si registra una notevole variabilità circa le pratiche narrative in lingua italiana con i bambini. In ogni nazionalità del campione il range osservato va da un minimo di 0 (equivale ad aver risposto che nell'arco dell'ultimo mese non si è mai guardato la TV o un DVD/VHS in lingua italiana con i bambini, non si è mai letto un libro assieme, non si sono raccontate filastrocche o cantato canzoni né letto libretti di storie italiani) a 12 (le stesse attività si sono svolte almeno 3 volte durante l'ultima settimana). L'unica eccezione è rappresentata dalla cittadinanza cingalese, il cui range va da 4 a 12. Proprio i bambini cingalesi sono quelli mediamente più esposti alle pratiche narrative in lingua italiana (media: 8,33, d.s.:2,05), seguiti dai bambini romeni (media: 8,14, d.s.:3,04). I bambini nigeriani e quelli marocchini totalizzano la media più bassa (rispettivamente media: 5,77 e 5,96, d.s.:3,65 e 3,52). Infatti, l'analisi della varianza ha evidenziato un effetto significativo della cittadinanza [$F(4, 123) = 2.842$, $p < .05$; post hoc Bonferroni Sri Lanka-Nigeria $p < .05$].

Una situazione mediamente più omogenea si registra per quanto riguarda le pratiche narrative nella lingua d'origine. Benché in misura mediamente minore rispetto le pratiche in italiano, tutte le cittadinanze espongono i bambini alle pratiche narrative in lingua d'origine in quantità simile (le medie per tutte le cittadinanze sono

comprese tra 7.3 e 7.9, e i range sono compresi tra 0-12). La cittadinanza che ottiene la media più alta è ancora quella cingalese, seguita dalla nigeriana (media rispettivamente: 7.93 e 7.9; d.s.:3.77 e 3.37). La cittadinanza con la media più bassa è quella romena (media 7.33; d.s.:4.3).

Le pratiche narrative tra le due lingue non risultano tra loro correlate ($p=n.s.$ all'r di Pearson a 2 code). Invece, è emersa una relazione significativa tra le pratiche narrative nella lingua madre e le parole/frasi che secondo i genitori il bambino sa dire e capire in L1 ($r=405$; $p<.001$).

Infine, l'analisi non ha evidenziato una correlazione tra *proficiency* in L1 (misurata tramite il questionario mutuato dal sub-test di comprensione del TVL e compilato dai genitori) e la *proficiency* in L2 (sub-test di comprensione nella lingua italiana del TVL).

Obiettivo 2

Livello di acquisizione dell'italiano come seconda lingua

Il livello di acquisizione della lingua italiana nei bambini figli di immigrati è stato indagato mediante l'ausilio di tre strumenti standardizzati: il test TOR, il TVL e il test PPTV-R.

Per il test TOR (Tabella 2) si è evidenziata una media molto bassa di risposte esatte, cioè 4,44 su 10 (d.s.=2,59), con un range che va da un minimo di 0 risposte corrette ad un massimo di 10. Dopo un consulto con le autrici del test, si è deciso di mantenere i dati nella forma grezza in quanto più facilmente confrontabili. I dati normativi della popolazione autoctona indicano una media di risposte corrette del campione italiano di 10 (d.s.=2).

Tabella 2. Prestazione linguistica ottenuta al Test TOR dai bambini figli di immigrati

	Campione straniero				Dati normativi	
	Range		media	d.s.	media	d.s.
	Min	Max				
TOR	0	10	4,44	2,59	10	2

Fra i bambini stranieri del campione sono stati solamente 3 a fornire la totalità delle risposte corrette (10) - cioè poco più dello 0,01% - mentre la gran parte dei soggetti (64,2%) fornisce prestazioni che vanno da 3 risposte corrette sino a 7. Solamente il 2,1% dei bambini fornisce prestazioni di 10 o 9 risposte corrette, risultato prossimo alla media italiana, evidenziando in tal modo un profondo divario nella comprensione del testo orale fra la maggior parte dei bambini stranieri coinvolti e i dati normativi disponibili per i coetanei italiani.

Si sono riscontrate lievi differenze tra le prestazioni delle diverse cittadinanze del campione. I risultati migliori sono ottenuti dal gruppo di bambini romeni, che totalizza una media di risposte corrette di 4,7 (d.s.=2,8), seguito dal gruppo “altro” e dal gruppo cingalese, entrambi con una media di risposte corrette di 4,50 (d.s. = 2,67 e 2,9, rispettivamente). I bambini marocchini totalizzano in media 4,40 risposte corrette su 10 (d.s.=2,33). E' interessante notare come nessun bambino marocchino sia riuscito a rispondere correttamente a più di 9 domande, anche se sono i bambini nigeriani quelli che totalizzano la prestazione media più scarsa, rispondendo correttamente a 4,04 (d.s.=2,27) e rispondendo correttamente a 8 risposte al massimo.

In generale, nonostante lievi differenze emerse fra le cittadinanze dei bambini coinvolti, si può affermare che la comprensione del racconto sia mediamente molto deficitaria per la gran parte dei partecipanti.

L'impiego del Test TVL ha evidenziato, come il test TOR, numerose difficoltà e carenze nel grado di acquisizione della lingua italiana, rispetto la popolazione monolingue parificata per età (Tabella 3).

Tabella 3. Media e deviazione standard del punteggio totale ottenuta dai bambini figli di immigrati al Test TVL

	Campione straniero				Dati normativi	
	Range		media	d.s.	media	d.s.
	Min	Max				
TVL	0	7,43	2,11	1,74	5	2

Per quanto riguarda il punteggio ponderato dei bambini del campione, esso evidenzia come oltre l'84% dei bambini ottenga punteggi inferiori a 4/10, cioè ben al di sotto

della media degli italiani, mentre 16 bambini hanno raggiunto punteggi compresi tra i 4 e i 5 punti su 10, avvicinandosi alla media dei monolingue italiani. Sono comunque 17 i bambini immigrati, corrispondenti all'8% dell'intero campione, che hanno ottenuto punteggi superiori a 5/10, cioè migliori della media dei dati normativi disponibili per i coetanei autoctoni. In media, i bambini stranieri hanno ottenuto un punteggio totale di 2,11, con una deviazione standard (d.s.) di 1,74. I bambini, generalmente, si sono mostrati più abili nel compito di ripetizione delle frasi, in cui veniva chiesto loro di ripetere frasi di difficoltà crescente, pronunciate poco prima dallo sperimentatore. Hanno infatti ottenuto il punteggio medio di 3,17 punti (d.s.=2,56) . Invece, coerentemente con quanto ipotizzato (cfr. capitolo 5), un compito estremamente difficile si è rivelato essere quello di costruzione della frase, in cui i bambini figli di immigrati hanno ottenuto una media di 1,3 punti (d.s.= 1,92) rispetto la media di 5 ottenuta dal campione italiano della standardizzazione.

Le prestazioni medie ottenute nei compiti ricettivi e nella fonologia sono, oltre alla già citata ripetizione: comprensione di parole (media 2,49, d.s.=2,46), fonologia (media 2,08, d.s.=1,64) e morfosintassi (media 2,51, d.s.=2,6). Prestazioni inferiori si evidenziano nei compiti di denominazione di parole (si chiedeva al bambino di denominare gli stessi item della parte ricettiva) (media 1,66, d.s.=2,13), costruzione della frase (media 1,3, d.s.=1,92) e costruzione del periodo (media 1,77, d.s.= 1,83).

La media dei punteggi totalizzati nei vari sub-test viene espressa nel punteggio totale, che rappresenta un indice di competenza generale. Molti bambini hanno ottenuto prestazioni scarse in tutti i compiti proposti, evidenziando punteggi totali estremamente bassi. Infatti, secondo gli autori del test, il punteggio inferiore ad 1 è ai limiti della curva normale, in quanto inferiore alle due deviazioni standard rispetto la

media. Il punteggio di 0.5 indica invece uno sviluppo deficitario in quanto inferiore ai risultati dello 0.5% della popolazione. Un punteggio di 0, infine, indica una difficoltà marcata ed è proprio dei bambini al limite estremo inferiore della curva normale. Nel nostro campione i bambini che hanno ottenuto un punteggio totale inferiore a 1 sono stati 70, corrispondenti al 33% del campione; di questi, quelli con un punteggio inferiore a 0,5 sono stati 46, circa il 22% dei bambini partecipanti. Infine, quelli con un punteggio uguale a 0 sono stati 13, corrispondenti al 6%.

In conclusione, anche i risultati ottenuti a questo test hanno evidenziato numerose carenze non solo nell'area lessicale, ma soprattutto nella costruzione della frase e del periodo e, in misura minore, nella fonologia e nella morfosintassi.

Un'analisi della prestazione al test nelle diverse cittadinanze evidenzia quanto segue: i bambini romeni sono quelli che ottengono i punteggi medi più alti sia per quanto riguarda il punteggio totale (media 2,55, d.s.=1,68), sia per ogni sub-test somministrato ad eccezione della fonologia, dove la prestazione dei bambini marocchini è lievemente migliore, e della costruzione del periodo, dove tutte le cittadinanze, ad eccezione di quella nigeriana, ottengono risultati migliori. Viceversa, i bambini nigeriani ottengono i risultati più scarsi nei compiti di comprensione (media 1,88, d.s.=1,96), ripetizione (media 2,94, d.s.=2,38), costruzione della frase (media 0,9, d.s.=1,52) e costruzione del periodo (media 1,33, d.s.=1,78). I bambini cingalesi ottengono la prestazione più bassa nel sub-test di denominazione (media 1,02, d.s.=1,23), nella fonologia (media 1,69, d.s.=1,97), nella morfosintassi (media 1,45, d.s.=1,88) e nel punteggio totale (media 1,59, d.s.=1,37).

Per quanto riguarda l'ultimo strumento linguistico proposto, maggiori difficoltà si sono presentate con la somministrazione del Test PPTV-R. Infatti, l'applicazione del test (da qui in poi denominato anche Test Peabody), per quanto veloce e semplice, ha evidenziato delle criticità rappresentate dal fatto che i risultati ottenuti dai bambini stranieri sono così bassi, rispetto la media italiana pareggiata per età, che in molti casi non è stato possibile convertire i punteggi grezzi in punteggi ponderati. Questo si è verificato con il 50% dei soggetti circa, e cioè ogniqualvolta il punteggio standardizzato corrispondesse a prestazioni inferiori ai 65 punti (Tabella 4). Ciò, nonostante le indicazioni degli autori che raccomandano l'utilizzo del test anche per bambini figli di immigrati.

Tabella4. Prestazione linguistica ottenuta al Test PPTV-R dai bambini figli di immigrati

	Campione straniero				Dati Normativi			
	Range		media	d.s.	Range		media	d.s.
	Min	Max			Min	Max		
Peabody Grezzo	0	91	28,95	20,45	0	175		
Peabody Ponderato	65	99	73,52	7,08	65	125	100	15

La media di risposte corrette fornite dai bambini al Test PPTV-R è stata di 28,96, con un range tra 0 e 91 (d.s.=20,44). Se, invece, si osservano i risultati convertiti in punteggi ponderati, che permettono di controllare se il punteggio ottenuto risulta idoneo all'età del partecipante, ma che escludono quasi il 50% del campione, si può osservare come il punteggio medio si attesti a 73,6, andando da un minimo di 65 punti (il minimo necessario per la conversione dei punteggi) a un massimo di 99 (d.s.= 7,08).

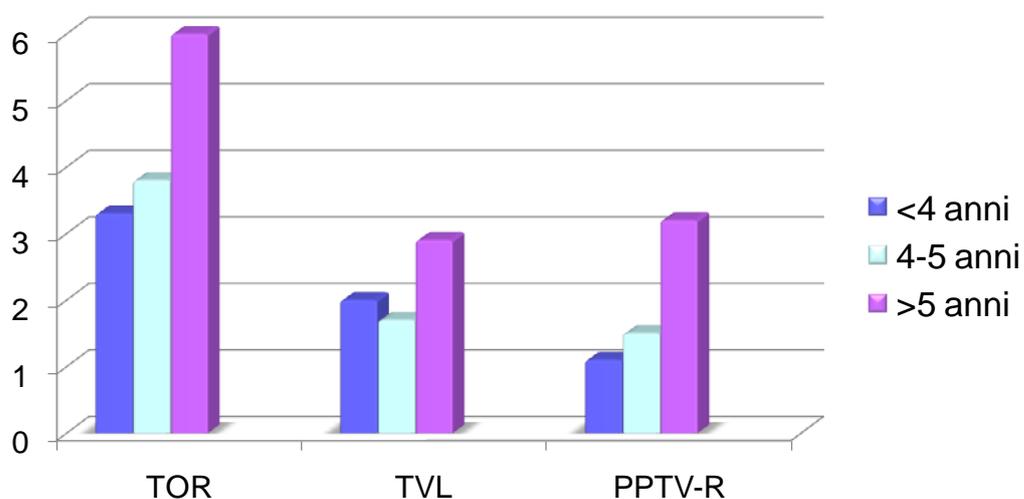
Anche per questo test si sono riscontrate differenze tra le prestazioni dei bambini appartenenti alle diverse cittadinanze del campione. I risultati migliori, anche in questo caso, sono ottenuti dal gruppo di bambini romeni, che ha totalizzato una media di risposte di 33,07 (d.s.=21,35), seguito dal gruppo dei bambini marocchini,

che hanno totalizzato una media di 29,3 risposte corrette (d.s.=20,58). I bambini del gruppo “altro” hanno risposto correttamente a 27,87 tavole (d.s.=19,22). I bambini nigeriani e cingalesi sono quelli che hanno totalizzato la media di risposte corrette più basse, rispondendo in modo esatto rispettivamente a 26 e 25,54 tavole (d.s.=20,23 e 20,74).

In sintesi, i punteggi relativi al lessico ricettivo, indagato tramite questo test, hanno evidenziato prestazioni molto scarse da parte dei bambini del nostro campione.

Il raffronto fra i punteggi ai tre Test, convertiti in una stessa scala di misura (punteggio medio=10, d.s.=2) e differenziati secondo l’età dei bambini, mostra che mediamente le prestazioni migliori sono ottenute al Test TOR mentre i risultati più scarsi si riscontrano nel Test TVL (Figura 23). Ancora, i risultati aumentano progressivamente al crescere dell’età dei partecipanti anche nel Test TVL, standardizzato per età, e nel Test TOR, la cui somministrazione prevede item di difficoltà crescente e testi più complessi per i bambini più grandi.

Figura 23: prestazioni ai tre strumenti linguistici convertiti su scala di misura comune (la media italiana è di 10, d.s.=2)



Effetti significativi dell'età dei bambini e dell'uso della lingua italiana in casa

L'ANOVA univariata a 3 fattori (Età: 3 x Cittadinanza: 5 x Italiano in casa: 2)⁵ applicata a tutti gli strumenti linguistici non ha evidenziato differenze significative fra le prestazioni delle diverse cittadinanze [TOR: $F(4, 166) = .155$, $p=0,960$, PPTV-R: $F(4, 70) = 1.776$, $p=0,143$, TVL: $F(4, 166) = 1.315$, $p=0,267$].

L'analisi applicata ai risultati del Test TOR (comprensione del testo orale) ha evidenziato un effetto significativo dell'età: infatti, i risultati migliori sono stati ottenuti dai bambini più grandi rispetto gli altri [$F(2, 166) = 25.964$, $p < .001$; post-hoc Bonferroni <4anni->5anni $p < .001$, 4-5anni->5anni $p < .001$]. Un'ulteriore effetto significativo è dato dall'uso della lingua italiana nel contesto domestico (esposizione a L2): i bambini i cui genitori hanno dichiarato di usare in casa anche la lingua italiana hanno fornito prestazioni migliori rispetto agli altri [$F(1, 166) = 4.820$, $p < .05$].

Lo stesso tipo di analisi applicata al Test TVL, ai 7 punteggi dei sub-test linguistici e al punteggio totale finale, ha evidenziato un effetto significativo dovuto all'età in tutti i vari sub-test (anche se in forma più debole per i sub-test di denominazione e ripetizione) e nel punteggio finale: sono sempre i bambini più grandi a ottenere prestazioni significativamente migliori rispetto agli altri [sub-test di comprensione $F(2, 166) = 10.873$, $p < .001$, post-hoc Bonferroni <4->5anni $p < .001$ e 4-5anni->5anni $p < .01$; ripetizione $F(2, 166) = 3.346$, $p < .05$, post-hoc Bonferroni 4-5anni->5anni $p < .05$; denominazione $F(2, 166) = 3.397$, $p < .05$, post-hoc Bonferroni <4->5anni

⁵ Inizialmente si era provato con un modello di analisi della varianza simile a quello utilizzato per gli strumenti sociali, ossia (Genere: 2 x Cittadinanza: 5 x Età: 3), ma poiché il genere non spiegava una quota significativa della varianza, si è preferito sostituirlo con il seguente.

$p < .05$; fonologia $F(2, 166) = 5.350$, $p < .01$, post-hoc Bonferroni 4-5anni->5anni $p < .05$; morfosintassi $F(2, 166) = 13.285$, $p < .001$, post-hoc Bonferroni <4->5anni $p < .001$, e 4-5anni->5anni $p < .001$; sub-test di costruzione della frase $F(2, 166) = 14.481$, $p < .001$, post-hoc Bonferroni <4->5anni $p < .001$ e 4-5anni->5anni $p < .01$; costruzione del periodo $F(2, 166) = 5.178$, $p < .01$, post-hoc Bonferroni 4-5anni->5anni $p < .01$; TVL punteggio totale $F(2, 166) = 11.337$, $p < .001$, post-hoc Bonferroni <4->5anni $p < .001$ e 4-5anni->5anni $p < .001$]. Come per il test TOR, anche nel Test TVL è emerso un effetto significativo dovuto all'uso della lingua italiana nel contesto domestico, sebbene non in tutti i sub-test: sono sempre i bambini che in casa sono esposti alla lingua italiana a totalizzare i punteggi migliori [sub-test di comprensione $F(1, 166) = 6.699$, $p < .05$; ripetizione $F(1, 166) = 5.427$, $p < .05$; denominazione $F(1, 166) = 4.236$, $p < .05$; fonologia $F(1, 166) = 5.529$, $p < .05$; costruzione della frase $F(1, 166) = 6.017$, $p < .05$; punteggio totale $F(1, 166) = 6.858$, $p = .01$].

Infine, la stessa analisi applicata ai punteggi grezzi dell'ultimo strumento somministrato, il Test PPTV-R, ha evidenziato un effetto significativo dell'età, con i bambini maggiori di 5 anni che hanno ottenuto prestazioni significativamente migliori rispetto quelli piccoli e medi [$F(2, 70) = 46.329$, $p < .001$, post-hoc Bonferroni <4anni->5anni $p < .001$, 4-5anni->5anni $p < .001$]. Non è invece emerso alcun effetto significativo dovuto all'esposizione alla lingua italiana in casa.

Un'analisi della correlazione (r di Pearson) a una coda, per verificare la variabilità concorrente (Tabella 5), ha mostrato come i tre test linguistici correlino fra loro in modo significativo e, in generale, come i test che indagano l'aspetto ricettivo del

linguaggio correlino con i sub-test del TVL che indagano aspetti legati alla comprensione (Tabella 6).

Tabella 5. Correlazioni (R di Pearson) tra test linguistici

		TOR	TVL	PPTV-R
TOR	Correlazione		0,468	0,433
	p		0,000	0,000
TVL	Correlazione			0,617
	p			0,000

Tabella6. Correlazioni (R di Pearson) tra test linguistici e sub-test del TVL

		TOR	PPTV-R	TVL-TOT
TVL comprensione	r	0,485	0,603	0,868
	p	0,000	0,000	0,000
TVL ripetizione	r	0,444	0,527	0,835
	p	0,000	0,000	0,000
TVL denominazione	r	0,391	0,527	0,828
	p	0,000	0,000	0,000
TVL fonologia	r	0,340	0,408	0,829
	p	0,001	0,000	0,000
TVL morfosintassi	r	0,347	0,413	0,811
	p	0,000	0,000	0,000
TVL costr.-frase	r	0,288	0,288	0,842
	p	0,004	0,004	0,000
TVL costr.-periodo	r	0,008	0,222	0,515
	p	0,936	0,027	0,000

Obiettivo 3

Competenza e integrazione sociale dei bambini figli di immigrati nel contesto della scuola dell'infanzia

La valutazione sociale del bambino straniero in classe è stata effettuata mediante una procedura multimetodo, attraverso l'ausilio di tre tecniche: l'osservazione diretta del comportamento, il test della Nomina dei Pari e il Questionario di Valutazione del Comportamento Sociale, compilato dalle insegnanti.

Osservazione del comportamento di gioco spontaneo

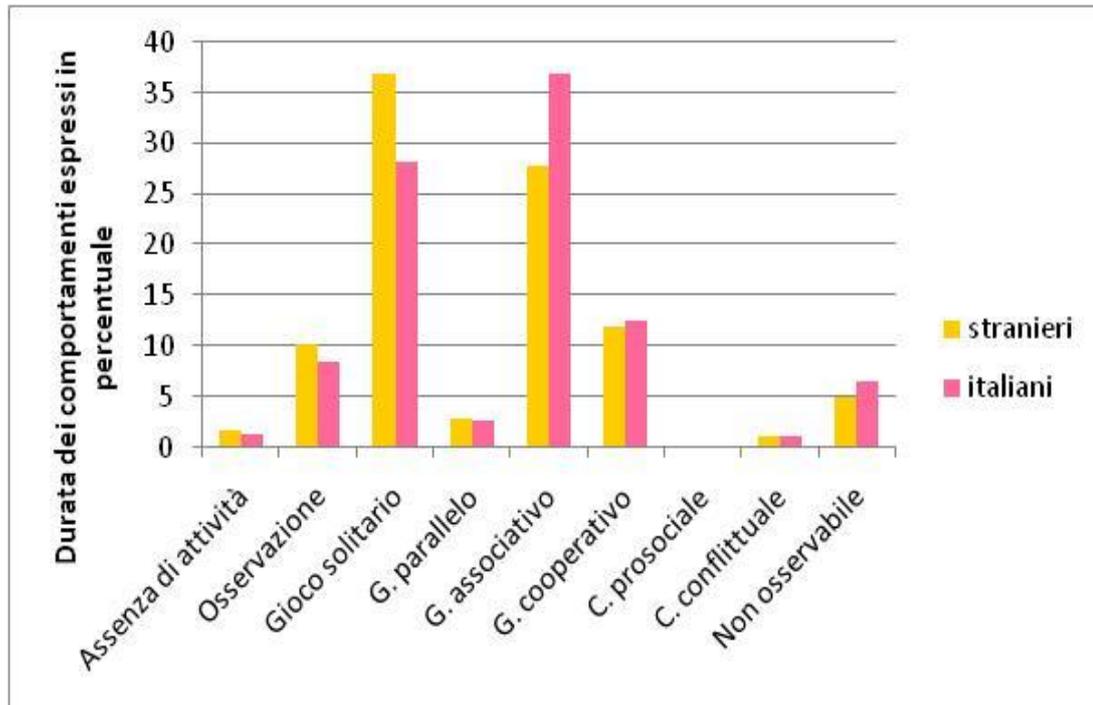
Per quanto riguarda l'osservazione del comportamento in contesto di gioco, sono stati analizzati sia i comportamenti dei bambini italiani sia quelli degli alunni stranieri.

Per un raffronto più immediato, i tempi medi di durata delle codifiche sono stati tradotti in percentuali. In seguito, i dati relativi ai comportamenti dei bambini nei due gruppi (stranieri vs autoctoni) sono stati confrontati per verificare la presenza di differenze significative.

Come è possibile osservare nella Figura 24, i comportamenti cui i bambini hanno fatto maggior ricorso sono stati il gioco solitario e il gioco associativo.

Proprio in merito a queste due modalità si evidenzia una differenza significativa relativa alla durata del comportamento di gioco.

Figura 24. Confronto fra comportamenti di gioco nei due gruppi (italiani e stranieri)



I bambini stranieri, infatti, utilizzano prevalentemente la modalità di gioco solitario [F(1, 286)= 8,532, $p < .01$], a differenza dei bambini italiani che utilizzano lo stile di gioco associativo [F(1, 286)= 9,408, $p < .01$], che è indice di una maggiore capacità relazionale.

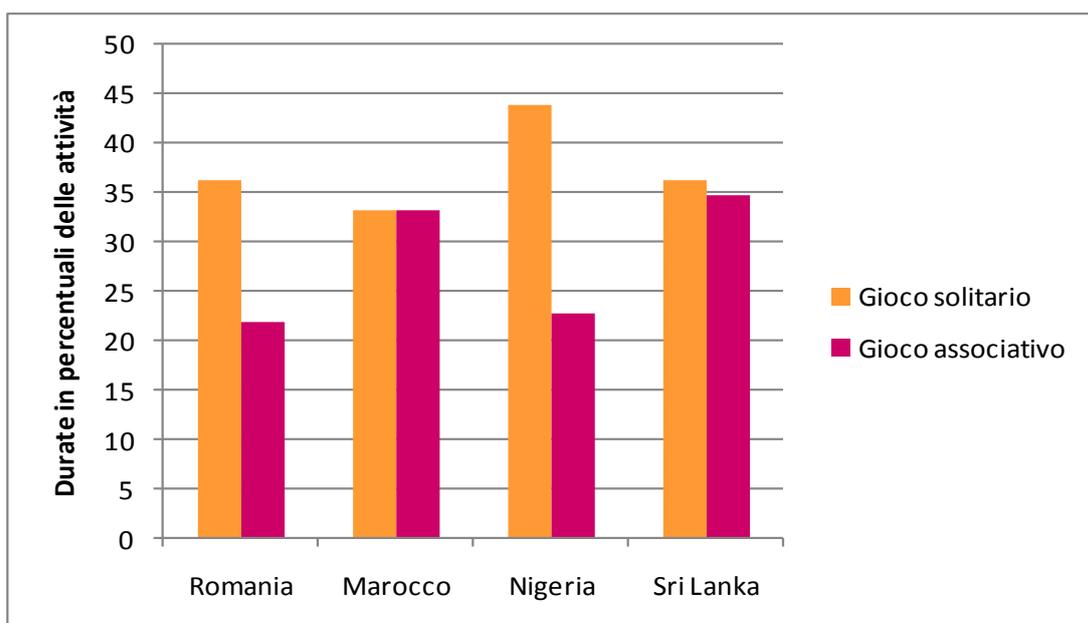
L'analisi della varianza multivariata a tre fattori (Genere:2 x Età:3 x Cittadinanza:6) ha evidenziato effetti significativi dell'età, del genere, della cittadinanza e dell'interazione tra età e cittadinanza.

Un primo effetto significativo è dato dal Genere e si evidenzia nei confronti del gioco cooperativo, che è presente principalmente nelle bambine [F(1, 262)=4.837, $p < .05$].

Un secondo effetto significativo è quello dell'Età: la durata del tempo trascorso in assenza di attività è significativamente maggiore nei bambini più piccoli rispetto ai bambini grandi [$F(2, 262) = 3.482, p < .05$; post-hoc Bonferroni $<4\text{anni}->5\text{anni}$ $p < .05$]. Allo stesso modo i bambini piccoli trascorrono più tempo impegnati a osservare i loro compagni rispetto ai bambini maggiori di 5 anni [$F(2, 262) = 3.931, p < .05$; post-hoc Bonferroni $<4\text{anni} ->5\text{anni}$ $p < .05$]. Infine, il gioco cooperativo, tipicamente uno stile di gioco maturo, è significativamente maggiore nei bambini più grandi [$F(2, 262) = 18.606, p < .001$; post-hoc Bonferroni $<4\text{anni}->5\text{anni}$ $p < .001$].

Un terzo effetto significativo evidenziato è dato dalla Cittadinanza: in particolare, i bambini nigeriani presentano durate di gioco solitario significativamente maggiori rispetto i bambini italiani [$F(5, 262) = 2.427, p < .05$; post-hoc Bonferroni nigeriani-italiani $p < .05$]. I bambini italiani, a loro volta, presentano durate di gioco associativo significativamente più lunghe rispetto i bambini romeni e nigeriani [$F(5, 262) = 3.071, p < .05$; post-hoc Bonferroni italiani-romeni $p < .05$, italiani nigeriani $p < .05$].

Figura 25. Confronto fra cittadinanze per gli stili di gioco solitario e associativo

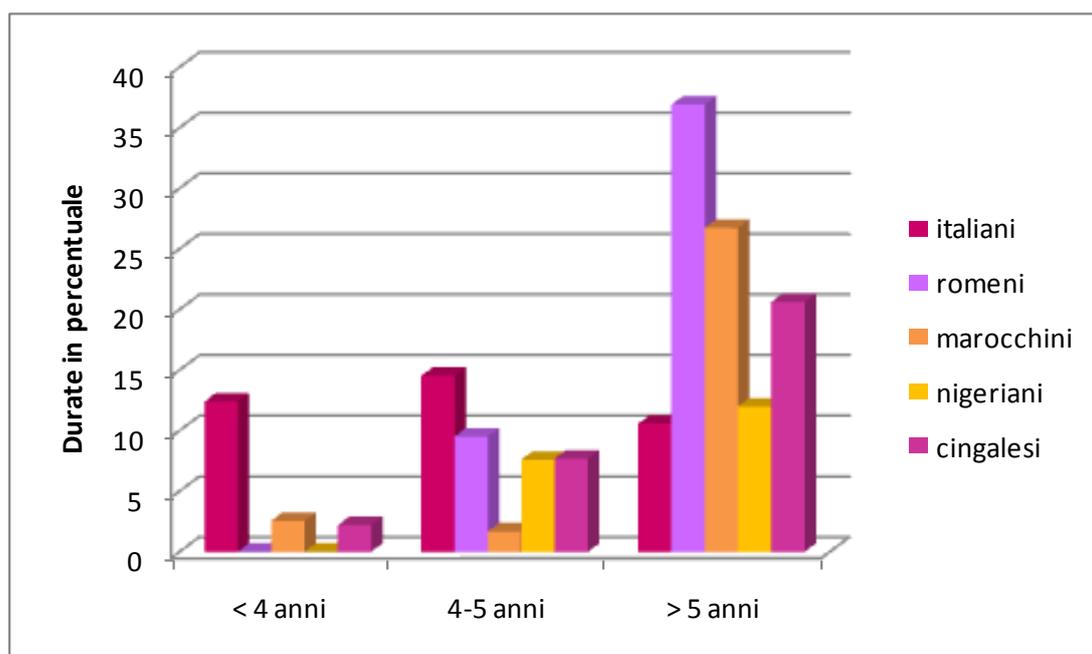


Un confronto sull'osservazione del comportamento di gioco solitario tra i bambini stranieri (Figura 25) ha evidenziato come i bambini che vi fanno maggior ricorso sono quelli nigeriani (43,95% del tempo totale di gioco) seguiti dai bambini romeni.

Diversamente, i bambini che fanno maggior ricorso al gioco associativo sono quelli cingalesi, seguiti dai bambini marocchini.

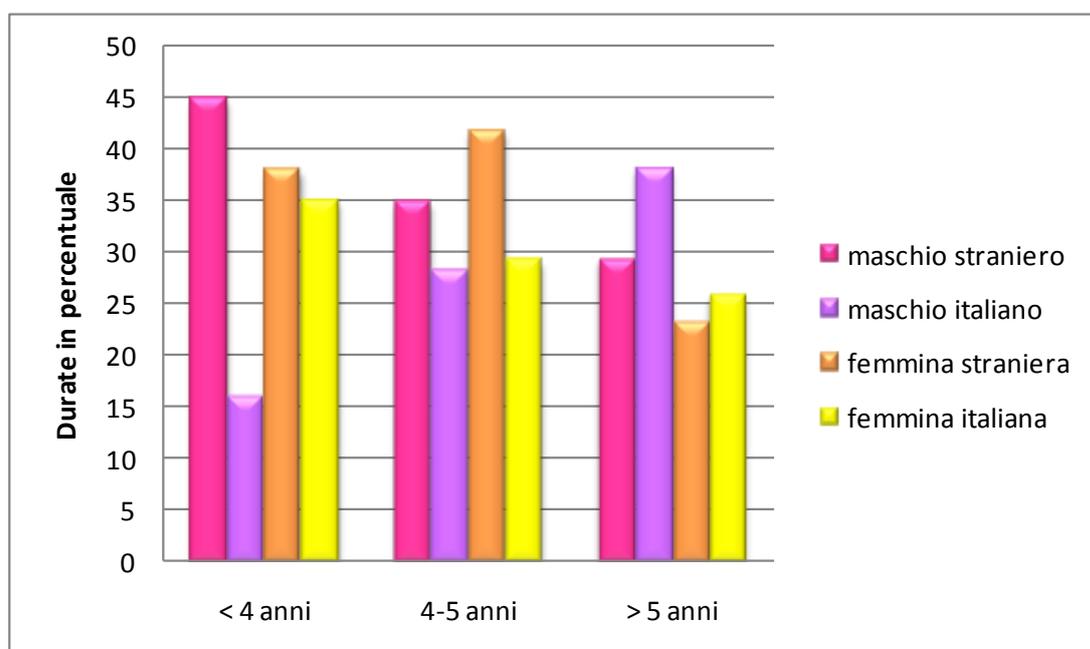
Infine, la MANOVA ha evidenziato un effetto significativo dell'interazione Età x Cittadinanza: il gioco cooperativo è presente in misura maggiore nei bambini piccoli e medi italiani rispetto il campione straniero [$F(10, 262) = 3.221, p < .01$; post-hoc Bonferroni $<4\text{anni-}>5\text{anni}$ $p < .001$ e $4-5\text{anni-}>5\text{anni}$ $p < .05$], ma non più nei bambini grandi, tra i quali durate di gioco cooperativo più lunghe sono appannaggio dei bambini immigrati, in particolare dei romeni (Figura 26). I bambini italiani, a differenza di quelli immigrati, non incrementano con l'età l'utilizzo di strategie di gioco cooperativo.

Figura 26. Durate di gioco cooperativo nei bambini delle diverse cittadinanze divisi per età



Il comportamento di gioco solitario è presente in misura significativamente maggiore nei bambini stranieri e in particolare nei bambini nigeriani più piccoli che hanno una percentuale di gioco solitario pari al 47.36% del tempo, rispetto alla media di 39.1 [F(10, 262)= 2.231, p<.05, post hoc Bonferroni < 4 anni > 5 anni, p<.05]. I bambini più grandi di questa stessa nazionalità (come i più grandi italiani), mostrano durate di gioco cooperativo significativamente minori rispetto agli altri [F(10, 262)= 3.221, p<.01].

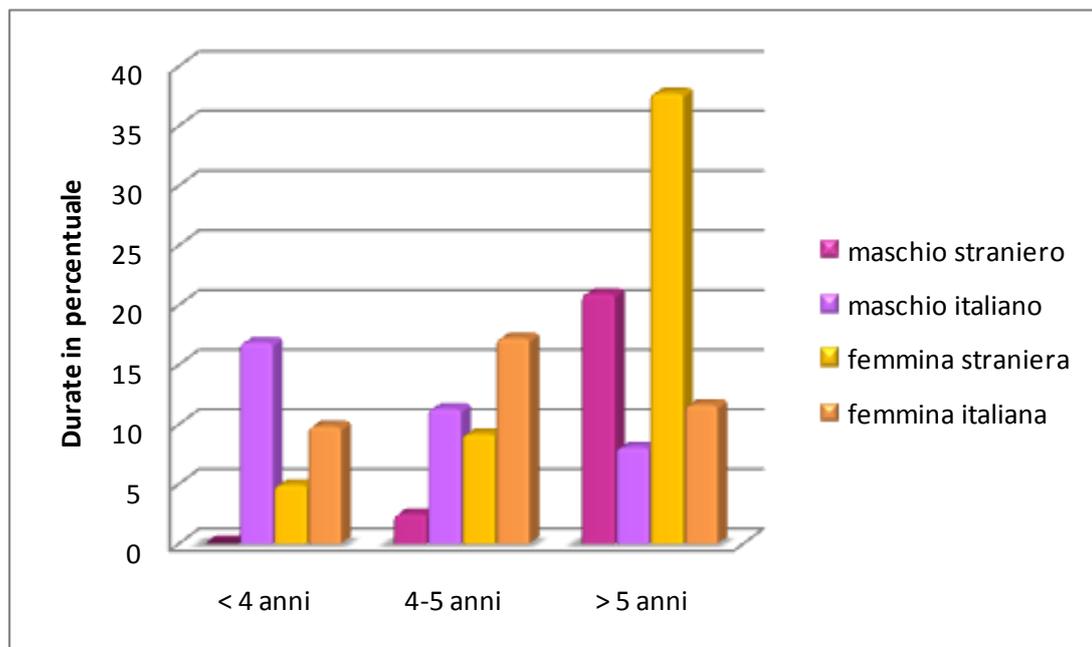
Figura 27. Durate di gioco solitario a confronto secondo l'età, il gruppo e il genere



L'analisi della varianza Multivariata a tre fattori (Genere:2 x Età:3 x Gruppo:2) ha evidenziato come il comportamento solitario tenda a decrescere nei bambini grandi del gruppo stranieri, sia maschi sia femmine. Invece, nel gruppo dei bambini italiani questo stesso dato trova riscontro solamente nelle bambine, in quanto i maschi italiani incrementano tale strategia col passare del tempo (Figura 27). A cinque anni

d'età, inoltre, sono le femmine straniere che evidenziano durate significativamente maggiori di gioco cooperativo (Figura 28).

Figura 28. Durate di gioco cooperativo a confronto, secondo l'età, il genere e il gruppo



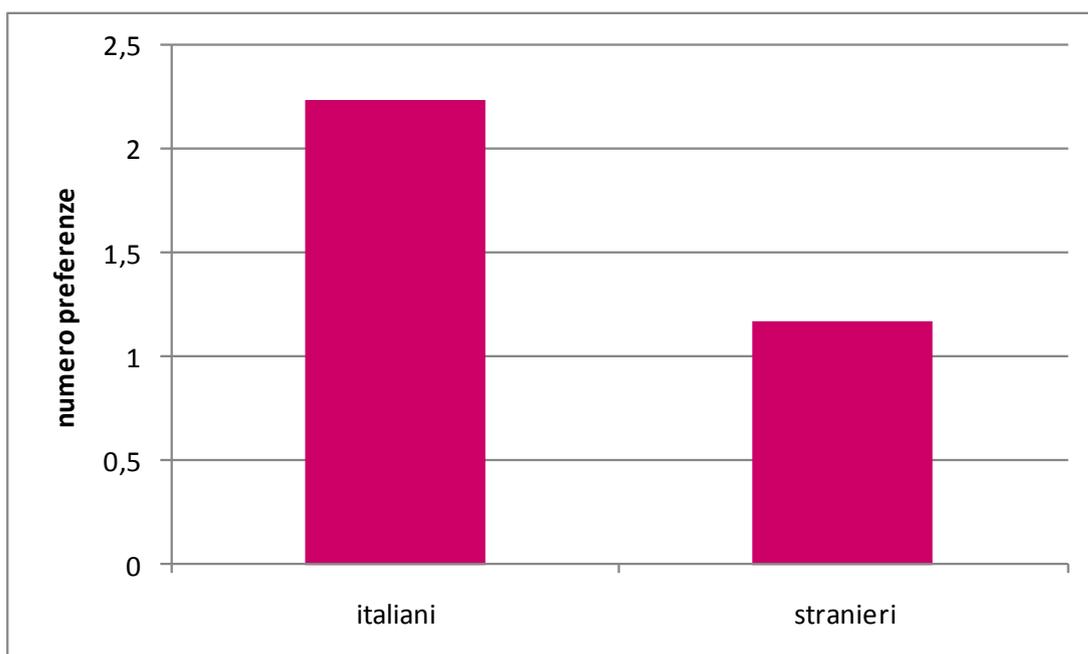
Nomina dei Pari

Per quanto riguarda il Test della Nomina dei Pari, ogni bambino della classe è stato coinvolto in questa fase dello studio, perché la realizzazione del sociogramma richiede necessariamente la partecipazioni di tutti i membri.

L'analisi della varianza univariata a 3 fattori (Genere:2 x Età:3 x Cittadinanza:6) ha evidenziato un effetto significativo dell'età e della cittadinanza. Relativamente al primo, sono i bambini più grandi che ottengono un numero di preferenze significativamente maggiore [F(2, 358)= 3.485, p<.05; post-hoc Bonferroni <4anni->5anni, p<.05], risultando più popolari rispetto ai bambini più piccoli e medi.

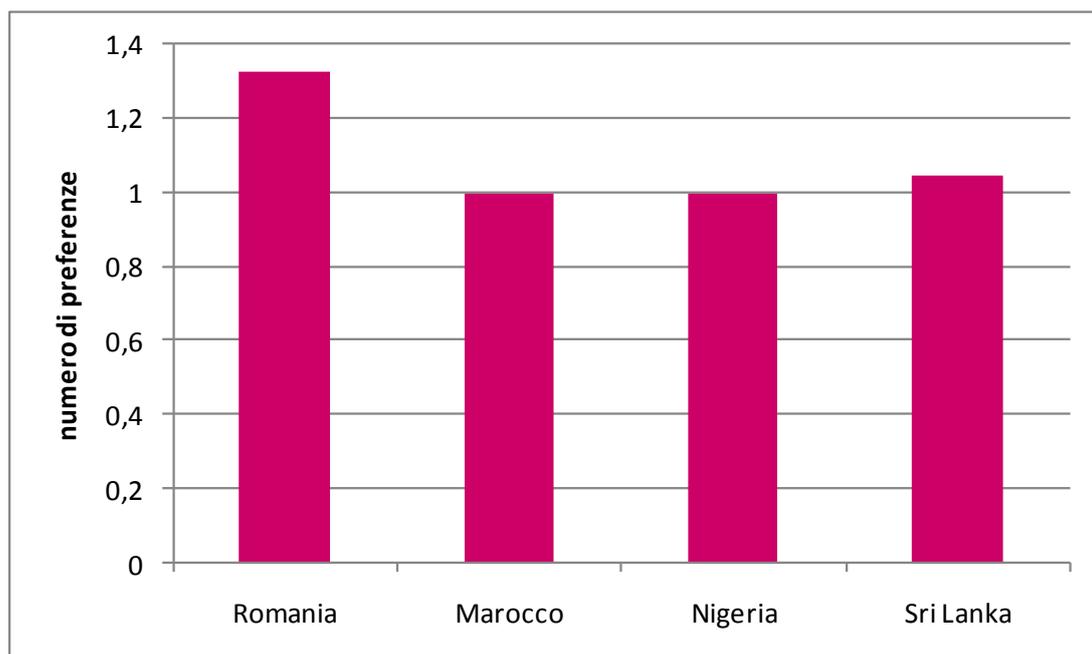
L'ANOVA ha evidenziato un effetto significativo anche e soprattutto in funzione della cittadinanza: i bambini italiani ottengono un numero significativamente maggiore di preferenze rispetto i bambini stranieri di qualsiasi cittadinanza, registrando quasi il doppio dei voti, senza nessuna differenza fra maschi e femmine [F (5, 358)= 11.734, $p < .01$; post-hoc Bonferroni italiani-romeni $p < .001$, italiani-marocchini $p < .001$, italiani-nigeriani $p < .001$, italiani-cingalesi $p < .01$, italiani-“altro” $p < .01$]. Infatti, se ogni bambino italiano è stato nominato in media da almeno due compagni (media=2,24; d.s.=1,5), ogni alunno straniero è stato votato mediamente da un solo bambino (media=1,17; d.s.=1,4) (Figura 29).

Figura 29. Preferenze al test della Nomina dei Pari: confronto fra i gruppi



Fra gli alunni stranieri, i bambini meno votati (Figura 30) sono quelli nigeriani e marocchini (in media un solo voto ciascuno; d.s.=1,26 e 0,98, rispettivamente). I bambini più votati sono stati invece quelli romeni (media=1,36; d.s.=1,25).

Figura 30. Preferenze al test della Nomina dei Pari: confronto fra cittadinanze



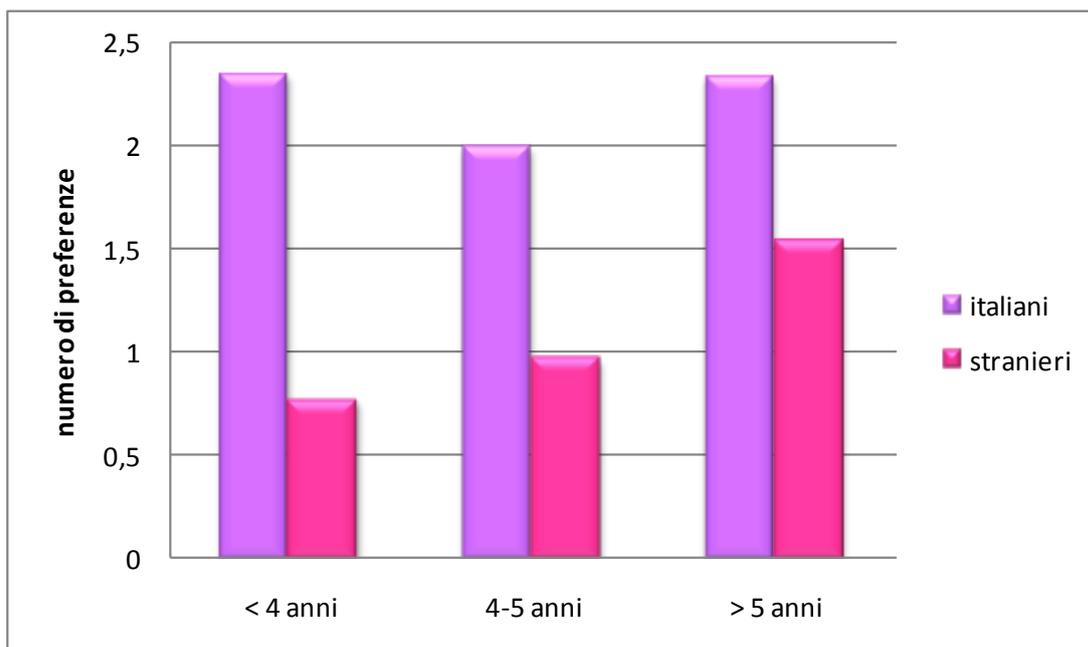
Anche nel caso in cui risultino prevalenti nelle classi, i bambini stranieri ricevono meno voti e, in media, quelli che non hanno ottenuto nessuna preferenza sono in numero maggiore rispetto ai coetanei autoctoni. Infatti, a fronte di una percentuale di bambini italiani esclusi pari all'11%, i bambini romeni che non sono stati scelti da nessuno sono il 40%. Sono invece rispettivamente il 45% e il 50% i bimbi nigeriani e cingalesi mai nominati dai loro compagni.

Anche il dato relativo ai bambini maggiormente votati esprime una divergenza in favore dei bambini autoctoni: a fronte di una percentuale pari al 19,3% di bambini italiani che ottengono 4 o più preferenze, solo l'11,1% dei bambini romeni rientra nel gruppo dei popolari. Tale dato scende al 9,1% per i bambini cingalesi, al 5,9% per i bambini nigeriani e al 2,9% per i bambini marocchini.

Si è osservato che, mentre i bambini italiani si votano frequentemente fra loro, i bambini immigrati tendono piuttosto a nominare i pari italiani.

Tuttavia, è interessante notare come le preferenze per i bambini immigrati tendano con il tempo a crescere, mentre restano relativamente stabili per i bambini italiani (Figura 31).

Figura 31. Numero di preferenze ottenute dai bambini divise per età e gruppo (autoctoni vs immigrati)

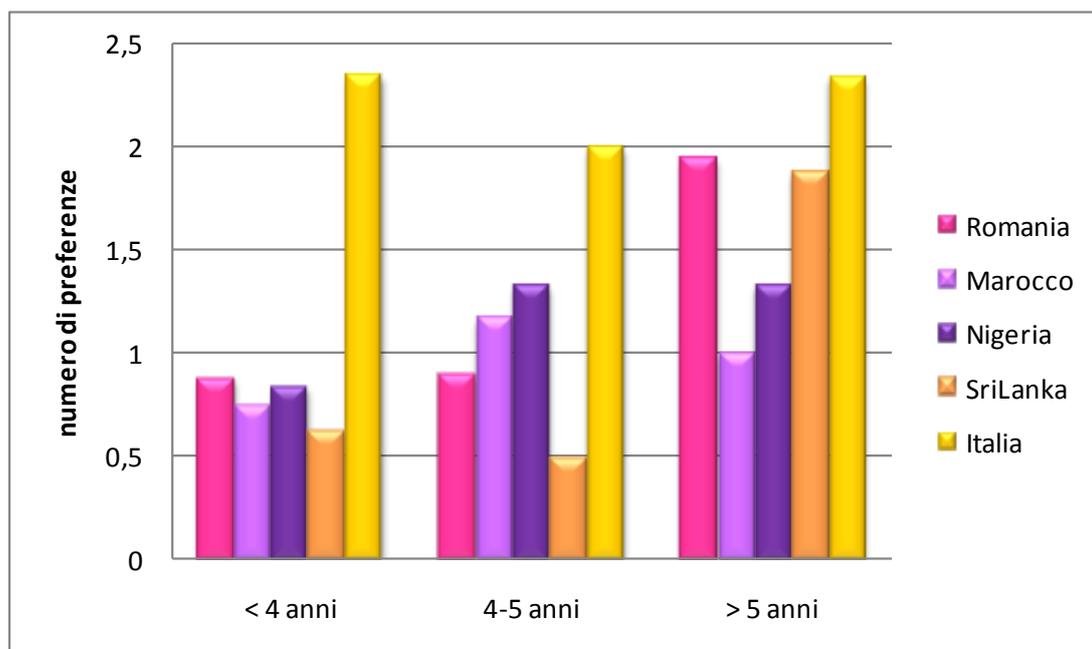


Così, se la differenza nel numero di preferenze ottenute appare evidente per i bambini stranieri della fascia d'età inferiore, il gap appare minore per i bambini di 5 anni compiuti.

In particolare, se si osservano i dati relativi alle cittadinanze (Figura 32), si nota come il numero di preferenze espresse nei confronti dei bambini romeni cresca notevolmente a vantaggio dei bambini più grandi, i quali totalizzano preferenze medie di 1,95 a testa (tale dato è migliore per le femmine che per i maschi). Parimenti, anche i bambini più grandi dello Sri Lanka ottengono una media di 1,88 preferenze (questa volta il numero superiore delle preferenze è ottenuto dai maschi,

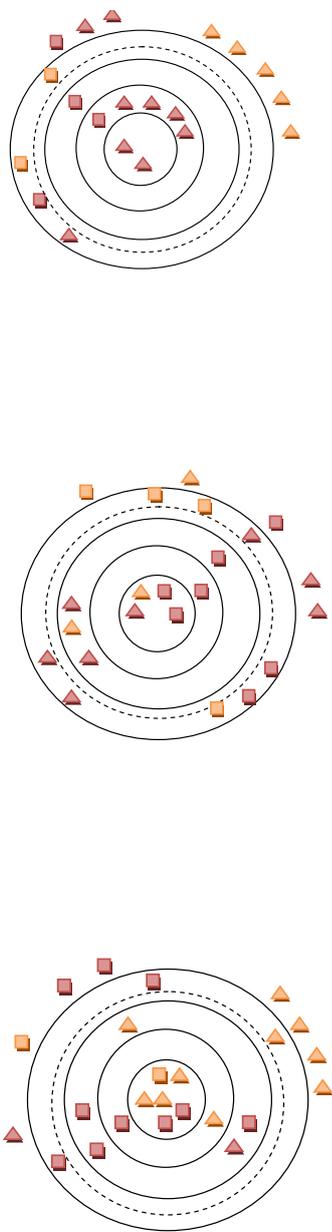
con 2 voti a testa, rispetto alla media delle femmine che viene nominata una volta sola), rispetto alle 2,34 preferenze per i bambini più grandi italiani.

Figura 32. Numero di preferenze. Confronto fra cittadinanze ed età



Sono state osservate notevoli differenze fra lo status sociometrico dei bambini stranieri nelle varie classi dello studio: infatti, mentre in alcune classi gli alunni stranieri occupano solamente i cerchi più esterni del sociogramma o addirittura sono posti all'esterno di esso, in altre classi i bambini stranieri si trovano anche nei cerchi interni e, talvolta, nel cerchio centrale, dove sono siti i bambini più popolari della classe. Ciò è indipendente dalla numerosità degli stranieri nella classe. Più frequentemente, però, si riscontra una situazione mista dove i bambini stranieri sono disposti nei cerchi marginali, pur essendoci qualcuno di loro che riceve anche cinque preferenze (Figura 33).

Figura 33. Alcuni dei sociogrammi realizzati nelle classi



Legenda 1. Maschio italiano: ▲ femmina italiana: ▼ maschio straniero: ▲ femmina straniera: ■

La linea tratteggiata indica la media dei punteggi

Questionario sul Comportamento Sociale

L'ultimo strumento somministrato ai fini della valutazione del comportamento sociale è stato il Questionario compilato dalle insegnanti, relativo al comportamento del bambino in classe. Le insegnanti hanno valutato non solo il comportamento degli alunni stranieri, ma anche quello di alunni italiani appaiati per genere ed età con i loro compagni immigrati. I bambini dei quali si dispongono i dati sul comportamento sociale sono 405, rispettivamente 206 bambini stranieri e 199 alunni italiani.

L'analisi della varianza Univariata a 3 fattori (Genere:2 x Età:3 x Cittadinanza:6) ha evidenziato un effetto significativo dell'età, della cittadinanza e dell'interazione tra età e cittadinanza.

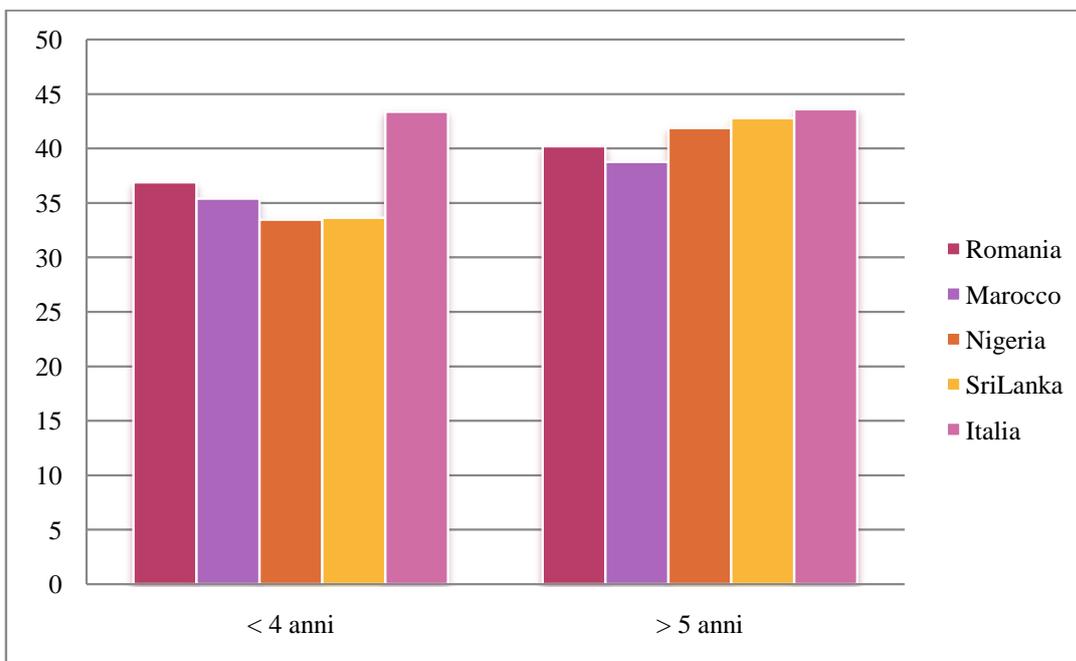
Relativamente all'età, sono ancora i bambini più grandi che ottengono i punteggi migliori [$F(2, 363) = 8.741$ $p < .001$; post hoc Bonferroni >5 anni- <4 anni $p < .001$].

Relativamente alla cittadinanza, i bambini italiani hanno riportato punteggi significativamente migliori rispetto ai figli di immigrati [$F(1, 387) = 20.518$, $p < .001$, particolarmente rispetto ai bambini nigeriani [$F(5, 363) = 4.057$, $p < .01$; post-hoc Bonferroni italiani-nigeriani $p < .01$]. In media, infatti, gli alunni stranieri prendono un punteggio di 38,59 (d.s.=11,79) mentre gli alunni italiani ottengono un punteggio medio di 42,83 (d.s.=8,11). Fra gli stranieri, i bambini cingalesi ottengono in media 40,43 punti, conseguendo punteggi più simili a quelli dei bambini italiani (media 42,83), mentre i punteggi più bassi sono quelli dei bambini di Marocco e Nigeria (37,89 e 37,41). E' interessante notare come siano due bambini stranieri (una bambina nigeriana e un bambino della Guinea-Bissau, rispettivamente) coloro che hanno raggiunto i punteggi più alti, di 64 e 62 punti. Sono stranieri anche i bambini

che hanno ottenuto i punteggi più bassi, di 15 e 18 punti (un maschio nigeriano e un maschio marocchino). Il range degli alunni italiani va, invece, dai 19 punti ai 60.

Infine, relativamente all'interazione fra Età x Cittadinanza (Figura 34), la differenza sul punteggio del Questionario è significativa solo tra i bambini stranieri e italiani piccoli, poiché già dopo i 4 anni la differenza, pur rimanendo tale, non è più significativa [F(10, 363)= 2.246, p<.05, post-hoc Bonferroni >5anni-<4anni p<.001, ma >5anni-4-5anni p=n.s.].

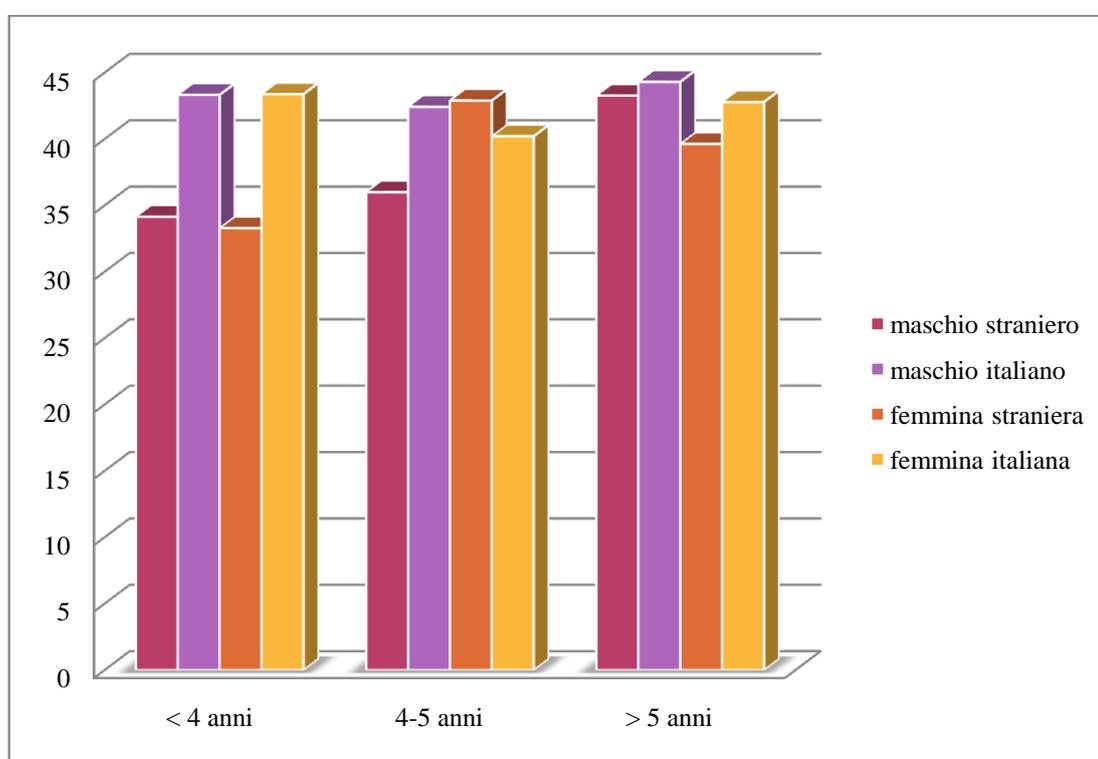
Figura 34. Punteggi ottenuti al Questionario di Valutazione del Comportamento Sociale divisi per età e cittadinanza



L'analisi della varianza univariata a 3 fattori (Genere:2 x Età:3 x Gruppo:2) ha evidenziato un effetto significativo dell'interazione Genere x Età x Gruppo [F(2, 387)= 3,092, p<.05]. In particolare è emerso come le femmine straniere, secondo le insegnanti, recuperino il gap relativamente alle competenze sociali più velocemente rispetto ai loro coetanei maschi; infatti, le bambine straniere ottengono punteggi

simili alle coetanee italiane già dai 4 anni (una media di 42,90 punti per le femmine straniere di 4-5 anni v.s. una di 40,21 per le italiane), mentre per i maschi tale differenza tende ad assottigliarsi solamente dopo i 5 anni (Figura 35) (una media di 36,00 per i maschi stranieri di 4-5 anni v.s. una media di 42,43 per gli italiani; media maschi stranieri >5anni 43,27 v.s. media maschi italiani >5anni 44,31).

Figura 35. Prestazioni al Questionario di Valutazione del Comportamento sociale divise per genere e gruppo (italiani vs immigrati)



Infine, per quanto riguarda il Questionario, si è verificato se ci fosse una differenza significativa anche specificatamente alle domande 11 e 12. La domanda 11, il cui testo recita “Aggredisce fisicamente gli altri compagni (graffia, spinge, tira i capelli, ecc..)”, ricalca in parte la categoria di comportamento codificata come ‘comportamento conflittuale’. La domanda 12, invece, è così definita “Se un

compagno piange per un qualche motivo si avvicina e tenta di consolarlo” e corrisponde in parte al ‘comportamento prosociale’.

Mentre la domanda 11 non ha mostrato differenze significative tra i gruppi, la domanda 12 ha evidenziato una differenza significativa tra il gruppo dei bambini italiani che ha ottenuto i punteggi più alti rispetto ai coetanei stranieri [$F(5,357)=6.949$, $p<.001$; post-hoc Bonferroni italiani-romeni $p<.05$, italiani-nigeriani $p<.001$, italiani-“altro” $p<.01$].

In secondo luogo è emerso un effetto significativo del genere, in quanto le femmine - indipendentemente dalla cittadinanza - ottengono un punteggio significativamente maggiore rispetto ai maschi [$F(1, 357)= 5.80$, $p<.05$; media femmine=1,61 v.s. media maschi=1,53]. Ancora, è emerso un effetto dell’età, in quanto si è registrato un punteggio significativamente più alto per i bambini più grandi sia rispetto i più piccoli, sia rispetto i medi [$F(2, 357)= 11.531$, $p<.001$; post-hoc Bonferroni <4anni->5anni, $p<.001$; 4-5anni->5anni, $p<.05$]. Un effetto significativo è emerso anche per l’interazione Età x Cittadinanza. La differenza tra bambini italiani e stranieri, infatti, è significativa soprattutto per i bambini più piccoli [$F(10, 357)= 2.240$, $p<.05$], mentre tende a decrescere negli anni successivi. Infatti, anche in questo caso, i punteggi dei bambini stranieri crescono notevolmente a partire dai 4 anni d’età, in misura più evidente rispetto i loro coetanei italiani, che invece mostrano risultati prevalentemente stabili durante i tre anni di scuola (media .808 per gli stranieri <4anni v.s. 1.81 per gli italiani; media 1.44 per gli stranieri di 4-5anni v.s. 1.69 per gli italiani; media 1.58 per gli stranieri >5anni v.s. 1.84 per gli italiani).

Anche per la modalità di comportamento prosociale osservata tramite il Questionario si può quindi concludere come le femmine straniere sembrano recuperare il gap

rispetto agli italiani prima dei loro coetanei maschi: la differenza nei punteggi del Questionario è significativa solo per le femmine più piccole, mentre tende a livellarsi durante il 2° e 3° anno di scuola dell'infanzia (media punteggio per le femmine piccole straniere =.99 v.s. femmine piccole italiane 1.62; media punteggio femmine medie straniere 1.79 v.s. femmine medie italiane 1.62; media punteggio femmine grandi straniere 1.63 v.s. femmine grandi italiane 1.76). Le bambine immigrate, infatti, mostrano a partire dai 4 anni competenze sociali simili alle bambine italiane, evidenziando punteggi simili per il comportamento prosociale, secondo quanto indicato dalle insegnanti.

Tabella 7. Correlazioni(r di Pearson) fra le diverse misure di competenza sociale

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Punteggio T. Questionario	-----								
2. Preferenze dei Pari	.330**	-----							
Osservazione Comportament									
3. No Attività	-.047	-.022	-----						
4. Osservazione	-.214**	.055	.143*	-----					
5. Gioco Solitario	-.103	-.128*	.009	-.201*	-----				
6. Gioco Parallel	.013	.012	.025	.119*	-.138*	-----			
7. Gioco Assoc.	.129*	.104	-.126*	-.207**	-.480**	-.100	-----		
8. Gioco Cooper.	.120*	.043	-.135*	-.149*	-.436**	-.100	-.273**	-----	
9.Comp. Prosocial	.050	.092	-.006	-.023	-.125*	-.060	.034	.052	-----
10.Comp. Conflitt.	.045	-.045	.016	-.045	-.128*	-.052	-.026	-.081	.113

I risultati dell'analisi delle correlazioni (r di Pearson) effettuate per verificare la validità concorrente delle misure ottenute con le diverse tecniche utilizzate in relazione all'obiettivo 3 sono illustrati nella Tabella 7. Tale analisi ha evidenziato una correlazione significativa ($r=.330$, $p<.01$) tra le preferenze dei Pari e il punteggio

totale al Questionario di Valutazione del Comportamento Sociale, e tra quest'ultimo e il comportamento di Gioco Cooperativo e il Gioco Associativo, rilevati tramite l'osservazione ($p < .05$).

Obiettivo 4

Relazione tra fattori ipotizzati come potenziali promotori vs. ostacoli per l'acquisizione della lingua italiana e il livello di competenza in tale lingua

Il seguente obiettivo si pone come fine l'esplorazione della relazione tra alcuni fattori ipotizzati come potenziali promotori vs ostacoli della lingua italiana. I fattori analizzati in relazione allo sviluppo linguistico in L2 sono: la quantità di esposizione a L1 e L2, il livello di istruzione dei genitori e le condizioni socio-economiche della famiglia, le pratiche narrative svolte in casa tra *caregiver* e bambino, la percentuale di alunni stranieri della scuola e, infine, il livello di integrazione e competenza sociale mostrato dai bambini nelle scuole dell'infanzia. In aggiunta a ciò, come anticipato nell'obiettivo 2, si sono analizzate le possibili differenze fra le prestazioni linguistiche in L2 nelle diverse età e cittadinanze. Come anticipato, l'analisi della varianza (cfr. obiettivo 2) non ha evidenziato alcun effetto significativo legato alla cittadinanza, mostrando invece come siano i bambini più grandi a ottenere i punteggi migliori rispetto i bambini più piccoli.

Altre variabili di promozione vs ostacolo per l'acquisizione di L2

Fra i fattori analizzati come possibili promotori dell'acquisizione di L2, l'esposizione alla lingua italiana occupa una posizione di rilievo. I bambini figli di immigrati possono presentare un'esposizione alla L2 molto variabile, a seconda degli anni di scolarizzazione, della frequenza all'asilo nido e la frequenza scolastica regolare,

delle pratiche narrative in L2 svolte in casa con i genitori, dell'uso della lingua italiana fra i membri della famiglia.

L'analisi della correlazione parziale (r di Pearson), inserendo l'età come variabile di controllo, ha evidenziato una correlazione lineare significativa tra gli anni di scolarizzazione del bambino (si intendono gli anni di frequenza alla scuola dell'infanzia sommati agli anni eventualmente frequentati all'asilo nido) e le prestazioni ai test linguistici (TOR: $r=0.193$, $p<.01$; PPTV-R: $r=0.244$, $p<.001$; TVL: $r=0.226$, $p=.001$).

Oltre, naturalmente, all'età dei bambini e all'esposizione a L2 a scuola e nell'ambiente domestico, sono stati ipotizzati come potenziali fattori di promozione o di inibizione dello sviluppo linguistico e, in quanto tali, in grado di spiegare una porzione significativa della varianza nel livello di acquisizione della lingua italiana anche il livello di istruzione dei genitori, la situazione socio-economica della famiglia, le pratiche narrative nella lingua italiana, la percentuale di alunni stranieri nella scuola e il livello di integrazione e competenza sociale mostrato dai bambini nelle classi.

Al fine di verificare queste ipotesi sono state realizzate diverse regressioni multiple lineari, ponendo ogni volta come variabile dipendente i risultati al Test TOR, al TVL oppure al PPTV-R. Di seguito verranno presentati i modelli più esplicativi individuati attraverso le analisi effettuate⁶.

Per quanto riguarda il punteggio di comprensione del testo orale (Test TOR), la significatività statistica del modello di regressione per blocchi, nel suo insieme,

⁶ I modellini di regressione multipla nel loro insieme sono, invece, consultabili in appendice.

spiega una percentuale di varianza pari al 61,4% ($R^2 = .614$, $F(7,51) = 11,83$, $p < .001$). Tuttavia, l'alto numero di variabili analizzate nel modello come possibili predittori rende, in questo caso, più prudente la scelta di affidarsi all'indice R^2 corretto (R^2 corretto = .562) che tiene conto dei gradi di libertà del modello, cioè del numero di unità statistiche e del numero di variabili inserite. Il modello è illustrato nella Tabella 8.

Le sette variabili che si rivelano maggiormente significative nello spiegare una quota di varianza sono: al primo passo il livello di competenza sociale espresso dal Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale (22%⁷), seguito, al secondo passo, dalla frequenza scolastica regolare (+7%); al terzo passo la quota di varianza spiegata raggiunge il 37,5% componendosi, oltre alle precedenti, anche della variabile 'prima o seconda generazione', che differenzia i bambini nati in Italia e appartenenti alle seconde generazioni da quelli giunti nel Paese dopo la nascita. Al quarto passo si inserisce il numero di fratelli in età scolare o frequentanti le scuole dell'infanzia (43%), mentre al quinto e sesto passo il modello seleziona, in aggiunta ai fattori già elencati, la percentuale di comportamento aggressivo (+5,4%) e di comportamento prosociale (+4,1%) evidenziate durante il gioco spontaneo. Con l'assommarsi del contributo di questi ultimi due predittori alla varianza residua precedentemente definita, il modello arriva a saturare una quota significativa di varianza pari al 52%. Infine, l'ultima variabile è rappresentata dal numero di preferenze ottenute nel test della Nomina dei Pari, che a sua volta spiega una quota di varianza significativa pari al 4,2%.

⁷ I seguenti valori sono stati corretti per il numero di gdl presenti nel modello

La presenza del comportamento aggressivo, diversamente dagli altri fattori, funge da inibente in quanto la quota di varianza spiegata è negativa.

In totale, secondo il presente modello di regressione, il livello di competenza sociale (dato dal Test della Nomina dei Pari, dal Questionario sul Comportamento e dai due comportamenti di gioco) spiega quasi il 40% della varianza.

Tabella 8: modello di regressione multipla lineare con variabile dipendente Test TOR

Costante	beta	R ²	df	t	p
Punteggio Questionario Sociale	.38	.359	58	4,08	<.001
Frequenza scolastica	.40	.397	57	4,20	<.001
Prima o seconda generazione	.38	.407	56	4,18	<.001
Fratelli	.22	.464	55	2,29	<.05
Comportamento aggressivo	-.35	.523	54	-3,63	=.001
Comportamento prosociale	.27	.569	53	2,74	<.01
Nomina dei Pari	.23	.614	52	2,48	<.05

Per quanto riguarda il Test TVL, il modello di regressione più esplicativo satura una quota significativa della varianza pari al 43% ($R^2 = .429$, $F(4,61) = 11,45$, $p < .001$) (Tabella 9). Diversamente dal modello precedente per il quale si era preferito presentare il punteggio corretto, in questo caso il numero di unità statistiche immesse e i conseguenti gradi di libertà sono in numero ridotto, così che non è emersa una differenza rilevante fra le due statistiche R^2 (.429) e R^2 corretto (.391). Le variabili predittrici del modello sono quattro: anche in questo caso alcune di esse sono rappresentate dal livello di competenza sociale e di integrazione nel gruppo classe

espressi mediante il Test della Nomina dei Pari (.20) e dal Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale (.06). Inoltre, altre variabili significative sono rappresentate dal reddito annuale lordo (.08) e dalla frequenza con cui vengono svolte le pratiche narrative in lingua italiana nel contesto domestico (.09). In totale, il livello di competenza sociale spiega oltre il 25% della varianza mentre il rimanente 18% è spiegato da variabili socio-economiche.

Tabella 9: modello di regressione multipla lineare con variabile dipendente Test TVL

Costante	beta	R ²	df	t	p
Nomina dei Pari	.34	.197	64	3,35	=.001
Reddito annuale lordo	.27	.278	63	2,75	<.01
Pratiche narrative in italiano	.33	.368	62	3,36	=.001
Punteggio Questionario Sociale	.26	.429	61	2,66	<.05

Per quanto riguarda l'ultimo modello di regressione, applicato al Test PPTV-R, il modello di regressione più efficace nello spiegare una quota significativa di varianza arriva a saturare il 73% della variabilità ($R^2 = .730$, $F(6,59) = 26,51$, $p < .001$). Anche in questo caso, come per il precedente modello, si è considerata la statistica R^2 senza correzione. Il modello è illustrato nella Tabella 10.

Le sei variabili che si rivelano maggiormente significative nello spiegare la quota di varianza sono: al primo passo l'età del bambino che da sola spiega una quota di varianza piuttosto cospicua (.55). A seguire, il livello di competenza sociale (.02) espresso dal Questionario per la Valutazione del Comportamento, che unitamente all'integrazione nel gruppo classe (.06), espresso dal Test sulla Nomina dei Pari,

rappresenta il livello di competenza sociale che spiega l'8% della varianza. A seguire la frequenza scolastica regolare (.045), le pratiche narrative in italiano svolte nel nucleo domestico (.02) e, infine, il titolo di studio del padre (.02).

Tabella 3: modello di regressione multipla lineare con variabile dipendente Test PPTV-R

Costante	beta	R ²	df	t	p
Età	.62	.554	64	8,04	<.001
Punteggio Questionario Sociale	.23	.618	63	3,42	=.001
Frequenza scolastica regolare	.23	.663	61	3,34	=.001
Pratiche narrative in italiano	.13	.687	60	1,84	<.05
Titolo di studio del padre	.15	.710	59	2,11	<.05
Nomina dei Pari	.19	.730	62	2,54	<.05

Oltre alle variabili illustrate in queste tabelle, com'è possibile evincere osservando le tavole esposte nell'appendice, anche la percentuale degli alunni stranieri frequentanti il plesso assieme agli alunni immigrati oggetto di valutazione si è rivelata un fattore predittivo. Infatti, sia per quanto riguarda il Test TOR, sia per il Test TVL, il numero di alunni stranieri che caratterizza le classi è una variabile significativa quanto inibente sulla qualità della lingua italiana compresa e parlata.

Precedentemente è già stato detto come la regressione multipla lineare esprima una relazione asimmetrica, rilevando un rapporto di causa-effetto tra le variabili indipendenti e quella dipendente.

Come ultime analisi si è provato a verificare se, alla luce del legame emerso fra variabili legate alla competenza sociale e prestazioni ai test linguistici, l'analisi della

regressione evidenziasse un peso significativo anche delle abilità linguistiche in relazione alle prestazioni sociali oppure se tale rapporto fosse limitato principalmente dal ruolo delle variabili sociali come concausa dell'abilità linguistica.

Per quanto riguarda la popolarità del bambino straniero nel gruppo classe, le numerose regressioni eseguite non hanno raggiunto un'alta saturazione. I tre modelli migliori sono quelli inseriti in appendice, di cui il primo è il più esplicativo ($R^2=30\%$). Risulta che TOR, TVL e titolo di studio del padre sono fra i fattori predittivi, ma in nessun modello essi compaiono assieme. Quando c'è il punteggio al Test TOR, esso viene assunto come variabile predittiva e gli altri due punteggi ai test linguistici vengono esclusi, con una conseguente predittività totale molto bassa ($R^2=9\%$). Nel caso in cui si assuma il punteggio del Test TOR come fattore promotore esso, da solo, predice quasi il 10% della varianza, mentre nel modello più esaustivo dove si considerano sia il punteggio totale al TVL sia il Titolo di studio del padre, assieme essi predicono circa il 30%. Usando un modello misto e forzando i tre punteggi linguistici (TOR, TVL PPTV-R) a figurare assieme, con il metodo per blocchi, e inserendo altre variabili con il metodo per passi, la saturazione è comunque molto bassa e il modello risulta appena migliorato rispetto al 2° (solo TOR), ma addirittura peggiorato rispetto il primo. Età e genere non vengono mai selezionati in funzione della loro significatività. Altri punteggi, come il comportamento prosociale e cooperativo o il comportamento aggressivo, non risultano predittori o inibitori. In conclusione, sembra che a contribuire alla variabilità nella scelta del pari siano altre variabili che non sono state indagate.

Anche per quanto riguarda i punteggi ottenuti al Questionario di Valutazione del Comportamento Sociale, inseriti come variabile dipendente, la saturazione

complessiva del modello non è elevata: il PPTV-R spiega quasi totalmente la varianza, saturando da solo il 33-35% a seconda del modello considerato. In una delle regressioni effettuate, anche le pratiche narrative nella lingua italiana, oltre al lessico recettivo, risultano legate al punteggio del questionario. L'ultimo modello è il più predittivo e arriva a saturare oltre il 43% della varianza, rivelandosi nel suo complesso significativo: rispetto agli altri modelli anche la frequenza al nido contribuisce a spiegare una parte molto limitata della variabilità, ma le pratiche narrative vengono escluse. Il titolo di studio dei genitori non sembra legato al giudizio delle insegnanti e nemmeno l'età e il genere del bambino sembrano influire. Gli altri punteggi sull'abilità linguistica in italiano (TOR e TVL) non risultano significativi.

Infine, per quanto riguarda il comportamento aggressivo, nessuna delle variabili inserite risulta significativa. Sembra, quindi, che la spiegazione al comportamento aggressivo non sia nelle variabili indagate. In particolare, nessuna delle abilità linguistiche analizzate tramite i test somministrati risulta raggiungere la soglia della significatività nei confronti del comportamento aggressivo. Similmente per il comportamento prosociale, per il quale l'unica variabile significativa è data alla comprensione del testo orale, che predice una quota di varianza appena inferiore al 10% ($p < .05$), mentre tutte le altre variabili risultano non significative.

CAPITOLO OTTAVO - Discussione

L'immigrazione, una realtà complessa e in continua trasformazione: differenze e similitudini fra le famiglie dei bambini immigrati coinvolti (obiettivo 1)

I dati raccolti con riferimento alla percentuale di stranieri nelle scuole dell'infanzia, alle cittadinanze coinvolte nello studio, ai redditi delle famiglie e ai nuclei familiari hanno confermato una presenza massiccia, polimorfa e territorialmente disomogenea degli stranieri nel Comune di Verona (Beltrame, 2009).

Le famiglie straniere spesso presentano specificità culturali e linguistiche unitamente a differenze economiche e demografiche rispetto alla media delle famiglie italiane, evidenziando frequentemente livelli di istruzione inferiore, redditi equiparati alla fascia medio bassa della popolazione autoctona e un *background* socioeconomico differente. Anche le dimensioni medie del nucleo familiare sono diverse: come anticipato nel capitolo primo, le famiglie immigrate, quando non sono mononucleari, tendono ad avere un numero di bambini maggiore rispetto alle famiglie italiane. Le donne straniere in Italia, infatti, hanno una propensione ad avere figli circa doppia di quella delle donne italiane (Caritas-Migrantes, 2008): tale dato è confermato nelle famiglie straniere dello studio che hanno una media di figli di circa 2,13 (d.s.=1,04) (sono stati conteggiati solo i figli che vivono all'interno del nucleo familiare).

Ancora, secondo il rapporto statistico redatto dal Ministero del Lavoro e dalle Regioni, lo stipendio medio lordo di un cittadino italiano - maschi e femmine vengono calcolati insieme - è di circa 24.500 € lordi annui e di circa 23.840 € per un lavoratore veneto (Ufficio di Statistica Regione Veneto, 2008). Il dato ottenuto dal

nostro campione di cittadini stranieri è, invece, di circa 18.300 € procapite, confermando quanto indicato dal dossier Caritas-Migrantes (2008) che vede le entrate delle famiglie straniere corrispondere alla fascia reddituale medio - bassa delle famiglie italiane, con l'importante differenza che, mentre l'80% degli italiani possiede una casa, la quasi totalità dei cittadini stranieri vive in affitto (cfr. capitolo 1).

A fronte di un'esperienza migratoria comune i livelli di istruzione, il *background* culturale, le dimensioni dei nuclei familiari, la fascia reddituale familiare e il tempo di permanenza in Italia e, infine, la/e lingua/e usata/e in casa evidenziano differenze spiccate tra i diversi nuclei familiari e anche tra le diverse nazionalità.

In sintesi, le differenze possono essere riassunte così:

Fra le cittadinanze coinvolte nello studio, i cittadini romeni sono quelli con un passato migratorio più recente. Condividono con la popolazione italiana la propensione ad avere figli e le dimensioni medie del nucleo domestico, differenziandosi invece per un livello di scolarità inferiore e un reddito medio di poco più basso. La lingua romena è, come l'italiano, una lingua romanza; i genitori a casa utilizzano spesso sia il romeno sia l'italiano e frequentemente espongono i figli a pratiche narrative ugualmente distribuite fra i due linguaggi.

I cittadini cingalesi sono fra le cittadinanze 'storicamente' presenti nel territorio veronese e le famiglie dei bambini dello studio sono arrivate in Italia mediamente più di 8 anni fa. In media le famiglie hanno quasi due bambini a testa (dato leggermente superiore la media italiana) e un nucleo familiare di quattro membri. Il livello di

scolarità dei genitori è alto, ma la fascia reddituale è inferiore alla media italiana. In casa si parlano solitamente tre lingue diverse, il cingalese e l'inglese, ma anche l'italiano. L'esposizione dei bambini cingalesi a pratiche narrative, coerentemente con il livello medio d'istruzione dei genitori, è mediamente elevata sia nella L1, sia nella L2.

Anche la cittadinanza marocchina è fra quelle storicamente presenti nel Comune di Verona. I bambini marocchini hanno famiglie con oltre quattro componenti e il numero medio di fratelli procapite è di 1,32 (d.s.=1,23) con un picco di 5 fratelli in una famiglia. Il livello di scolarità medio dei genitori è inferiore a quello della popolazione italiana, ma è soprattutto riguardo al reddito che le famiglie marocchine, coerentemente con quanto evidenziato dal rapporto Caritas-Migrantes (2008), si discostano sia dalla media delle famiglie immigrate dello studio, sia dalla popolazione italiana. I redditi medi familiari sono, infatti, significativamente più bassi di quelli delle famiglie del campione. In casa i genitori marocchini parlano prevalentemente l'arabo, preferendo leggere storie, guardare DVD/VHS/TV, cantare canzoni e leggere libretti ai loro bambini, in lingua araba. Le pratiche narrative in lingua italiana, svolte dai genitori di questa cittadinanza, sono tra le più basse registrate fra le cittadinanze dello studio.

Le famiglie nigeriane sono quelle con nuclei familiari più numerosi e numero di figli per donna più elevato. Tuttavia, proprio fra i genitori di questa cittadinanza si registrano i tassi più elevati di abbandono da parte del genitore maschio: i bambini

nigeriani fino ai 4 anni d'età hanno una probabilità media del 25% di essere senza padre.

I genitori delle famiglie coinvolte nello studio sono quelli mediamente insediati da più tempo in Italia. Il loro livello di istruzione e il reddito da lavoro sono inferiori alla media italiana. In casa, i bambini nigeriani sono spesso esposti alla lingua inglese, nella forma *pidgin*, al dialetto dei genitori e alla lingua italiana. Le pratiche narrative sono svolte prevalentemente nella lingua d'origine; per quanto riguarda le pratiche narrative nella lingua italiana, esse sono, in modo significativo, le più basse fra le nazionalità del campione.

Come evidenziato in uno dei paragrafi precedenti, nel capitolo dei Risultati, è presente una notevole differenza fra il numero di minori presenti fra i membri delle diverse cittadinanze. Una parte di questa asimmetria può essere spiegata con il fatto che non tutti i diversi gruppi culturali hanno la stessa propensione a generare figli, ma una seconda ragione, suggerita dai colloqui informali con i genitori e le mediatrici culturali, può risiedere nella pratica, esercitata dai genitori di alcune nazionalità, di rimandare in patria i figli perché possano frequentare le scuole internazionali nel proprio Paese d'origine. Tale tendenza è particolarmente diffusa fra i genitori dello Sri Lanka mentre è assente fra i genitori africani. Infatti, osservando le tavole divise per fascia d'età reperibili nel sito del Comune, si evince come la frequenza di bambini cingalesi d'età scolare sia sensibilmente inferiore sia rispetto le fasce d'età più basse, sia rispetto le fasce d'età superiori.

Anche la pratica di rimandare i propri figli nel Paese d'origine oppure lasciare i nuclei familiari per lungo tempo divisi fra stati e continenti diversi soggiace a

differenze economiche e culturali fra i membri del campione. Non tutte le famiglie possono permettersi di riunirsi perché non saprebbero a chi affidare i propri figli e non sarebbero in grado di sostenere la spesa di una baby-sitter che si prenda cura del bambino mentre loro sono a lavorare.

Prospettive di successo nell'acquisizione della lingua italiana (obiettivo 2)

Il primo obiettivo del seguente lavoro era di verificare il grado di acquisizione della lingua italiana in bambini stranieri frequentanti le scuole dell'infanzia veronesi e, successivamente di indagare, fra le variabili analizzate, i possibili fattori promotori dello sviluppo linguistico o, viceversa, inibenti.

In generale, i risultati raccolti hanno evidenziato un profondo svantaggio fra le competenze nella lingua italiana dei bambini stranieri e i dati disponibili - in generale abbastanza recenti - per la popolazione monolingue italiana. Ciò era atteso.

Infatti, a dispetto di un numero ancora esiguo di ricerche italiane indaganti il livello di acquisizione della nostra lingua in bambini prescolari figli di immigrati, un elevato numero di studi internazionali ha evidenziato, nell'apprendimento di L2, uno dei maggiori fattori di rischio con possibili, importanti ricadute sugli aspetti relazionali e occupazionali futuri ((Butler & Hakuta, 2004; Durgunoglu & Verhoeven, 1998; Lindsey et al., 2003; Manis et al., 2004; Scheele et al., 2010).

I dati raccolti sembrerebbero confermare anche per la realtà italiana una situazione linguistica di partenza dei bambini immigrati molto critica, con prestazioni molto inferiori alla media soprattutto nei compiti concernenti la sintassi - sia in produzione

sia in ricezione - e alla testualità produttiva, con l'aspetto produttivo generalmente gravemente compromesso.

Che proprio questi aspetti si sarebbero rivelati i più deficitari, dal punto di vista linguistico, era stato ipotizzato, in quanto lo sviluppo nella conoscenza e nell'acquisizione della lingua si articola, nei bambini monolingui, procedendo dalle abilità più precoci, come quella fonologica, e passando attraverso lo sviluppo lessicale, semantico e morfologico, sino all'acquisizione della sintassi e della testualità, procedendo dalla fase recettiva a quella produttiva. Si supponeva, quindi, che l'apprendimento di L2 avvenisse similmente, cioè passando attraverso la stessa successione di tappe, anche per i bambini bilingui.

In media, infatti, i risultati migliori sono stati ottenuti proprio nei riguardi di quelle abilità che primariamente fanno la loro comparsa nella cronologia per l'acquisizione del linguaggio, mentre i risultati più scarsi riguardano le tappe ultime e i traguardi più complessi.

Un'inattesa eccezione a ciò è emersa nei confronti della comprensione del racconto. Mentre i bambini hanno fallito nella comprensione e nella discriminazione di frasi simili e brevi periodi, la loro comprensione di un testo orale, costituito quindi da un numero maggiore di periodi, si è rilevata tra i punti di forza. Il medesimo dato - in relazione a medesimi strumenti - è stato trovato anche da Florit e collaboratrici (2010) ed è stato da esse spiegato come una compartecipazione di abilità, compresa quella cognitiva, nell'elaborazione di materiale linguistico complesso. In pratica, i bambini coniugherebbero le informazioni afferenti da abilità cognitive e linguistiche differenti in modo da ottenere, a fronte di *performance* morfosintattiche deficitarie, punteggi nella comprensione del testo orale migliori.

Il riprodursi della medesima sequenza per l'acquisizione linguistica di L2, da parte dei bambini prescolari, porterebbe a ipotizzare che il percorso per l'apprendimento della lingua italiana avvenga in modo simile a quello dei monolingui autoctoni coerentemente con quanto documentato da Genesee (2008) per i bilingui simultanei. Secondo l'autrice, sebbene sia molto difficile operare una distinzione tra le due forme di bilinguismo simultaneo e successivo, una differenza sostanziale si nota tra adulti e adolescenti che apprendono una seconda lingua e coloro cui l'apprendimento di L2 avviene in una fase precoce dello sviluppo, quale può essere il periodo prescolare. Le differenze rilevate tra le due forme di bilinguismo concernono il livello di *proficiency* finale raggiunta dal parlante, i tempi di apprendimento e il rispetto nella successione delle tappe di acquisizione linguistica e, infine, il rapporto tra le due lingue apprese. Le persone esposte a forme simultanee di bilinguismo spesso sperimentano difficoltà linguistiche riconducibili al fatto che, durante il periodo formativo, sono state sottoposte a un importante carico dovuto all'apprendimento contemporaneo di due lingue (Genesee, 2008).

Nel caso del presente studio, come documentato anche da altri ricercatori in situazioni simili, è stato difficile documentare la quantità e la qualità dell'esposizione alla lingua italiana - utile per stabilire l'appartenenza a una delle due forme di bilinguismo - nella fase precedente all'inserimento nella scuola dell'infanzia, soprattutto nel caso in cui l'esposizione a L2 avvenga al di fuori del nucleo domestico e in assenza alla frequenza stabile a setting educativi strutturati.

Secondo Lesaux e colleghi (2007) la maggior parte dei bambini bilingui nasce con un'esposizione quasi totale alla lingua d'origine poiché l'esposizione alla lingua dominante sarebbe limitata e passiva fino all'inserimento nella scuola dell'infanzia

(o all'asilo nido nei casi in cui lo si frequenti) quando la L2 inizia a essere attivamente usata per lo scambio interpersonale.

I risultati ottenuti dal presente studio sembrerebbero confermare tale ipotesi in quanto le prestazioni linguistiche ottenute dalla maggior parte dei bambini di 3 anni d'età, a pochi mesi dall'inserimento scolastico, sono estremamente deficitarie e significativamente peggiori sia rispetto a quelle dei bambini con più anni di scolarizzazione e medesima età, sia rispetto a quelle dei bambini con più di 5 anni, anche nei test standardizzati per età. E' quindi ipotizzabile che molti dei bambini partecipanti siano stati esposti prevalentemente alla lingua d'origine e che, tramite essa si siano espressi con i propri genitori e con i membri del proprio gruppo familiare, giungendo alla scuola dell'infanzia pressoché privi di competenze in L2. Infatti, i dati ottenuti mostrano come il livello di acquisizione della lingua italiana nei bambini stranieri di 3 anni sia particolarmente ridotto a prescindere dal genere, dalla cittadinanza ma non dall'uso della lingua italiana in casa: i nuclei familiari dove si parla anche l'italiano sono propri dei bambini con le prestazioni in L2 più elevate.

In assenza di una valutazione sulla qualità della lingua italiana parlata dai genitori, non è stato possibile verificare se i nuclei domestici dove non è in uso la nostra lingua siano quelli dove i genitori sentono di non padroneggiare l'italiano in maniera adeguata. Tuttavia proprio l'esposizione alla lingua italiana nel nucleo domestico si presenta come importante fonte di stimoli addizionali che consente l'esposizione a situazioni e vocaboli che esulano dall'esperienza scolastica, con importanti ricadute sul piano della qualità della lingua parlata.

Il numero di famiglie che scelgono di parlare ai propri figli anche in italiano, fra i nuclei partecipanti allo studio, cresce all'aumentare dell'età del bambino, passando dal 34% dei bambini tra i 3 e i 4 anni d'età, sino al 45% dei bambini oltre i 5 anni.

La frequenza alle scuole dell'infanzia da un lato schiude al bambino le porte della cultura italiana, caratterizzata dalla lingua italiana, da routine specifiche, da regole, da comportamenti e modalità d'interazione forse diverse da quelle proprie del contesto di casa, dall'altro sembra costituire uno dei primi momenti d'incontro dei genitori con le istituzioni, facendo frequentemente emergere in essi l'esigenza di assorbire e parlare la lingua italiana anche in vista del lungo percorso scolastico del figlio.

Nei 3 anni scolastici che accompagnano il bambino verso la scuola primaria, il grado di competenza e acquisizione della seconda lingua aumentano in modo progressivo. L'età è un potente predittore della qualità della lingua, e per ogni test somministrato e per ogni sottoinsieme linguistico indagato sono i bambini più grandi quelli più competenti.

Un effetto considerevole legato all'età è, infatti, emerso nella comprensione del racconto orale e nel lessico, ma non nel Test TVL che, in quanto strumento standardizzato ha visto una notevole riduzione del peso di questo fattore. Alla luce della mancata standardizzazione del test di competenza lessicale non è sorprendente che l'età sia uno dei fattori predittivi, mentre per la prova di comprensione del testo orale è necessario precisare come le storie raccontate e le domande stimolo che le caratterizzano siano già divise per età, prevedendo narrazioni più complesse e linguisticamente più articolate per i bambini grandi. Tuttavia, punteggi migliori nei bambini con più di 5 anni, per quanto riguarda la comprensione del racconto,

possono essere dovuti al fatto che proprio con l'età i bambini stranieri recuperano il loro divario linguistico in L2 rispetto i coetanei italiani, giungendo a ottenere prestazioni inferiori alla media solamente di 4 risposte anziché di 7. Mentre l'utilizzo di strumenti standardizzati, come il TVL nei bambini bilingui, permette di osservare che, non solo le abilità linguistiche dei bambini nella seconda lingua aumentano con il passare del tempo, ma anche come a 5 anni, cioè due anni dopo l'ingresso nelle scuole dell'infanzia, il gap linguistico nella L2 tra bambini immigrati e bambini italiani sia minore di quanto fosse a 3 anni.

Riassumendo, i bambini iscritti alla scuola dell'infanzia nel tempo sembrerebbero colmare parte del divario linguistico in L2 che li caratterizzava nei confronti dei pari italiani. Il fatto che i punteggi più elevati siano stati raggiunti proprio dai bambini grandi, linguisticamente più competenti, era atteso. Tuttavia, dall'analisi dei dati empirici emerge che non solo i bambini grandi registrano le *performance* migliori, ma che al crescere dell'età le loro prestazioni linguistiche tendono ad avvicinarsi alla media italiana (Beltrame & Lavelli, 2010).

Una possibile spiegazione alle prestazioni migliori dei bambini con più di 5 anni è legata anche all'esposizione alla lingua italiana nell'ambiente scolastico, in quanto contesto privilegiato per l'acquisizione linguistica. Alla luce di ciò, i dati del presente studio confermerebbero quanto evidenziato da Spiess e collaboratori (2003) che, con uno studio longitudinale svolto nell'arco di cinque anni, hanno trovato prestazioni scolastiche e linguistiche significativamente migliori nei bambini immigrati che avevano frequentato la scuola dell'infanzia rispetto gli altri. La frequenza alla scuola dell'infanzia sembra pertanto rappresentare un potente propulsore all'uso e all'apprendimento di L2.

In ragione di ciò si era ipotizzato un effetto facilitante costituito dalla frequenza regolare alla scuola e dal numero di anni di scolarizzazione, includendo quindi anche gli anni di frequenza al nido. Tale dato è stato confermato dalle analisi effettuate. Gli anni di scuola del bambino e la frequenza regolare spiegano infatti una quota significativa della varianza nei riguardi della comprensione del testo orale, mentre la sola frequenza scolastica regolare spiega quasi il 5% della variabilità nei confronti della competenza lessicale.

Tale dato si rivela significativo e con profonde ricadute applicative: a fronte delle difficoltà scolastiche evidenziate dalla letteratura nord-europea e nord-americana e anche dal M.i.u.r., un potente fattore protettivo è rappresentato dalla possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia in quanto ambiente privilegiato per l'apprendimento della lingua italiana.

Altri fattori protettivi, evidenziati dalla letteratura internazionale, sono rappresentati da variabili socio-economiche (SES) familiari medio - alte e da un alto grado di esposizione a pratiche narrative nella lingua del Paese ospitante, che a loro volta risultano correlati.

Mentre è più difficile isolare gli effetti di condizioni economiche precarie sull'acquisizione di L2 in situazioni di immigrazione, la letteratura internazionale riferisce come la quantità e la qualità degli input linguistici forniti anche a livello domestico mediante il ricorso a pratiche narrative siano fortemente connesse allo sviluppo linguistico in quanto importante fonte di stimoli supplementari per l'apprendimento (Leseman et al., 2009).

Sulla base di ciò è stato ipotizzato che scolarizzazione dei genitori, reddito familiare e, soprattutto, frequenza nello svolgimento di pratiche narrative in italiano tra il bambino e le figure di accudimento, fossero fattori predittivi della variabilità linguistica.

I risultati hanno evidenziato un peso del fattore reddituale e del titolo di studio del genitore di sesso maschile particolarmente in relazione all'ampiezza lessicale. Parimenti, la frequenza nello svolgimento delle pratiche narrative in italiano è emersa come fattore promuovente in tutti i test, anche se in misura minore nella comprensione del racconto. Altre variabili, come la scolarizzazione della madre, pur essendosi rivelate predittive, non sono state considerate nei modelli ultimi di regressione multipla, sostituite da altre variabili più efficaci.

In definitiva, mentre l'effetto della scolarizzazione e del reddito genitoriale si nota, seppur con un apporto limitato, in relazione soprattutto all'ampiezza lessicale, il ruolo dell'esposizione alle pratiche narrative è più netto e coinvolge i molteplici aspetti dell'apprendimento linguistico indagati: è soprattutto la periodica esposizione a stimoli addizionali per lo sviluppo linguistico, quali guardare programmi educativi alla TV/VHS/DVD, raccontare storie, cantare canzoni e leggere libri in italiano, a sua volta legata ai SES, a confermarsi come fattore importante per lo sviluppo della L2, nei bambini coinvolti in una esperienza bilingue.

Riguardo alle pratiche narrative in lingua italiana e in lingua d'origine è emerso un secondo dato significativo: analizzando la relazione con cui sono svolte le pratiche narrative in L1 e le pratiche narrative in L2 nei nuclei familiari, è emerso come esse, probabilmente, siano in relazione competitiva tra loro contendendosi il poco tempo a disposizione. Infatti, analizzando la relazione tra pratiche narrative in L1 e in L2 è

possibile affermare che, data l'assenza di correlazione tra le due, nei nuclei familiari in cui i genitori svolgono frequentemente pratiche narrative in L1, non si eseguono pratiche narrative in L2 con la stessa frequenza. Più precisamente, alcune cittadinanze hanno mostrato una tendenza spiccata allo svolgimento di pratiche narrative in L1 piuttosto che in L2, mentre altre - la cittadinanza cingalese - le eseguono con la medesima frequenza, ciò coerentemente con il livello di istruzione evidenziato. Tuttavia, non c'è eguale ricorso alle pratiche narrative nelle due lingue all'interno dello stesso nucleo domestico. Infatti, se si svolgono frequentemente pratiche narrative nella lingua d'origine, non resta il tempo per svolgerle anche nella lingua italiana nemmeno fra i genitori delle cittadinanze che più regolarmente compiono questo tipo di attività con i loro bambini.

Per quanto riguarda la *proficiency* tra L1 e L2, lo scarno strumento utilizzato non riferisce il passaggio di competenze tra una lingua e l'altra, ma è opportuno compiere, su questo punto, indagini più approfondite. Non è pertanto possibile indicare se l'apprendimento precoce (e in alcuni rari casi simultaneo) di L2 rappresenti una possibile criticità in quanto competitivo nei confronti di L1. I dati di questo studio non forniscono indicazioni circa l'apprendimento competitivo dei due linguaggi - che, secondo quanto formulato da Butler e Hakuta (2004) e Spiess e colleghi (2010), si "ruberebbero" tra loro il tempo a disposizione. Tuttavia forniscono degli elementi indicativi circa il tempo necessario alle pratiche narrative nelle due lingue: o c'è per L1, o c'è per L2.

A loro volta, i dati indicano come anche le pratiche narrative in L1 costituiscano un fattore promuovente per l'apprendimento di L1, seppure lo strumento utilizzato per

valutare le abilità del bambino in L1 (vedi sopra) necessari di essere ampliati o sostituiti da altri test e indagini più approfondite/e.

La percentuale di alunni stranieri afferenti nel plesso scolastico era stata ipotizzata come una delle variabili inibenti sulla qualità della lingua italiana parlata: tanto più alto fosse stato il numero di alunni immigrati iscritti, minori sarebbero state le possibilità di scambio con dei pari linguisticamente competenti, a svantaggio dell'apprendimento della lingua italiana. Tale dato è stato confermato dalle analisi, anche se nei modelli di regressione più completi la percentuale di alunni stranieri della scuola è stata scalzata da variabili più efficienti, confermandosi, in definitiva, un fattore di ostacolo sebbene non tra i più decisivi.

Infine, era stata ipotizzata, sulla base di molteplici ipotesi formulate, che sarebbe emersa una differenza significativa tra le prestazioni linguistiche dei bambini nelle diverse cittadinanze e soprattutto fra bambini romeni e nigeriani e cingalesi. Infatti, in accordo con la letteratura internazionale, che riconosce le etnoteorie parentali come probabile fattore nelle differenti traiettorie nello sviluppo fra bambini appartenenti a culture diverse, si era ipotizzato che i bambini con genitori provenienti dall'Africa dell'Ovest e dallo Sri Lanka fossero svantaggiati su un piano linguistico, mentre i bambini moldavi e romeni, sulla base della somiglianza della loro lingua d'origine alla lingua italiana, fossero avvantaggiati. Tuttavia, contrariamente a quanto ipotizzato, non è emersa alcuna differenza significativa nelle prestazioni nei differenti sottominii linguistici delle diverse cittadinanze coinvolte nello studio. Ciò può essere in parte dovuto al fatto che quasi tutti i bambini sono da poco entrati in

contatto con la lingua italiana e che differenze specificatamente culturali relative all'esposizione, alla stimolazione e al transfer cross-linguistico tra linguaggi simili non si sono ancora espresse. Secondo il mio parere, nonostante i dati emersi dal presente studio, Non è ancora detto che tali differenze non emergano più tardivamente, in epoca scolare ad esempio, proprio sulla base delle ipotesi formulate. A questo proposito sarebbe interessante appurare, mediante uno studio longitudinale, se a distanza di qualche anno le prestazioni in italiano tra i bambini delle cittadinanze analizzate continuino a mostrare una situazione uniforme.

In sintesi, i risultati mostrano importanti e preoccupanti lacune nell'acquisizione della lingua italiana da parte dei bambini figli di immigrati, evidenti soprattutto per i bambini di 3 anni, probabilmente a causa di un'esposizione limitata, sporadica e passiva alla nostra lingua. Tuttavia, con l'aumentare dell'età le prestazioni linguistiche migliorano e i bambini recuperano in parte lo svantaggio iniziale che avevano accumulato nei confronti dei coetanei monolingui - questo sulla base delle comparazioni dei punteggi con i dati normativi. Ciò probabilmente è per effetto della frequenza regolare alla scuola dell'infanzia, che permette scambi quotidiani e attivi con adulti e pari linguisticamente più competenti.

Altre variabili promotrici dell'acquisizione linguistica in L2 sono l'esposizione domestica alla lingua italiana e la possibilità di svolgere, con una frequenza elevata, pratiche narrative in L2 nel proprio nucleo domestico. Fattori, come ad esempio i SES, inizialmente ipotizzati come promotori, sembrano svolgere un ruolo marginale. Tuttavia, oltre alle variabili già presentate, dei potenti fattori in grado di favorire in modo significativo lo sviluppo e l'apprendimento della lingua italiana sono

rappresentati dalla socializzazione e dal rapporto fra i pari, dal grado di inserimento e dalla popolarità del minore straniero nel gruppo classe, e, infine, dalle sue abilità relazionali e sociali. I risultati ottenuti saranno discussi in uno dei paragrafi a seguire.

Competenza sociale: simile a quella dei pari italiani nei bambini stranieri più grandi (obiettivo 3)

Altro obiettivo del presente studio era, accanto alla valutazione del grado di acquisizione della lingua italiana, l'indagine concernente l'inserimento e alla socializzazione nel contesto classe degli alunni stranieri esaminati, confrontando i dati emersi con quelli degli autoctoni loro pari. Al fine di investigare il concetto di competenza sociale si è utilizzata una prospettiva multimetodo, ossia in grado di restituire la dimensione dell'inserimento e della socializzazione dell'alunno immigrato in modo più dinamico, completo ed esaustivo.

L'esigenza nel ricorrere a un approccio multimetodo corrisponde, infatti, all'estrema complessità del costrutto di 'competenza sociale' che, a oggi, rappresenta una delle definizioni di più difficile interpretazione e di maggiore complessità e per le quali vi è difficoltà nel giungere a una formulazione unitaria. Così, l'approccio multimetodo si dimostra maggiormente rispondente a necessità metodologiche, consentendo di valutare la competenza sociale secondo diverse prospettive teoriche, senza tralasciare importanti aspetti utili a ricostruire la complessità del costrutto. Per questo motivo, i dati emersi dall'osservazione del comportamento in contesto di gioco evidenziano l'aspetto legato alle abilità sociali - in questo specifico caso stili di gioco più o meno maturi - e relazionali, lo status sociometrico di valutare la popolarità dell'alunno rispetto il gruppo classe mentre il giudizio delle insegnanti fornisce importanti

informazioni circa le strategie e il repertorio di abilità che i bambini attuano nella classe e nei confronti delle maestre. In questo modo, attraverso l'analisi dei risultati emersi dalle/dai tre tecniche/strumenti utilizzate/i, si ritiene di fornire una visione esaustiva e completa della competenza sociale dei bambini immigrati nei confronti dei propri pari, confrontata con i medesimi aspetti nei coetanei italiani.

In generale, per ciascuna delle tecniche utilizzate, è emersa una marcata differenza tra gli alunni stranieri e i pari autoctoni. Di volta in volta i bambini stranieri sono emersi essere mediamente i meno popolari e i più emarginati, con una strategia di gioco meno evoluta e caratterizzata prevalentemente dallo stile solitario e, infine, con strategie di relazione, abilità sociali e comportamenti meno maturi anche secondo il giudizio delle insegnanti.

E' difficile valutare se la strategia di gioco solitario sia una causa oppure una conseguenza del difficile inserimento nel gruppo classe e come questo, a sua volta, sia legato a un uso meno raffinato di comportamenti e abilità sociali.

Anche se tali risultati erano stati ipotizzati, non era comunque attesa una differenza così pronunciata fra i due gruppi italiani <vs> stranieri.

Tuttavia, un'analisi più approfondita dei dati, tenendo conto dell'età dei partecipanti, del loro genere e della nazionalità, ha messo in luce aspetti differenti. Più nello specifico, riguardo al comportamento di gioco, sono due i dati principali che si sono evidenziati: in primo luogo il gioco solitario, che è presente principalmente nei bambini stranieri piccoli e medi e in particolare nei maschi nigeriani; in secondo luogo il gioco cooperativo, presente in misura maggiore nei piccoli e medi italiani rispetto il campione straniero, ma non più nei grandi, i quali vedono durate di gioco cooperativo più lunghe nei bambini immigrati, in particolare dei romeni.

I dati empirici emersi portano quindi a presupporre che, mentre all'ingresso della scuola dell'infanzia, i bambini stranieri evidenzino un profondo svantaggio sociale, che si esprime in durate di comportamento cooperativo significativamente più brevi e di gioco solitario significativamente più lunghe, dopo 2 anni di scuola questa differenza si è in gran parte mitigata, tanto che la presenza del gioco solitario è significativamente ridotta e il comportamento di gioco cooperativo dei bambini immigrati - nigeriani esclusi - supera, come durata, quello dei coetanei italiani. Ciò fa supporre che con l'ingresso alla scuola dell'infanzia i bambini stranieri apprendano a relazionarsi con i compagni mediante alcuni degli stili di gioco più maturi, quali il gioco cooperativo, mentre i più grandi italiani - in particolar modo i maschi - sperimentano stili di gioco di tipo solitario evoluto. In sintesi, i risultati emersi confermano l'ipotesi iniziale che prevedeva stili di gioco più maturi presenti prevalentemente nei bambini italiani, anche se le durate maggiori di gioco cooperativo fra i bambini grandi stranieri non erano attese. Parimenti, non era atteso il dato secondo il quale i bambini maschi italiani grandi presentano durate di gioco solitario superiori a quelle dei bambini piccoli della stessa nazionalità e dello stesso genere. Tale dato ha, a mio avviso, una grande rilevanza teorica e applicativa perché indica come lo svantaggio relazionale e sociale dei bambini stranieri tenda, in molti casi, a risolversi spontaneamente con l'inserimento nella scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la popolarità rispetto il gruppo classe, l'analisi ha evidenziato come siano ancora una volta i bambini grandi, sia stranieri sia italiani, a essere i più popolari rispetto i bambini piccoli e medi. Ciò è coerente con il fatto che, durante lo sviluppo, le abilità sociali dei bambini vadano maturando, così come la loro capacità

di interazione nel contesto di gruppo. Tuttavia, il dato più forte emerso dall'analisi è rappresentato dall'effetto significativo della cittadinanza, che riferisce una situazione drammatica per i bambini stranieri, generalmente esclusi dai loro compagni. Infatti, indipendentemente dal sesso, i bambini stranieri ottengono la metà delle preferenze rispetto i bambini italiani e, a fronte di una percentuale di bambini italiani esclusi pari all'11%, i bambini marocchini, romeni, nigeriani e cingalesi che non sono stati nominati da nessun compagno rappresentano rispettivamente il 36%, il 40%, il 45% e il 50%. Anche nelle classi composte prevalentemente da stranieri, i bambini più votati sono comunque quelli italiani.

Fortunatamente, come per il caso precedente, la situazione tende a migliorare per i bambini stranieri grandi: mentre le preferenze per i bambini italiani restano generalmente stabili nei tre gruppi d'età, è interessante notare come le preferenze per i bambini immigrati tendano con il tempo a crescere. Ciò è più evidente per i bambini romeni e cingalesi, che a 5 anni d'età ottengono quasi due preferenze a testa, poco sotto la media italiana.

Anche per il comportamento sociale l'analisi ha evidenziato effetti simili a quelli emersi con riferimento alle precedenti tecniche d'osservazione e strumenti presentati. In primo luogo, sono ancora i bambini più grandi che ottengono i punteggi migliori. In secondo luogo, anche in questo caso, si sono evidenziati punteggi significativamente migliori per i bambini italiani rispetto i figli degli immigrati e particolarmente rispetto ai bambini nigeriani. Fra gli stranieri, i bambini cingalesi ottengono punteggi più simili a quelli dei bambini italiani.

Inoltre, la differenza è significativa solo tra i bambini stranieri e italiani piccoli, poiché già dopo i 5anni la differenza, pur rimanendo tale, non è più significativa. Ciò è più evidente per le femmine, che già dai 4-5 anni ottengono un punteggio pari a quello delle coetanee italiane.

Per quanto riguarda il comportamento prosociale, l'analisi ha evidenziato che le femmine ottengono un punteggio significativamente maggiore rispetto i maschi. Inoltre, sono i bambini italiani a ottenere i punteggi migliori ma, come in precedenza sottolineato per gli altri strumenti sociali, la differenza è significativa soprattutto tra i bambini piccoli e stranieri mentre tende a decrescere negli anni successivi, con maggiore evidenza nei riguardi delle bambine che sembrano recuperare il gap rispetto agli italiani prima dei loro coetanei maschi, cioè a partire dai 4 anni.

In conclusione, i dati raccolti sembrano andare nella stessa direzione degli studi nazionali e internazionali che evidenziano un'elevata incidenza di esclusione, bassa autostima, maggiore segregazione amicale e preferenza per i membri del proprio gruppo etnico (Lo Coco, Pace, & Zappulla, 2000; De Caroli et al, 2010; Hallinan, 1982; Hallinan & Smith, 1985; Cocharne, 1979; Patchen, 1982; Poderico, 2000). Tuttavia, se analizzati in profondità, si rileva come, con l'età, i bambini stranieri inseriti nelle scuole dell'infanzia sembrerebbero acquisire le stesse competenze evidenziate dai coetanei italiani. La prevalenza di gioco solitario decresce mentre i bambini diventano in grado di giocare tramite stili più evoluti, come quello cooperativo, l'inserimento nel gruppo classe migliora così come le strategie di relazione e socializzazione. Il risultato, cioè che significative differenze rilevate nel comportamento sociale dei bambini stranieri e italiani più piccoli si riducano

sensibilmente nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, suggerisce che l'esperienza nella scuola favorisce la competenza sociale dei bambini figli di immigrati (Lavelli, Beltrame, & Levorato, 2010).

Relazione tra la competenza sociale e livello di competenza nella lingua italiana

Uno degli obiettivi specifici del presente studio prevedeva di esplorare la relazione tra una serie di variabili ipotizzate come promotrici o ostacolo per l'acquisizione della lingua italiana, e il livello di competenza in L2. In questo paragrafo si tratteranno nel dettaglio i risultati emersi riguardo alla relazione tra abilità linguistica in italiano e competenza sociale che, come già anticipato in precedenza è emersa in maniera molto netta.

Il rapporto tra linguaggio orale e competenza sociale è un aspetto estremamente affascinante quanto poco indagato nella ricerca sui bambini bilingui, in particolar modo nei bambini figli di immigrati.

Per quanto riguarda i monolingui, la letteratura ha sempre evidenziato un profondo legame tra uso della lingua, interazione sociale e cognizione, sottolineando come l'acquisizione di comportamenti sociali appropriati costituisca una condizione fondamentale per il conseguimento non solo di abilità sociali più complesse, ma anche per l'acquisizione di competenze cognitive e linguistiche. Viceversa, il linguaggio orale funge da veicolo importante per le relazioni sociali (D'Odorico et al., 2000; Elia & Cassibba, 2009).

Anche per quanto riguarda i bambini stranieri, che nella maggior parte dei casi anziché apprendere una lingua, ne devono imparare due o più, il linguaggio del Paese

ospitante e la competenza sociale sono legati tra loro con un doppio filo: l'uso di L2 favorisce l'integrazione del bambino nel gruppo classe e, allo stesso tempo, l'integrazione sociale rappresenta un potente promotore per l'acquisizione linguistica (Bornstein et al., 1999; Brooks & Meltzoff, 2005; Bruner, 1983; Magnuson et al., 2006). Inoltre, alcuni autori hanno ipotizzato che proprio in virtù dell'alto grado di complessità di alcune forme di gioco praticate già nella scuola dell'infanzia, che richiedono un importante impegno dal punto di vista linguistico, la minor popolarità dei bambini stranieri sia in parte dovuta alle loro limitate capacità linguistiche e alla conseguente impossibilità a prender parte a questi giochi complessi (Ender & Strassl, 2009).

Alla luce dei pochi studi presenti in letteratura, era stato ipotizzato che nei bambini figli di immigrati la competenza sociale nel contesto della scuola italiana fosse uno dei predittori della competenza linguistica in L2. Tale ipotesi è stata confermata, infatti, per tutte le abilità linguistiche indagate, è emerso che il comportamento sociale, la popolarità e la competenza nell'interazione tra pari spiegano una significativa porzione di varianza. Tale dato a conferma della stretta relazione tra abilità sociali e linguistiche e a conferma, altresì, dell'importante ruolo dell'interazione fra pari nell'acquisizione della lingua italiana (Lavelli et al., 2010).

Più nello specifico, la popolarità nel gruppo scolastico si dimostra predittiva nei confronti della comprensione del racconto, nell'ampiezza del vocabolario e anche nei diversi sottodomini linguistici indagati dal TVL. In particolare, arriva a spiegare circa il 10% della varianza per quanto riguarda il lessico e la comprensione del testo orale, attestandosi come una delle dimensioni della competenza sociale più efficace nello spiegare la variabilità linguistica in L2. Tale rapporto sembra sottolineare che il

grado di popolarità all'interno del gruppo classe rappresenti la condizione per una maggiore o minore stimolazione linguistica. I bambini figli di immigrati che occupano le posizioni più centrali sarebbero anche quelli che più frequentemente vengono cercati e coinvolti in scambi linguistici fra pari, con conseguente beneficio della qualità della lingua da loro parlata. Viceversa, i bambini esclusi o ai margini del sociogramma non godrebbero delle stesse condizioni e l'effetto promotore dell'interazione fra pari sulle abilità linguistiche in L2 sarebbe ridotto.

Anche il comportamento sociale e la capacità relazionale nei confronti delle insegnanti e del gruppo classe (Questionario compilato dalle insegnanti), si dimostrano fattori predittivi della variabilità nei riguardi dell'ampiezza lessicale e nei diversi sottodomini del TVL, ma non più nei riguardi della comprensione del racconto.

Infine, per quanto concerne due delle categorie emerse dall'osservazione del gioco spontaneo, il comportamento prosociale e il comportamento aggressivo, entrambe pesano sulla variabilità nella comprensione del racconto, attestandosi la prima come variabile promotrice della comprensione, la seconda fra le variabili inibenti.

Secondo Baumgartner (2000), le situazioni di gioco costituiscono il principale contesto interattivo nel quale i bambini apprendono e manifestano le loro competenze cognitive e linguistiche, oltre che sociali, e particolare attenzione dovrebbe essere data alle abilità più mature, quali ad esempio il comportamento prosociale. Infatti, i bambini che posseggono una maggiore abilità sociale mostrano una vasta gamma di altre competenze, in grado di favorirli nel creare e mantenere le relazioni. Al contrario, i comportamenti aggressivi sono stati messi in relazione con una competenza sociale carente (Crick et al., 1997). Il comportamento aggressivo è

stato correlato a una difficoltà nell'elaborare le informazioni ambientali, che frequentemente possono essere percepite in modo distorto causando una risposta di tipo aggressivo. I bambini aggressivi, infatti, percepiscono in misura minore i segnali sociali e più spesso dei compagni non aggressivi attribuiscono agli altri intenzioni ostili.

Poiché disporre di minori competenze linguistiche può compromettere una corretta percezione dei segnali sociali e degli scambi ambientali, si è verificato se anche il comportamento aggressivo, così come le altre abilità della competenza sociale qui indagate, siano spiegate dall'abilità linguistica. In totale, infatti, le diverse dimensioni indagate nell'ambito sociale, e tutte afferenti nel costrutto di competenza sociale, arrivano a spiegare oltre il 30% dell'intera variabilità spiegata nei confronti della comprensione del racconto; il 14% nei riguardi dei sottodomini linguistici del TVL e il 18% dell'ampiezza lessicale, rivelandosi variabili esaustive. Si è quindi rovesciata la prospettiva, andando ad appurare se anche l'abilità linguistica sia un efficace predittore della variabilità sociale.

Come ipotizzato, la comprensione del testo orale e l'abilità linguistica generale sono predittive del grado di integrazione nel gruppo classe, dimostrando che a sua volta la competenza in L2 è legata alla possibilità di essere scelti dai compagni. I bambini linguisticamente competenti hanno più *chance* di essere preferiti dai pari come compagni di gioco rispetto agli altri.

Anche per quanto riguarda il comportamento sociale, un'abilità linguistica, rappresentata questa volta dall'ampiezza lessicale, spiega quasi totalmente la variabilità, saturando da sola oltre il 30% della varianza. Accanto all'abilità lessicale anche le pratiche narrative in lingua italiana e la frequenza all'asilo nido aiutano a

raggiungere una saturazione più ampia, portando a intuire che, forse, il giudizio delle insegnanti sulle abilità sociali e relazionali è in parte legato al vocabolario del bambino e alla sua competenza nel comprendere i messaggi. Non si sta affermando che il vocabolario stesso sia oggetto della valutazione, ma che, probabilmente, l'alunno straniero con un vocabolario recettivo sufficiente rispetta le indicazioni ed esegue le consegne in modo migliore rispetto agli alunni che non hanno un lessico adeguato a interpretare le indicazioni delle insegnanti. Infatti, anche una conoscenza migliore del contesto scolastico, che può venire da un numero maggiore di anni di scolarizzazione e dalla frequenza al nido, si afferma come probabile promotrice dell'abilità relazionale dei bambini.

Infine, per quanto riguarda il comportamento aggressivo e quello prosociale, la quota marginale con cui essi si sono palesati, fra i comportamenti evidenziati dai bambini, ha probabilmente contribuito nel limitare la significatività delle variabili indagate in riferimento alla predittività. Con la sola eccezione della comprensione del testo orale, che predice una quota di varianza appena inferiore al 10%, infatti, tutte le variabili risultano non significative.

In sintesi, la dimensione linguistica predice, nei modelli più esaustivi, una quota della varianza pari al 23% nei confronti della popolarità nell'ambiente scolastico, al 36% con riferimento all'abilità relazionale e al 10% nei riguardi del comportamento prosociale.

I dati emersi hanno quindi evidenziato un ruolo rilevante dell'abilità linguistica nei confronti delle molteplici aree riguardanti alla competenza sociale qui indagate, confermando una duplice relazione di causalità tra competenze linguistiche e sociali.

Conclusioni

La presenza di bambini immigrati nel sistema scolastico è una realtà stabile dell'Italia di oggi, tanto che, anche negli anni della difficile crisi economica che attraversa il Paese, il numero di alunni stranieri presenti è in continuo aumento (Istat, 2010). A fronte di ciò, il M.i.u.r (2009) evidenzia come proprio i bambini figli di immigrati incontrino a scuola numerosi problemi, tanto che il 42% di loro presenta ritardi nel percorso di studi. Sempre secondo il Ministero, le difficoltà degli alunni immigrati sono ascrivibili a problemi relazionali e nell'integrazione sociale, oltre a difficoltà linguistiche.

Questa ricerca muove dalla constatazione della scarsità di dati empirici sull'acquisizione della seconda lingua in bambini immigrati e prescolari, residenti in Italia, affiancando all'analisi linguistica anche una valutazione della competenza sociale nel contesto della scuola italiana nella quale sono inseriti.

Infatti, a dispetto di un crescente numero di studi nazionali e internazionali sull'acquisizione della seconda lingua in bambini stranieri, poco si conosce sulla natura delle loro difficoltà relazionali, di socializzazione e di inserimento nel gruppo dei pari e, parimenti, poco è noto circa il legame tra L2 e competenza sociale nei riguardi dei coetanei monolingui.

I dati emersi dal presente studio sottolineano un profondo nesso tra linguaggio e abilità sociale, evidenziando sia il contributo dato dalla qualità della lingua parlata alla competenza sociale, sia, viceversa, l'effetto promuovente che comportamenti di gioco maturi, buona capacità relazionale e popolarità hanno sul linguaggio. Al

contrario, comportamenti aggressivi ed emarginazione dal gruppo dei pari costituirebbero fattori inibenti l'apprendimento linguistico.

Il costrutto di competenza sociale, analizzato in tre delle sue dimensioni attraverso un approccio multimetodo, si rivela fra i predittori più efficaci nello spiegare la varianza osservata nel grado di acquisizione della lingua italiana da parte dei bambini figli di immigrati partecipanti.

In generale, le variabili ipotizzate come predittrici di tale variabilità, che oltre la socializzazione includevano fattori socio-demografici e culturali della famiglia, fattori individuali e dati ambientali riferiti alla scuola frequentata dal bambino, si sono rivelate esaustive nei confronti della varianza in L2. Infatti, i modelli di regressione più efficaci sono arrivati a saturare oltre il 56% della variabilità nei riguardi della comprensione del racconto, il 73% per l'ampiezza lessicale e il 43% nei confronti dell'abilità linguistica generale - quest'ultimo punteggio ricavato dalla media delle prestazioni ottenute in diverse scale linguistiche.

Più nello specifico, le dimensioni legate alla competenza sociale si attestano sempre, e per tutti i domini linguistici indagati, come variabili predittrici. L'ambito sociale satura una quota di varianza spiegata pari al 30% nei riguardi della comprensione del racconto, di circa il 20% per l'ampiezza del vocabolario, e del 14% per la dimensione linguistica generale. Tra le dimensioni indagate, all'interno del costrutto di competenza sociale, la popolarità dell'alunno nel gruppo classe è la più esaustiva.

Alte variabili promuoventi l'acquisizione di L2 sono, in ordine: l'età del bambino - più il bambino è grande e migliore è la qualità della lingua parlata -, parlare italiano anche nel proprio nucleo domestico ed essere esposto frequentemente a pratiche narrative in lingua italiana, avere una frequenza scolastica regolare e avere

frequentato la scuola per un numero maggiore di anni, compresi gli anni all'asilo nido, l'essere immigrato di seconda generazione. In misura minore, avere genitori con un alto titolo di studio e redditi medi o medio-alti e, infine, avere fratelli d'età scolare o frequentanti anch'essi la scuola dell'infanzia.

Variabili inibenti l'apprendimento della lingua italiana sono, invece, la presenza di comportamenti aggressivi nel bambino e un'alta percentuale di alunni stranieri nel plesso scolastico.

L'analisi della regressione ha evidenziato anche quanto segue: se le variabili indagate si sono mostrate efficaci nel predire la varianza osservata nell'abilità linguistica in L2, lo stesso non può essere detto circa l'ampia variabilità registrata nei domini della competenza sociale.

Infatti, i modelli di regressione più efficaci saturano solamente il 30% della variabilità per quanto riguarda la popolarità dell'alunno, scendendo al 10% per il comportamento prosociale. Buoni risultati sono stati ottenuti nei confronti del comportamento sociale e dell'abilità relazionale (Questionario di valutazione del comportamento sociale) che ha raggiunto la soglia del 43%, mentre sono stati nulli i tentativi per identificare predittori significativi nei riguardi del comportamento aggressivo.

In generale, sembra quindi che le variabili indagate siano predittori efficaci per la varianza linguistica ma non per quella sociale: l'unica eccezione è costituita dalle abilità in L2. Infatti, buoni punteggi nel vocabolario, nella comprensione del testo orale e nell'abilità linguistica generale sono le variabili promuoventi della popolarità, del comportamento sociale e dello stile prosociale.

I dati emersi sono importanti e meritano di essere approfonditi in future ricerche. Infatti, l'abilità linguistica in L2 dipende in buona parte dalla competenza sociale che, a sua volta, è fortemente influenzata dal grado di acquisizione della lingua italiana.

Sostenendo l'abilità sociale del bambino straniero e promuovendo la sua popolarità nel gruppo dei pari, si ha un duplice effetto sulla qualità dell'inserimento e sull'acquisizione di L2.

Gli anni della scuola dell'infanzia si rivelano quindi molto preziosi, perché in nessun altro grado del ciclo scolastico è data così grande importanza all'aspetto relazionale e sociale. Tali dati potrebbero spiegare il fallimento scolastico di molti adolescenti stranieri - secondo i dati evidenziati da qualcuna delle ricerche citate - che, benché inseriti scolasticamente da qualche anno, continuano ad accusare difficoltà di ordine linguistico e relazionale. Invece, confermerebbero l'importanza della *Kindergarten*, sottolineata da Spiess e colleghi (2003), la cui frequenza sembra favorire gli alunni immigrati anche a livello scolastico, oltre che linguistico e relazionale. Infatti, la frequenza alle scuole facilita l'integrazione nel gruppo dei pari, la quale, a sua volta, agevola l'apprendimento della lingua del Paese ospitante.

Per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana da parte dei minori oggetto di indagine (obiettivo 2), è emersa una situazione linguistica mediamente molto carente. In generale, bambini di 3 anni d'età hanno ricevuto una stimolazione linguistica in L2 estremamente scarsa e il loro grado di conoscenza della lingua è basso. Le *performance* linguistiche dei bambini con più di 5 anni, invece, sono significativamente migliori ed evidenziano un riavvicinamento alla media italiana

ponderata per età. L'analisi e il raffronto dei dati empirici conferma prestazioni migliori a livello ricettivo e fonologico, evidenziando difficoltà e carenze più acute nei confronti della costruzione della frase e del periodo. Infine, un raffronto fra le prestazioni ai tre Test evidenzia performance migliori al Test TOR, in linea con quanto evidenziato da un altro studio italiano (Florit et al., 2010). Si presume che nel processo di perfezionamento linguistico un importante ruolo sia giocato dalla scuola dell'infanzia, che funge da ambiente privilegiato per l'acquisizione della lingua.

Dati simili a quelli appena esposti sono emersi per quanto riguarda il comportamento sociale e l'integrazione nel gruppo classe (obiettivo 3). I bambini immigrati di 3 anni sono spesso esclusi dai compagni in quanto non ricevono preferenze al Test della Nomina dei Pari. Anche per quanto riguarda l'osservazione del comportamento di gioco, l'analisi sulle durate dei comportamenti, codificati secondo la griglia di osservazione elaborata, evidenzia durate significativamente superiori di gioco solitario fra gli alunni stranieri, accanto a durate significativamente inferiori di comportamento cooperativo. Ciò potrebbe essere espressione di una possibile difficoltà relazionale. Tali dati sono evidenti in misura maggiore per i bambini della cittadinanza nigeriana, per i quali tali modalità perdurano anche oltre i 5 anni. Infine, l'analisi del comportamento sociale ha evidenziato punteggi significativamente inferiori per i bambini piccoli e stranieri riguardo al rispetto delle regole, comportamento sociale, interazione con i compagni e con le maestre.

La situazione evidenziata è veramente negativa, perché i bambini stranieri si troverebbero precocemente esclusi, limitati nella possibilità di interagire e giocare con i compagni, frequentemente inadeguati rispetto ai compiti sociali proposti quali

la conformità alla vita della classe e al rispetto delle regole. Una parte di queste difficoltà può derivare da un'esposizione a prime esperienze di socializzazione che, in quanto espressione di comportamenti che il bambino ha appreso nell'ambito della propria famiglia, forse appartenente a un diverso sistema culturale, possono divergere dai comportamenti attesi dalle insegnanti e dai compagni italiani. (Lavelli, 2009). I dati qui raccolti sembrerebbero confermare quelli sottolineati da molte ricerche internazionali, tuttavia, come per l'apprendimento di L2, anche in questo caso, i dati evidenziati dai bambini più grandi mostrano una situazione diversa: per quanto riguarda il comportamento in situazione di gioco e il comportamento sociale, i bambini di 5 anni evidenziano punteggi inferiori ma in modo non significativo rispetto ai bambini italiani. In particolar modo, le bambine recuperano più velocemente dei coetanei maschi la differenza evidenziata al momento dell'inserimento. Anche per quanto riguarda il sociogramma, i bambini figli di immigrati grandi aumentano il numero di preferenze ricevute in modo significativo, tendendo verso l'uniformità con i pari autoctoni. Sembra quindi, anche per l'aspetto concernente l'integrazione, che la scuola dell'infanzia costituisca l'ambiente ideale per l'acquisizione di stili di gioco e di integrazione simili a quelle dei pari autoctoni.

In sintesi, sembra che sia per quanto riguarda il comportamento sociale e l'integrazione nel gruppo classe, sia per l'acquisizione della lingua italiana, i bambini figli di immigrati presentino a 5 anni competenze simili a quelle dei pari italiani.

Per quanto riguarda la caratterizzazione socio-demografica e culturale delle famiglie immigrate - altro obiettivo del seguente studio -, in base alle informazioni raccolte si

è confermata una presenza massiccia e polimorfa degli stranieri nel territorio veronese, unitamente a una disomogeneità nelle esperienze e nella situazione socio-demografica delle famiglie. In generale, si possono confermare per la realtà del Comune veneto i dati evidenziati dall'Istat (2009) e dalla Caritas-Migrantes (2009) circa il livello di scolarizzazione e la fascia reddituale delle famiglie immigrate, che corrispondono al livello medio-basso delle famiglie italiane. La composizione dei nuclei familiari è molto variabile, accanto a famiglie composte da 8 membri, si trovano famiglie monoparentali: in generale il numero di figli per donna è circa il doppio di quello italiano, confermando, anche in questo, i dati rilevati dall'Istat (2009). Le famiglie immigrate nel veronese risiedono in Italia mediamente da 8 anni, frequentemente espongono i bambini alla lingua italiana in ambiente domestico e adottano pratiche narrative, indici del grado di acculturazione della famiglia, sia in L1, sia in L2. La situazione linguistica è comunque molto complessa: estremamente variabile di nucleo familiare in nucleo familiare nel numero di lingue parlate, risponde sia al grado di conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori, sia a strategie di acculturazione specifiche.

Il limite principale di questo studio è rappresentato dall'essere uno studio *cross-sectional* e non uno longitudinale. Molte delle ipotesi e delle assunzioni fatte saranno confermate - o smentite - se ricerche successive indagheranno l'apprendimento linguistico e sociale nei bambini immigrati nel tempo, verificando con il passare degli anni se, effettivamente, l'acquisizione della lingua italiana e l'integrazione nel gruppo dei pari sono significativamente migliori negli stranieri che hanno frequentato le scuole dell'infanzia rispetto gli altri che non le hanno frequentate. E,

soprattutto, se con i tre anni scolastici frequentati il gap linguistico e le differenze in merito alla competenza sociale si riducono significativamente.

Un secondo grosso limite della presente ricerca è rappresentato dal fatto che i dati sono incompleti, cioè sono pochi i soggetti per i quali si sono raccolte *tutte* le informazioni necessarie agli assunti formulati.

Studi successivi, dovrebbero, a mio avviso, limitare il numero delle nazionalità a fronte di un aumento del numero di partecipanti delle nazionalità principali coinvolte. In questo modo, ed evitando i dati incompleti, sarà possibile compiere analisi più complesse tra i gruppi, ricorrendo anche all'utilizzo di equazioni strutturali.

Sarebbe utile anche verificare il livello di competenza dei bambini bilingui in L1, così come avere un gruppo di controllo parificato per età riguardo alle prestazioni linguistiche.

Infine, a mio avviso, sarebbe estremamente utile verificare il livello di competenza nella lingua italiana nei genitori dei bambini coinvolti, in modo da verificare la qualità della lingua cui i bambini sono esposti in casa.

Riferimenti bibliografici

Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20, 377–393.

About, F. (1986). The development of ethnic self-identification and attitudes. In J. Phinney, & M. J. Rotheram, *Children's ethnic socialization. Pluralism and development*. (pp. 31-48). Newbury Park: Sage Publications.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Akbulut, Y. (2007). Bilingual acquisition and cognitive development in early childhood: challenge to the research paradigm. *Elementary Education*, 6, 422-429.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Asher, S., & Allen, V. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues*, 25, 157-166.

Auerbach, E. (1995). Deconstructing the discourse of strenghts in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27, 643-661.

August, D., & Hakuta, K. (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academies Press.

Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child development*, 76, 1144-1159.

Aurelius, E. (1980). Adjustment and behaviour of Finnish immigrant children in Stockolm II. The parents' assessment. *Scandinavian Journal of social medicine*, 38, 43-48.

Avenevoli, S., Sessa, F. M., & Steinberg, L. (1999). Family structure, parenting practices, and adolescent adjustment: An ecological examination. In E. M. Hetherington, *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resiliency perspective* (pp. 65-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Avigitidou, S. (2001). Peer culture and friendship relationships as context for the Development of young children's prosocial behaviour. *International Development of Early Years Education*, 9, 145-152.

Axia, G., & Weisner, T. S. (2000). La valutazione dell'eco-cultura familiare. In G. Axia, & S. Bonichini, *La valutazione del bambino* (pp. 255-282). Roma: Carocci.

Axia, G., Bonichini, S., & Moscardino, U. (2003). Dalle narrative parentali ai dati quantitativi. Etnoteorie parentali in famiglie italiane e nigeriane immigrate in Italia. In P. V. C. Poderico, *Diverse culture, bambini diversi? Modalità di parenting e studi cross-culturali a confronto* (p. pp.119-139). Milano: Edizioni Unicopli.

Bakeman, R., & Gottman, J. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome: The Facts*. Oxford: OUP.

- Bastin, G. (1963). *Le tecniche sociometriche*. Torino: SEI.
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1998). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Baumgarten, E. (2000). Al di là dell'amicizia: tipologie di relazione nella scuola materna. *Età Evolutiva*, 67, 33-39.
- Baumgartner, E. (2000). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan, & E. M. Hetherington, *Family transition* (pp. 111-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beltrame, R. (2009). Alunni stranieri nelle scuole dell'infanzia di Verona. *Dipav*, 26, 75-94.
- Beltrame, R., & Lavelli, M. (2010). L'acquisizione della lingua italiana in bambini d'età prescolare figli di immigrati: fattori di promozione vs ostacolo. *XXXIII Congresso Nazionale di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, (pp. 239-240). Bressanone.
- Bengi-Arslan, L. B., Verhulst, F. C., Van Der Ende, J., & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 32, 477-484.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla, *Acculturation: Theory, models, and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview Press.
- Berry, J. W. (1993). An ecological approach to understanding cognition across cultures. In J. Altariba, *Cognition and Culture: A cross-cultural approach to psychology* (pp. 316-342). Amsterdam: Elsevier Science.
- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style*. New York: Wiley.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 185-206.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Trimble, J. E., & Olmedo, E. L. (1986). Assessment of acculturation. In W. J. Lonner, & J. W. Berry, *Field methods in cross-cultural research* (pp. 291-324). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57, 45-77.

- Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 13-32.
- Bialystok, E. (2002). Cognitive processes of L2 users. In V. Cook, *Portrait of the L2 user* (pp. 147-165). New York: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E., & Herman, J. (1999). Does biligualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 35-44.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9, 1112-1124.
- Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97, 122-140.
- Bjorklund, D. (2000). *Children's thinking: Developmental function and individual differences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Black, E., Peppé, S., & Gibbon, F. (2008). The relation between socio-economic status and lexical development. *Clinical Linguistic and Phonetics*, 22, 259-265.
- Blurton Jones, N. (1972). *Ethological Studies of Child Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bombi, A. S., & Di Norcia, A. (2005). Amicizie? In E. Baumgarten, & A. S. Bombi, *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare* (pp. 46-139). Roma-Bari: Laterza.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2004). "Who is sitting across from me?" Immigrant mothers' knowledge of parenting and children's development. *Pediatrics*, 115, 557-564.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, & Haynes, M. O. (1999). First Words in the Second Year: Continuity, Stability, and Models of Concurrent and Predictive Correspondence in Vocabulary and Verbal Responsiveness Across Age and Context. *Infant Behavior and Development*, 22, 65-85.
- Bosch, L., & Sebastià-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech*, 46, 217-243.
- Brizic, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 33-45.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen, *Handbook of Child Psychology: Voll. History, theory, and methods, 4th ed* (pp. 347-414). New York: Wiley.
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science* 8, 535-43.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Holcombe, A. (1996). Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Child Research Quarterly*, 11, 19-40.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1993). *Phonological awareness in young second language learners*. Unpublished manuscript, McGill University.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization process. In N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology, 3; Social Emotional and Personality Development*. New York: Wiley.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. B. Ritchie, & W. C., *The handbook of Bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA: Blackwell.
- Calvaruso, C. (1992). European municipalities and democracy: The exclusion of poverty through citizenship. *The second Council of Europe Press*, (pp. 92-136). Strasbourg.
- Camodeca, M. (2008). Benessere sociale e adattamento scolastico. In T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, & S. Di Sano, *Il bambino in classe, aspetti teorici e strumenti di valutazione* (pp. 83-133). Roma: Carocci.
- Caritas-Migrantes. (2008). *Dossier Statistico Immigrazione 2008*. Roma: Idos.
- Caughy, M. O., & O'Campo, P. J. (2006). Neighborhood poverty, social capital, and the cognitive development of African American preschoolers. *American Journal of Community Psychology*, 92, 141-154.
- Chen, X., & al., e. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese, and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 129-138.
- Chen, X., Hastings, P., Rubin, K., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. (1998). Child-rearing attitudes and behavioural inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677-686.
- Chen, X., Li, D., Li, Z.-Y., Li, B., & Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 302-314.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting Kindergarten academic skills: Interaction among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 501-521.

Cillessen, A. N. (2006). Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention. *Human Development*, 49, 44-53.

Clark, A., & Clark, M. (1947). Racial Identification and preference in Negro Children. In H. Proshansky, & B. Seidenberg, *Basic studies in social psychology* (p. 1955). New York: Holt Rinehart and Wiston.

Cocharne, R. (1979). Psychological and behavioural disturbance in West Indians, Indians and Pakistanis in Britain: a comparison of rates among children and adults. *British Journal of Psychiatry*, 134, 201-210.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and Antisocial behaviour. In W. Damon, & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology, vol III, Social, Emotional and Personality Development* (pp. 351-368). New York: Wiley.

Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Comune di Verona, U. d. (2008, gennaio). *Annuario 2008, Area geografica di provenienza*. Tratto da: Comune di Verona: <http://portale.comune.verona.it/nqcontent.cfm=verona>

Connolly, P., Kelly, B., & Smith, A. (2009). Ethnic habitus and young children: A case study of northern Ireland. *European Early Childhood Research Journal*, 17, 217-232.

Corsano, P. (1999). *Bambini che amano stare da soli*. Milano: McGraw-Hill.

Corsano, P. (2004). *So-stare in solitudine: tra competenza emotiva e competenza sociale*. Milano: McGraw-Hill, 2004.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and over aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.

Cuéllar, I., Arnold, B., & Gonzalez, G. (1995). Cognitive referents of acculturation: Assessment of cultural constructs in Mexican Americans. *Journal of Community Psychology*, 23, 339-356.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok, *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Dale, P. S., Dionne, G., Eley, T., & Plomin, R. (2000). Lexical and grammatical development: a behavioral genetic perspective. *Journal of Child Language*, 27, 619-642.

D'Alessio, M., Schimmenti, V., & De Stasio, S. (2004). Identità culturale nelle classi multietniche. Uno studio con bambini nella scuola elementare. *Educazione Interculturale*, 2, 13-22.

De Caroli, M. E., Falanga, R., & Sagone, E. (2010). Consapevolezza e preferenze etniche in età prescolare. *XXXIII° Congresso Nazionale della Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, (pp. 235-237). Bressanone.

De Caroli, M., Licciardello, O., & Sagone, E. (2005). "Who had what". Categorizzazione sociale e atteggiamenti etnici a 3 anni. In M. De Caroli, *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio* (pp. 25-46). Milano: Franco Angeli.

Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalization behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 469-493.

Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.

Del Miglio, C., Posa, M., & Baroncelli, E. (2004). *Infanzia straniera; aspetti psicologici, pedagogici, sociologici e giuridici di un fenomeno in espansione*. Roma: Borla.

Dickinson, D. K., & Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Child Development* 51, 3-13.

D'Odorico, L., & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carrocci.

D'Odorico, L., Cassibba, R., & Buono, S. (2000). Le interazioni fra pari all'asilo nido: metodi di valutazione e variabili rilevanti. *Età Evolutiva*, 67, 7-14.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell publisher.

Dunn, J. (2004). *L'amicizia tra bambini*. Milano: Cortina.

Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Oxford: Basic Blackwell.

Dunn, L. M. (1987). *Bilingual Hispanic children on the U.S. mainland: A review of research on their cognitive, linguistic and scholastic development*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Duranti, A. (2004). *Companion to Linguistic Anthropology*. Malden, MA: Blackwell.

Durbrow, E. H. (1999). Cultural processes in child competence: How rural Caribbean parents evaluate their children. In A. S. Masten, *Cultural processes in child development: The Minnesota symposia on child psychology: Vol 29* (pp. 97-121). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Durgunoglu, A. Y., & Verhoeven, L. (1998). *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Durgunoglu, A. Y., Nagy, W., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., & Snow, C. E. (2006). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistic*, 28, 31-41.
- Dyal, J. A., & Dyal, R. Y. (1981). Acculturation, stress and coping. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 301-328.
- Elia, L., & Cassibba, R. (2009). *Valutare le competenze sociali, strumenti e tecniche per l'età prescolare*. Roma: Carocci.
- Ender, A., & Strassl, K. (2009). The acquisition and use of German in a dialect-speaking environment: Facets of inclusion and exclusion of immigrant children in Switzerland. *International Journal of Applied Linguistic*, 19, 173-187.
- Erickson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Farver, J., & Lee-Shin, Y. (2000). Acculturation and Korean-American children's social and play behavior. *Social Development*, 9, 316-336.
- Favaro, G., & Napoli, M. (2002). *Come un pesce fuor d'acqua : il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Guerini.
- Fennel, C. T., Polka, L., & Werker, J. (2002). Bilingual early word learner's ability to access phonetic detail in word form. *Fourth international symposium on Bilingualism*. Tempe, AZ.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., & Hartung, e. a. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Finkelstein, N. W., & Haskins, R. (1983). Kindergarten children prefer same-colour peers. *Child Development*, 54, 502-508.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and L2 speech. . In D. Birdsong, *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Florit, E., Gini, F., & Levorato, M. C. (2010). La comprensione linguistica in bambini figli di immigrati di età prescolare. *XXXIII° Congresso Nazionale di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, (pp. 98-99). Bressanone.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcome. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.
- Galimberti, U. (1994). *Dizionario di Psicologia*. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.
- Gans, H. (1992). Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 15, 173-192.

García Coll, C. (1990). Developmental outcome of minority infants: A process-oriented look into our beginnings. *Child Development, 61*, 270-289.

García Coll, C. T., & Pachter, L. (2002). Ethnic and minority parenting. *Social conditions and applied parenting, 4*, 1-20.

García Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., Mc Adoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., et al. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development, 67*, 1891-1914.

Geary, D. C., & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and the human family. *Parentin Science and Practice, 1*, 5-61.

Genesee, F. (2008). Dual language development in preschool children. *Manoscritto in preparazione.*

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook of bilingualism and second language learning (Vol. 11)*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Georgiades, K., Boyle, M., & Duku, E. (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: the moderating effects of family immigrant status. *Child Development, 78*, 1572 – 1591.

Gerard, H. B., & Miller, N. (1975). *School desegregation*. New York: Plenum.

Gillian, S. (1999). Age at immigration and second language proficiency. *Language in Society 28*, 555–578.

Girouard, N. (1998). Socialization and intercultural education of preschoolers in daycare. Processus de socialisation et education interculturelle des enfants d'age prescolaire a la garderie. *Science et Comportement, 26*, 93-106.

Goldstein, B. A. (2004). *Bilingual language development and disorder in Spanish-English speakers*. Baltimore, MD: Brookes.

Goncu, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding young children's pretend play in context. In P. K. Smith, & C. H. Hart, *Blackwell Handbook of childhood social development* (pp. 215-234). Oxford: Blackwell.

Gonzales, N. A., Hiraga, Y., & Cauce, A. M. (1998). Observing mother-daughter interaction in African-American and Asian American families. In H. I. McCubbin, A. I. Thompson, E. A. Thompson, & J. A. Futrell, *Resiliency in African-American families* (pp. 259-286). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gotman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *Urban Review, 23*, 1-24.

Gottardo, A. (2002). The relation between language and reading skill in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorder, 22*, 46-70.

Gottman, J. M. (1983). *How children become friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Gratier, M. (2003). Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive Development, 18*, 533-554.

Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology, 23*, 337-350.

Greenfield, P. M. (1997). Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. Poortinga, & J. Pandey, *Handbook of Cultural Psychology (Vol 1: Theory and methods)* (pp. 301-337). Boston: Allyn & Bacon.

Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. E. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of psychology, 54*, 461-490.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal, 99*, 53-80.

Guillain, A., & Pry, R. (2005). Les activités ludiques : thèmes et stratégies d'initiation chez des enfants issus de l'immigration. *Revue québécoise de psychologie, 26*, 203-222.

Gutman, L. M., & Eccles, J. (1999). Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single- and two-parent families. *Child Development, 70*, 464-476.

Hadwin, J., Howlin, P., & Baron-Cohen, S. (2008). *Teaching children with autism to mindread: a handbook*. New York: Wiley.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books.

Hallinan, M. T. (1982). Classroom racial composition and children friendships. *Social Forces, 61*, 56-72.

Hallinan, M. T., & Smith, S. S. (1985). The effects of classroom racial composition on student's interracial friendliness. *Social Psychological Quarterly, 48*, 3-16.

Hammer, C. S., & Miccio, A. W. (2006). Early language and reading development of bilingual preschoolers from low-income families. *Top Language Disorder, 26*, 322-337.

Harrison, A. O., Serafica, F., & McAdoo, H. (1984). Ethnic families of color. In R. D. Parke, *The family: Review of Child Development Research* (pp. 329-371). Chicago: Chicago University Press.

Hart, C., Draper, T., & Olsen, J. (2001). Peer and Teacher Sociometrics for Preschool Children: Cross-Informant Concordance, Temporal Stability, and Reliability. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 416-443.

Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk, *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (pp. 175-205). Hove, UK: Erlbaum.

- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 213-235.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Herrnstein, R. (1971). IQ. *Atlantic Monthly*, 1, 43-64.
- Hetherington, E. M., Henderson, S. H., & Reiss, D. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, Serial No. 259.
- Hewlett, B. S., Lamb, M. E., Leyendecker, B., & Schoelmerich, A. (2000). Parental investment strategies among Aka foragers, Ngandu farmers, and Euro-American urban industrialists. In L. Cronk, N. Chagnon, & W. Irons, *Adaptation and human behavior: An anthropological perspective* (pp. 155-178). New York: de Gruyter.
- Hewstone, M., & Brown, R. J. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Basic Blackwell.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socializations they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill, S. A. (1999). *African American children: Socialization and development in families*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418-433.
- Honig, A., & Park, K. (1988). Family factor associated with language competence among toddlers in French, North African, and African families in France. *Early Child Development and Care*, 50, pp. 39-51.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: Acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. In G. Breakwell, & E. Lyons, *Changing European identities. Social psychological analyses of social change* (pp. 241-250). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Howes, C., & Phillipsen, L. (1992). Gender and friendship: relation within peer groups of young children. *Social Development*, 1, 230-242.
- Hraba, J., & Grant, G. (1970). Black is beautiful: A re-examination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398-402.
- Hsu, S. I. (1999). Somatisation among Asian refugees and immigrants as a culturally shaped illness behaviour. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 6, 841-845.

Huges, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' Ethnic-Racial Socialization Practices: A Review of Research and Direction of Future Study. *Developmental Psychology* 15, 747-770.

Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough-and-Thumble Play, friendship and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.

Huston, A. C., McLoyd, V. C., & Garcia Coll, C. (1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.

Istat. (2009). *Rapporto annuale del 2009*.

Istat. (2008). *Rapporto annuale, la situazione del paese nel 2007*,. Tratto da: Sito Istat: http://www.istat.it/dati/catalogo/20080528_00.

Istat. (2010, settembre 22). *Stranieri*. Tratto da: Sito Istat, popolazione, stranieri: <http://www.istat.it/popolazione/stranieri/>

James, W. M. (2006). Magical Laments and Anthropological Reflections: The Production and Circulation of Anthropological Text as Ritual Activity. *Current Anthropology*, 47, 891-914.

Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and school achievement? *Harvard educational Review*, 39, 1-123.

Johnson, J. (1998). Play development from ages 4-8. In D. P. Fromberg, & D. Bergen, *Play from birth to twelve and beyond : Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 146-153). New York: Garland Publishing.

Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi, *Handbook of cultural psychology. Vol 3: Social behavior and application* (pp. 1-49). Boston: Allyn & Bacon.

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.

Keller, H. (1991). A perspective on continuity in infant development. In M. E. Lamb, & H. Keller, *Infant development: Perspectives from German speaking countries* (pp. 135-150). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Keller, H. (1996). Evolutionary approaches. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey, *Handbook of cross-cultural psychology. Vol 1: Theory and method* (pp. 215-255). Boston: Allyn & Bacon.

Keller, H. (2002). The role of development for understanding the biological basis of cultural learning. In H. Keller, Y. Poortinga, & A. Schoelmerich, *Between culture and biology* (pp. 215-239). Cambridge: Cambridge University Press.

Keller, H., & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 52-62.

Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B., & Kleis, A. (2010). Continuity in Parenting Strategies: A cross-Cultural Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 41*, 391-409.

Keller, H., Yovsi, R. L., & Voelker, S. (2002). The role of motor stimulation in parental ethnotheories: The case of Cameroonian Nso and German Women. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 398-414.

Kelly, Y., Sacker, A., Schoon, I., & Nazroo, J. (2006). Ethnic differences in achievement of developmental milestones by 9 months of age: The millennium cohort study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 48*, 825-830.

Kim, K., Li, D., & Kim, D. (1999). Depressive symptoms in Koreans, Korean-Chinese and Chinese: A transcultural study. *Transcultural Psychiatry, 36*, 303-316.

Kirmayer, L. D. (2001). Cultural variations in the clinical presentation of depression and anxiety: Implications for diagnosis and treatment. *Journal of Clinical Psychiatry, 62*, 22-30.

Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Fong kan, P., & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: a focus on developing Language(s). *Language, Speech, and Hearing Service in Schools, 36*, 251-263.

Kosic, A. (2002). Acculturation and attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants. *The Journal of Social Psychology, 142*, 179-201.

Krieger, N., Rowley, D. L., Herman, A. A., Avery, B., & Phillis, M. T. (1993). Racial differences in preterm delivery - Developing a new research paradigm. *American Journal of Preventive Medicine, 9*, 82-122.

Kulick, D., & Klein, H. K. (2003). Scandalous Acts: The Politics of Shame among Brazilian Travesti Prostitutes. In B. Hobson, *Recognition Struggles and Social Movements: Contested Identities, Agency and Power* (pp. 215-238). Cambridge: Cambridge University Press.

Lackand, S. D. (1994). The psychological adjustment of young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology, 35*, 240-253.

Ladd, G. W., & Ladd, B. K. (1998). Parenting behaviours and parent-child relationship: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology, 34*, 1450-1458.

Lambert, W., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children; the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Landsfort, J. E., Chang, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Palmerus, K., et al. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as moderator. *Child Development, 76*, 134-1236.

Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.

Lavelli, M. (2009). Psicologia culturale e sviluppo umano. In P. Inghilleri, *Psicologia Culturale*. Milano: Cortina.

Lavelli, M. (2008). Schema di codifica del comportamento di gioco spontaneo. *Manoscritto non pubblicato* .

Lavelli, M., Beltrame, R., & Levorato, M. C. (2010). Abilità sociali e linguistiche in bambini di età prescolare figli di immigrati. *XXXIII Congresso Nazionale di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*, (pp. 101-102). Bressanone.

Law, J. (2000). Factor affecting language development in West African children: a pilot study using a qualitative methodology. *Child: Care, Development and Health*, 26, 289-308.

Lecce, S. (2009). La teoria della mente nella vita quotidiana: il lessico psicologico. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 21-50.

Lee, L. (2008). Social interaction with peers, peer relationships, and socioemotional adjustment of immigrant children at head start preschools; Dissertation Abstracts International Section A. *Humanities and Social Sciences*, 68, 4602.

Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

Leopold, W. (1949). *Speech development of a bilingual child: Vol 4*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Lesaux, N. K., Siegel, L. S., & Rupp, A. A. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic Backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 821-834.

Leseman, P. P., Mayo, A. Y., & Scheele, A. F. (2009). Old and new media in the lives of young disadvantaged bilingual children. In A. G. Bus, & S. B. Neuman, *Multimedia and literacy development* (pp. 135–155). New York: Routledge.

Leventhal, T., Brooks-Gunn, J., & Xue, Y. (2006). Immigrant differences in school-age children's verbal trajectories: a look at four racial/ethnic groups. *Child Development*, 77, 1359-1374.

LeVine, R. A. (1994). *Child care and cultures: Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

LeVine, R. A. (1974). Parental goals: A cross cultural view. *Teachers College Record*, 76, 226-239.

Levorato, M.C., (2002) *Lo sviluppo psicologico dal neonato all'adolescente*. Torino: Einaudi

Levorato, M.C., & Roch, M. (2007). *Test TOR 3-8, test per la valutazione della comprensione del testo orale*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

Lewis, O. (1965). *La vida*. New York: Vintage.

Lindsey, K., Manis, F., & Bailey, C. (2003). Prediction on first grade reading in Spanish-speaking English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95, 35-46.

Lo Coco, A. (2000). Presentazione nucleo tematico. *Età Evolutiva*, 66, 64-67.

Lo Coco, A., Pace, U., & Zappulla, C. (2000). I precursori dell'identità etnica in età infantile. *Età Evolutiva*, 66, 77-85.

Locke, J. [1913]-(1960). *Some thoughts concerning education: Section 38 and 40*. London: Cambridge University Press (Original work published 1960).

M.i.u.r. (2008). *Direzione generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico*. Tratto da: Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca: <http://www.pubblica.istruzione.it>

M.i.u.r. (2009). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, anno scolastico 2008-2009*. Tratto da: Sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09

Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants. *Social Science Quarterly* 87 , 1241-1262.

Major, R. C. (2001). *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Maneva, B., & Genesee, F. (2002). Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition. In B. Skarbela et al, *Boston University Conference on Language Development 26, proceedings* (pp. 383-392). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Manis, F., Lindsey, K., & Bailey, C. (2004). Development of reading in grades K-2 in Spanish-speaking English Language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 10-32.

Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C., & Dale, P. S. (2004). The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners. *Developmental Sciences*, 7, 212-224.

Marhaba, S. (1974). *Guida alla sociometria nella scuola*. Firenze: Giunti Barbera.

Marino, R., Stuart, G., & Minas, I. H. (2000). Acculturation of values and behaviour: A study of Vietnamese immigrants. . *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 21-41.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

Matsudaira, T. (2006). Measures of psychological acculturation. *Transcultural Psychiatry*, 43, 462-487.

Matthews, S., & Yip, V. (2003). Relative clauses in early bilingual development: Transfer and universals. In G. Ramat, *Typology and second language acquisition* (pp. 39-81). Berlin: Mouton de Gruyter.

Meisel, J. M. (1997). Code-switching in young bilingual children: the acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 413-439.

Melegari, C. (2001). *Gli immigrati a Verona. Osservazione su alcuni indicatori di integrazione*. Retrieved from Centro studi sull'immigrazione (a cura di) Cestim – Onlus: www.coe.int/t/e/human_rights.

Melotti, U. (1993). Migrazioni internazionali e integrazione sociale: Il caso italiano e le esperienze europee. In D. D. M., M. U., & P. S., *Immigrazione in Europa. Solidarietà e conflitto*. Roma: Cediss.

Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*, 26-36.

Menesini, E. (1996). Competenza sociale e valutazione di sé in età scolare. *Giornale Italiano di Psicologia, 23*, 817-836.

Ministero dell'Interno. (2008). *Ministero dell'Interno, popolazione italiana all'estero*. Tratto da: Dati popolazione italiana all'estero: <http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/>.

Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., & Lalonde, R. N. (1987). Individualistic and collective integration strategies among Iranians in Canada. *International Journal of Psychology, 22*, 301-313.

Monks, C. P., Ortega, R., & Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in a Spanish pre-school. *Aggressive Behavior, 28*, 458-476.

Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in pre-school: Peer, self- and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 453-469.

Montagu, A. (1942). *Man's most dangerous myth: The fallacy of race*. New York: Columbia University Press.

Montagu, A. (1972). *Statement of race (3rd ed)*. New York: Columbia University Press.

Morais, J. (2003). Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 123-151.

Morelli, G. A., Rogoff, B., Oppenheim, D., & Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Question of independence. *Developmental Psychology, 28*, 604-613.

Moreno, J. (1953). *Principi di sociometria*. Milano: Etas Kompass.

Moro, M. R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants (trad. it. 2001), Bambini in cerca d'aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale*. Torino: UTET.

Moscardino, U. (2007). Genitori di culture diverse. In S. Bonichini, & G. Axia, *L'assessment psicologico nella prima infanzia* (pp. 367-395). Roma: Carocci.

Moscardino, U., & Axia, G. (2001). *Psicologia, cultura e sviluppo umano*. Roma: Carocci.

Murguia, A., Zea, M. C., Reisen, C. A., & Peterson, R. A. (2000). The development of the Cultural Health Attributions Questionnaire (CHAQ). *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 6*, 268-283.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivation for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.

National Center for Education Statistics. (1998a). *Factors associated with fathers' and mothers' involvement in their children's schools*. Washington, DC: Author.

National Center for Education Statistics. (1998b). *Parent involvement in school-related activities*. Washington, DC: Author.

Nauck, B. H., Diefenbach, H., & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 701–22.

Nsamenang, A. B. (2003). Conceptualizing human development and education in Sub-Saharan Africa at the interface of indigenous and exogenous influences. In T. S. Saraswathi, *Theory, Research and applications* (pp. 213-235). London: SAGE.

Nsamenang, A. B. (1999). Eurocentric image of childhood in the context of the world's cultures. *Human Development*, 42, 159-168.

Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context: A third world perspective*. Newbury Park, CA: Sage.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher, & B. Mac Whinney, *The Handbook of Child Language* (pp. 73-93). New York: Blackwell.

Ogbu, J. U. (1988). Cultural diversity and human development. In D. T. Slaughter, *Black children and poverty: A developmental perspective* (pp. 121-170). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ogbu, J. U. (1991a). Low school performance as an adaptation: The case of blacks in Stockton, California. In M. A. Gibson, & J. U. Ogbu, *Minority schooling and status* (pp. 249-285). New York: Garland.

Ogbu, J. U. (1991b). Minority coping responses and school experience. *Journal of Psychohistory*, 18, 433-456.

Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191–230.

Olson, S., & Lifgren, K. (1988). Concurrent and longitudinal correlates of preschool peer sociometrics: Comparing rating scale and nomination measures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 409-420.

Pacifico, M. F., & Perucchini, P. (2010). Adattamento psico-sociale dei bambini immigrati in età scolare. *XXIII° congresso nazionale della sezione di psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, (pp. 237-239). Bressanone.

Pàez, M. M., Tabors, P. O., & López, L. M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 85-102.

Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year olds have separate phonological systems? *Interbational Journal of Bilingualism*, 5, 19-38.

Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.

Patchen, M. (1982). *Black-White contact in schools: its social and academic effects*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.

Patterson, J. L., & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts, and processes. In B. A. Goldstein, *Bilingual language*

development and disorders in Spanish-English speakers (pp. 77–104). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Pawliuk, N., Grizenko, N., Chan-Yip, A., Gantous, P., Matthew, J., & Nguyen, D. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry*, *66*, 111-121.

Pearson, B. Z., & Fernández, S. C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, *44*, 29-39.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, *43*, 93-120.

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object play. *Human Nature*, *15*, 23-43.

Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1989). Classroom contextual effects on children's play. *Developmental Psychology*, *25*, 289-296.

Persson, G. E. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, *29*, 80-91.

Phinney, J., & Rotheram, M. (1986). *Children's ethnic socialization. Pluralism and development*. Newbury Park: Sage.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Heinemann.

Pianta, R. C. (1999). *Enriching relationships between children and teachers*, (trad. 2001) *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Milano: Cortina.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationship*. New York: Routledge.

Poderico, C. (2000). Identità etnica e acculturazione. *Età Evolutiva*, *66*, 67-76.

Polka, L., & Sundara, M. (2003). Word segmentation in monolingual and bilingual infant learners of English and French. In M. J. Solé, D. Recasens, & J. Romero, *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*, *15*, (pp. 1021-1024).

Porter, J. D. (1971). *Black child, white child: The development of racial attitudes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (1996). *Immigrant America: A portrait* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Portes, A., & Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *530*, 74 – 98.

Raviv, T. K., 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. *Childhood Research Quarterly*, *19*, 528–547.

- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
- Reffieuna, A. (2003). *Le relazioni sociali in classe: il Test Sociometrico*. Roma: Carocci.
- Ridley, C. R., Li, L. C., & Hill, C. L. (1998). Multicultural Assessment: Reexamination, Reconceptualization and Practical Application. *The Counseling Psychologist*, 26, 827-910.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rolla, F. A., Carlo, M., August, D., & Snow, C. E. (2006). The role of language of instruction and vocabulary in the English phonological awareness of Spanish-English bilingual children. *Applied Psycholinguistic*, 27, 229-246.
- Rong, X. L., & Brown, F. (2001). The effects of immigrant generation and ethnicity on educational attainment among African and Carribean Blacks in the United states. *Harvard educational Review*, 70, 537-565.
- Roopnarine, J. L. (2004). African American and African Carribean fathers: Levels, quality, and meaning of involvement. In M. E. Lamb, *The role of the father in child development (4th.ed)* (pp. 58-97). New Jork: Wiley & Sons.
- Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Carribean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.
- Rosoli, G. (1978). *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*. Roma: Cse.
- Rousseau, J. J. (1938). *Emile: Or concerning education: Book 2*. New York: Dutton.
- Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skill in grade one, children in a French immersion setting. *Reading and Writing: A interdisciplinary Journal*, 1, 73-86.
- Rubin, K. H., Bream, L. A., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler, & K. H. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219-248). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rudmin, F. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. . *Review of General Psychology*, 7, 3–37.
- Rudmin, F., & Ahmadzadeh, V. (2001). Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 41–56.
- Saint-Blancat, C. (1999). *L'Islam in Italia. Una presenza plurale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics* 31, 117–140.

Schmidt di Friedberg, O. (2000). Être en Europe sans être européen: les Marocains en Italie du Nord. . In L.Tosi, *Europe, Borders and the Others* (pp. 539-555). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Schofield, J. W. (1982). *Black and White in school: Trust, tension or tolerance?* New York: Praeger.

Scott, E., & Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, 29, 539-551.

Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relation*, 14, 449-464.

Sears, R. R. (1975). Ancient revisited: A history of child development. *Review of Child Development Research* (Vol. 5, pp. 1-73). Chicago: University of Chicago Press.

Seban, A. M. (2003). The friendship feature of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12, 249-268.

Sebastiàn-Galles, N., & Bosch, L. (2005). Phonology and bilingualism. In J. F. Kroll, & A. M. Groot, *handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 68-87). Oxford: Oxford University Press.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.

Serbin, L. A., Lyons, J. A., Marchessault, K., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1987). Observational validation of a peer nomination technique for identifying aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 109-110.

Shaw, M. E. (1973). Changes in sociometric choices following forced integration of an elementary school. *Journal of Social Issues*, 29, 143-157.

Sherman, A. (1994). *Wasting America's future: The Children's Defence Found report on the costs of children poverty*. Boston: Beacon.

Shin, K. R., & Shin, C. (1999). The lived experience of Korean immigrant women acculturating into the United States. *Health Care for Women International*, 20, 603-617.

Shuey, A. (1966). *The testing of negro intelligence*. New York: Social Science Press.

Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., Levine, R., Markus, H.R., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. In W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology, 1, Theoretical Models of Human* (pp. 865-937). New York: Wiley.

Simoni, M., & Zucca, G. (2007). *Famiglie migranti*. Milano: FrancoAngeli.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodrammatic play on disavantage preschool children*. New York: Wiley.

Smith, P. K., & Monks, C. P. (2005). L'amicizia e il gioco tra coetanei in età prescolare. In L. M. Genta, *la socializzazione in età prescolare, competenze e percorsi evolutivi* (pp. 57-80). Roma: Carocci.

Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2000). *La comprensione della sviluppo*. In *Understanding children's development. Third edition*. Oxford : Blackwell.

Snow, C. E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. In B. MacWhinney, *The Emergence of Language* (pp. 257–276). London: Erlbaum.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in your children*. Washington, DC: National Academy Press.

Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative choices and shaping of aggressive behaviour. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 145-156.

Society for Linguistic Anthropology. (2010, Luglio 7). *Official Homepage of Society for Linguistic Anthropology*. Tratto da: S.L.A.: <http://linguisticanthropology.org/about/>

Soresi, S. (1981). L'osservazione degli alunni: come si esegue? *Psicologia e scuola*, 4, 54-64.

Spieß, C., Buchel, F., & Wagner, G. (2003). Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter? *Childhood educational Research Journal*, 11, 159-175.

St. John, N. H. (1975). *School desegregation: Outcome for children*. New York: Wiley.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant student succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Parigi: OECD.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.

Strassberg, Z. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.

Streets, L. (1976). *I can talk*. London: Down Syndrome Association.

Strough, J., & Berg, C. A. (2000). Goals as a mediator of gender differences in high affiliation dyadic conversations. *Developmental Psychology*, 36, 117-125.

Suarez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, 71, 345-365.

Suàrez-Orozco, M. M., & Pàez, M. M. (2002). *Latinos: Remaking America*. Berkeley: University of California Press.

Sue, S. (1999). Science, Ethnicity and Bias: Where Have We Gone Wrong? *American Psychologist*, 54, 1070-1077.

Super, C. M., & Harkness, S. (1996). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi, *Handbook of cross-cultural psychology Vol 2, Basic processes and human development* (pp. 1-39). Boston: Allyn & Bacon.

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The development niche: A conceptualization at the interface of child development and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

Tabors, P.O. (1997). *One child, two languages. A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes Publishing Co.

Tajfel, H. (1985). *Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel, *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tamis-LeMonda, C. S. (2003). Cultural perspective on the 'whats' and 'whys' of parenting. *Human Development*, 33, 23-30.

Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influence on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8, 163-178.

Thompson, R. A. (1993). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13, 372-402.

Tornieri, G. (2006). *I residenti stranieri in Provincia di Verona, Dossier Cestim*. Roma.

Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.

Tremblay, R. E. (2003). Why socialization fails?: The case of chronic physical aggression. In B. B. Lahey, T. E. Moffit, & E. Caspi, *The cause of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 182-224). New York: Guilford.

Van der Lely, H., Rosen, S., & McClelland, A. (1998). Evidence for a grammar-specific deficit in children. *Current Biology*, 8, 1253-1258.

Van Oudenhoven, J. P., Prins, K. S., & Buunk, B. P. (1998). Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 28, 995-1013.

Verhoeven, L., Narrain, G., Extra, G., Konak, O. A., & Zerrouk, R. (2007). *Diagnostic Test of Bilingualism*. Arnhem, Olanda: CITO.

Vihman, M. M., Lum, J. A., Thierry, G., Nakai, S., & Keren-Portnoy, T. (2005). Cross-linguistic experiments in infant word form recognition. *Manoscritto non pubblicato*.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relation, 18*, 329-343.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*, 265–279.

Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings, *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford.

Werner, E. E. (1988). A cross-cultural psychology perspective on infancy: Research and social issues. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 19*, 96-113.

Wilson, L. C., Wilson, C. M., & Berkeley-Caines, L. (2003). Age, gender and socioeconomic differences in parental socialization preferences in Guyana. *Journal of Comparative Family Studies, 34*, 213-227.

Wober, M. (1974). Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence. In J. W. Berry, & P. R. Dasen, *Culture and Cognition* (pp. 261-280). London: Methuen.

Wolfe, M. M., Yang, P. H., Wong, E. C., & Atkinson, D. R. (2001). Design and development of the European American values scale for Asian Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 7*, 274–283.

Wong-Rieger, D. (1984). testing a model of emotional and coping responses to problems in adaptation: Foreign students at a Canadian university. *International Journal of Intercultural Relation, 8*, 153-184.

Yeh, C. J. (2003). Age, acculturation, cultural adjustment, and mental health symptoms of Chinese, Korean, and Japanese immigrants youths. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 9*, 34–48.

Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefit of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistic, 14*, 423-444.

Ying, Y., Lee, P. A., Tsai, J. L., Yeh, Y. Y., & Huang, J. S. (2000). The conception of depression in Chinese American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 6*, 183–195.

Youngh, V. H. (1974). A black American socialization pattern. *American Ethnologist, 1*, 405-413.

Yuger, J. M., & Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendship: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review, 30*, 568-585.

Zentella, A. C. (1999). *Growing up bilingual*. Malden, MA: Blackwell.

Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology, 23*, 63 – 95.

Indice degli Autori

Aarts, 94
Abbott-Shim, 83
Aboud, 131
Adamson, 83
Ainsworth, 116
Akbulut, 86; 95
Allen, 130; 131
Allport, 132
Arnold, 66
Asher, 130; 131
Ahmadzadeh, 64
Atkinson, 66
Auerbach, 73
August, 91; 98
Aunola, 72
Aurelius, 130
Avenevoli, 70
Avigitidou, 111
Axia, 51; 54; 56; 57; 58; 109

Bailey, 80
Bakeman, 83; 155
Baroncelli, 40
Baron-Cohen, 119
Bastin, 127
Bates, E., 92; 96
Bates, J.E., 116
Baumgarten, 120
Baumrind, 69
Beltrame, 35; 221; 230; 241
Bengi-Arslan, 130;
Ben-Zeev, 85;
Berg, 120
Berkeley-Caines, 74
Berry, 17; 52; 61; 62; 64; 158
Bialystok, 9; 11; 17; 85; 86; 87; 89; 90
Bjorklund, 57; 118
Black, 84; 147
Blehar, 116
Blurton Jones, 119

Bombi, 114
Bonichini, 58
Borke, 109
Bornstein, 60; 110; 242
Bosch, 90; 91
Boyle, 32
Bream, 114
Bretherton, 96
Brizić, 32; 54; 79; 101; 103; 104
Bronfenbrenner, 50; 52; 53; 54
Brooks, 110; 242
Brooks-Gunn, 103
Brown, B.B., 70
Brown, F., 15; 44; 68
Brown, M.M., 120
Brown, R.J., 63
Brown, W.H., 111
Bruck, 89; 90
Bruner, 110; 242
Bryant, 73
Buchel, 9
Bugental, 111
Bujaki, 64
Buono, 112; 157
Butler, 17; 79; 92; 93; 225; 233
Buunk, 64

Calvaruso, 27
Camodeca, 113; 114; 115
Carlo, 91
Caritas-Migrantes, 25; 26; 27; 28; 30; 34; 221; 222; 223; 253
Casas, 120
Cassibba, 112; 114; 117; 122; 123; 157; 241
Cauce, 70
Caughy, 67; 79
Cen, 115
Chadwick, 125
Chan-Yip, 15
Chaudhary, 109
Chen, H, 115
Chen, X, 115
Childs, 125

Christian, 64
Christensen, 14; 82
Cillessen, 120
Clark, A, 131
Clark, M, 131
Clayton, 67; 72
Cobo-Lewis, 92; 94
Cocharne, 130; 240
Coie, 120; 124
Collier, 99
Comune di Verona, 36; 37; 38
Connolly, 130; 131
Corsano, 123
Cote, 60
Crago, 86
Crick, 120; 128; 243
Crouter, 50
Cuéllar, 66
Cummins, 86; 99; 101
Cymerman, 83

Dale, 92; 96
Dasen, 61
D'Alessio, 130
Di Norcia, 114
Dionne, 96
De Caroli, 130; 131; 132; 240
De Stasio, 130
Deater-Deckard 116
Deckner, 83
Del Miglio, 40; 41; 42; 43
Dickinson, 78; 79
D'Odorico, 112; 117; 122; 123; 150; 157; 241
Dodge, 116; 120; 124
Dornbusch, 70
Draper, 128
Duku, 32
Dunn, J., 111; 115; 119
Dunn, L.M., 124
Duran, 94
Duranti, 109
Durbrow, 74

Durgunoglu, 80; 90; 91; 93; 225
Duursma, 82; 93
Dyal J.A. 62
Dyal R.Y. 62

Ecceles, 73
Eley, 96
Elia, 112; 114; 241
Ender, 123; 130; 134; 242
Erickson, 49
Erol, 130
Evans, 15
Extra, 86

Falanga, 130
Farver, 115
Favaro, 9; 11; 43
Fennel, 90
Fenson, 92
Fernández, 92; 93; 95
Ferreiro, 71
Finkelstein, 131
Flege, 91
Flinn, 56
Florit, 99; 226; 251
Fong Kan, 94
Foster, 83; 141
Franze, 83
Fuligni, 56

Galimberti, 111; 116
Gans, 106
Gantous, 15
García Coll, 49; 60; 102
Geary, 56
Genesee, 79; 80; 81; 86; 87; 89; 90; 95; 96; 227
Georgiades, 32; 54; 79
Gerard, 133
Gibbon, 84
Gillian, 105
Gini, 99
Girouard, 123

Goldsmith, 75
Goldstein, 82
Goncu, 120
Gonzalez, 66
Goodnow, 57
Gotman, 75
Gottardo, 91
Gottman, 124; 155
Grant, 134
Gratier, 60; 117
Graves, 61
Greenfield, 51; 53; 56; 108
Griffith, 73
Grizenko, 15
Guillain, 58; 110; 139
Grusec, 111
Gutman, 73

Hadwin, 119
Hakuta, 9; 11; 17; 79; 85; 92; 93; 98; 225; 233
Hallinan, 130; 132; 133; 142; 240
Hammer, 98; 99; 100
Hancin-Bhatt, 91
Harkness, 52; 54; 55; 56; 108
Hartung, 92
Hart, 125
Hartup, 125
Haskins, 131
Hastings, 115
Hatano, 57
Hawley, 128
Hay, 125
Haynes, 110
Henderson, 69
Herman, J. 90
Herman, A. A., 99
Herskovits, 61
Hetherington, 69
Hewlett, 57; 108
Hewstone, 63
Hill, N.E., 15; 67; 79; 142
Hill, S.A., 69; 70

Hiraga, 70
Hoff, 83; 141; 142
Holcombe, 111
Honig, 107; 139
Hoover-Dempsey, 73
Horenczyk, 64
Horsch, 125
Howes, 124
Howlin, 119
Hraba, 134
Hsu, 62
Huang, 62
Huges, 68
Humphreys, 119
Huttenlocher, 83

Istat, 13; 25; 26; 28; 29; 31; 34; 35; 37; 247; 253

James, 109
Johnson, 69; 119

Kagitçibasi , 59
Kao, 106
Keller, 9; 11; 49; 51; 56; 57; 58; 60; 108; 109
Kelly, B., 130
Kelly, Y., 32; 107; 139
Kennedy, 65
Keren-Portnoy, 90
Kessenich, 83; 141
Kim, D., 62
Kim, K., 62
Kim, W., 64
Kirmayer, 62
Kitayama, 49; 58
Klein, 109
Kleis, 109
Kohnert, 94; 104
Konak, 86
Kosic, 63; 66
Kouba, 120
Krishnakumar, 15
Kulick, 109

Kwan, 87

Ladd, G.W., 120
Ladd, B.K., 120
Lahaie, 110
Lalonde, 65
Lambert, R., 83
Lambert, W., 85; 93; 94
Lamm, 109
Lavelli, 14; 42; 49; 55; 57; 58; 59; 108; 111; 117; 155; 230; 241; 242; 252
Law, 107; 108; 139
Ledingham, 127
Lecce, 119
Lee, L., 111; 123
Lee, P.A., 62
Lee-Shin, 115
LeFevre, 83
Leonard, 81
Leopold, 88
Lesaux, 80; 95; 98; 99; 100; 227
Leseaman, 82; 83; 142; 231
Leventhal, 103; 106; 107
Levine, 83
LeVine, 51; 57; 58; 108
Levorato, 99; 139; 151; 241
Lewis, 133
Leyendecker, 58
Li, B, 115
Li, D, 115
Li, Z-Y, 115
Licciardello, 130
Lifgren, 128
Lindsey, 9; 11; 80; 91; 225
Linton, 61
Liu, 115
Lo Coco, 129; 130; 240
Locke, 49
Looney, 111
Lòpez, 78
Luk, 87
Lum, 90
Lyons, 127

M.i.u.r., 9; 13; 14; 39; 40; 41; 43; 44; 231
Magnuson, 9; 11; 110; 143; 242
Major, 91
Maneva, 90
Manis, 9; 11; 80; 91; 225
Marchessault, 127
Marchman, 96; 97
Marhaba, 127
Marino, 66
Markus, 49; 57; 58
Matthew, 15
Matthews, 91; 95
Matsudaira, 62; 66
Maynard, 56
Mayo, 82; 83
McBride-Chang, 87
McCarty, 83
McClaskey, 120
McClelland, 82
McLoyd, 75
Meisel, 95
Melegari, 30
Melotti, 27; 28
Meltzoff, 110; 242
Mendez, 16; 44; 67
Menesini, 115
Mercuri, 90
Metindogan, 15
Miccio, 98; 99; 100
Miller, N., 9; 11; 57; 133
Miller, P., 57
Minas, 66
Ministero dell'Interno, 25
Moghaddam, 65
Monks, 120; 124; 125; 127
Morais, 90
Morelli, 75
Moreno, 126; 156
Moro, 42
Morrison, 73; 83; 141
Moscardino, 54; 58; 60

Murguia, 62
Myers-Scotton, 87

Nagy, 90
Naigles, 83
Nakai, 90
Napoli, 9; 11; 43
Narrain, 86
National Center for Education Statistics, 73
Nguyen, 15
Nett, 94
Nsamenang, 19; 49; 50; 53; 59; 76

O'Campo, 67; 79
Odom, 111
Ochs, 109
Ogbu, 51; 52
Oller, 92; 94
Olmedo, 61
Olsen, 128
Olson, 128
Oppenheim, 75
Ortega, 120

Pace, 130; 240
Pachter, 60
Pacífico, 129
Pàez, 78; 88; 89; 105
Panksepp, 119
Paradis, 81; 86; 91; 95; 139
Park, 107; 139
Patchen, 133; 240
Patt, 120
Patterson, 94
Pawliuk, 15; 44; 68
Payne, 125
Pearson, 92; 93; 94; 95
Pellegrini, 118; 119
Peppé, 84
Perlmutter, 119
Perrucchini, 129
Persson, 121

Peterson, 62
Pettit, 116
Phillipsen, 124
Phinney, 131
Piaget, 118; 119
Pianta, 42
Plomin, 96
Poderico, 130; 240
Polka, 90
Polland, 90
Poortinga, 52
Porter, 134
Portes, 106
Posa, 40
Power, 64
Prins, 64
Proctor, 82
Pry, 58; 110; 139

Raviv, 83; 141
Redfield, 61
Reffieuna, 126; 156
Reisen, 62
Reiss, 69
Reznick, 92
Roch, 151
Rogoff, 19; 50; 52; 75
Rolla, 91
Romero-Contreras, 82
Rong, 15; 44; 68
Roopnarine, 15; 67; 73; 74
Rosen, 82
Rosoli, 25
Rotheram, 131
Rousseau, 49
Rowley, 67; 72
Rubin, 90; 114; 115
Rudmin, 64
Rumbaut, 106
Rupp, 80; 95

Sagone, 130; 131

Saint-Blancat, 28
Sandler, 72
Schmidt di Friedberg, 28
Scheele, 82; 83; 87; 93; 104; 138; 141; 142; 225;
Schieffelin, 109
Schimmenti, 130
Schoelmerich, 58
Schofield, 133
Schwartzman, 127
Scott, 119
Searle, 61
Sebanc, 125
Sebastiàn-Gallés, 90
Segall, 61
Sénéchal, 83
Serbin, 127
Sessa, 70
Shapiro, 127
Shaw, 133
Shin, C., 62
Shin, K.R., 62
Shwedrwr, 57
Siegel, 80
Simoni, 26; 29; 41
Smith, A, 130
Smith, E. P., 68
Smith, P. K., 119; 120; 124; 125; 126; 127
Smith S. S., 130; 133; 142; 240
Smilansky, 119
Snow, 78; 82; 83; 91
Snyder, L., 87
Snyder, J., 116
Society for Linguistic Anthropology, 109
Soresi, 126
Spiess, 9; 11; 16; 44; 79; 142; 230; 233; 250
St. John, 133
Stanat, 14; 82
Steinberg, 70; 74
Stevenson, 68
Stewart, 115
Strassberg, 121
Strassl, 123; 130; 134; 242

Streets, 84; 85
Strough, 120
Stuart, 66
Suàrez-Orozco, 78
Sundara, 90
Super, 52; 54; 55; 56; 108
Swettenham, 120
Szuber, 82

Taeschner, 88
Tamis-LeMonda, 58; 110; 242
Tabors, 78; 79; 81
Tajfel, 63; 64; 65
Taylor, D.M., 67
Taylor, L.C., 65; 68; 69; 70; 71; 72; 74; 75
Teberosky, 71
Tenda, 115
Thal, 92
Thierry, 90
Thompson, 69; 73
Tornieri, 35
Torrado, 120
Tosi, 66
Tremblay, 120; 121
Trimble, 61
Tsai, 62
Tucker, 85; 93; 95
Turner, A., 90
Turner, J.C., 63; 65

Van Der Lely, 82
Van Der Ende, 128
Van Oudenhoven, 64; 65
Vasilyeva, 83
Verhoeven, 80; 86; 94; 22
Verhulst, 130
Vihman, 90
Voelker, 57; 108
Volterra, 88
Vygotsky, 49

Wagner, 9

Wall, 107
Waldfogel, 110; 143; 242
Ward, 61
Waters, 107
Weisner, 42; 47; 48
Weizman, 83
Werker, 81
Wilson, C.M., 74
Wilson, L.C., 74
Wober, 53
Wolfe, 66
Wong, 66

Xue, 103; 106

Yang, 66
Yeh, C.S., 62
Yeh, Y.Y., 62
Yelland, 90
Yim, 94;
Ying, 62
Yip, 91; 95
Yovsi, 57
Young, 64
Yuger, 127

Zea, 62
Zentella, 87
Zerrouk, 86
Zhou, 106
Zucca, 26; 29; 41

		Sri Lanka	2,70	6,21			Sri Lanka	2,19	5,81
		Italia	2,11	6,70			Italia	12,41	20,79
	4 - 5 anni	Romania	3,45	7,65		4 - 5 anni	Romania	9,51	25,60
		Marocco	7,83	15,18			Marocco	1,68	4,11
		Nigeria	,55	1,39			Nigeria	7,56	19,12
		Sri Lanka	3,96	7,72			Sri Lanka	7,75	17,33
		Italia	2,37	6,83			Italia	14,53	24,23
		> 5 anni	Romania	1,98	6,54			> 5 anni	Romania
	Marocco		,51	1,76		Marocco	26,72		31,26
	Nigeria		,23	,90		Nigeria	12,01		23,76
	Sri Lanka		2,08	3,65		Sri Lanka	20,62		35,74
	Italia		3,19	9,32		Italia	10,56		16,83
	Totale	Romania	2,67	6,58		Totale	Romania	18,27	30,85
		Marocco	3,73	9,47			Marocco	12,25	23,50
		Nigeria	2,39	5,54			Nigeria	6,15	17,46
		Sri Lanka	2,76	5,50			Sri Lanka	10,95	24,79
		Italia	2,60	7,78			Italia	12,43	20,60
G. Associativo	< 4 anni	Romania	10,17	10,19	C. Prosociale	< 4 anni	Romania	,00	,00
		Marocco	45,94	32,85			Marocco	,00	,00
		Nigeria	22,82	19,68			Nigeria	,00	,00
		Sri Lanka	25,22	25,17			Sri Lanka	,00	,00
		Italia	34,11	24,89			Italia	,09	,46
	4 - 5 anni	Romania	32,88	31,15		4 - 5 anni	Romania	,00	,00
		Marocco	32,99	18,16			Marocco	,00	,00
		Nigeria	18,94	15,53			Nigeria	,21	,74
		Sri Lanka	44,76	19,37			Sri Lanka	,00	,00
		Italia	39,05	26,10			Italia	,10	,53
	> 5 anni	Romania	25,30	23,48		> 5 anni	Romania	,15	,61
		Marocco	26,98	23,30			Marocco	,16	,57
		Nigeria	27,64	19,83			Nigeria	,77	3,00
		Sri Lanka	37,79	32,50			Sri Lanka	,91	1,74
		Italia	38,77	25,47			Italia	,25	1,29
	Totale	Romania**	22,24	23,62		Totale	Romania	,06	,40
		Marocco	33,63	24,65			Marocco	,06	,37
		Nigeria**	23,41	18,59			Nigeria	,32	1,79
		Sri Lanka	35,13	27,05			Sri Lanka	,36	1,15
Italia**		37,51	25,42	Italia	,15		,88		
G. Cooperativo	< 4 anni	Romania	,00	,00	C. Aggressivo	< 4 anni	Romania	4,90	17,00
		Marocco	2,55	6,76			Marocco	,00	,00
		Nigeria	,00	,00			Nigeria	2,12	4,57

	4 - 5 anni	Sri Lanka	,00	,00		Totale	Nigeria	4,42	9,54
		Italia	,99	4,88			Sri Lanka	,00	,00
		Romania	,54	1,64			Italia	,78	5,47
		Marocco	,00	,00			Romania	1,80	9,68
		Nigeria	1,61	5,60			Marocco	,00	,00
		Sri Lanka	,00	,00			Nigeria	2,77	6,85
		Italia	1,70	9,07			Sri Lanka	,00	,00
	> 5 anni	Romania	,19	,53			Italia	1,15	6,72
	Marocco	,00	,00						

** significatività <.01

Tabella riassuntiva del numero di preferenze medio per età e cittadinanza

Età	Cittadinanza	Media	d.s.	n.
< 4 anni	Romania	1,06	,77	16
	Marocco	1,25	,70	8
	Nigeria	,47	,69	19
	Sri Lanka	,88	,83	8
	Italia	1,81	,94	53
	Total	1,23**	1,00	117
	4 - 5 anni	Romania	1,20	,78
Marocco	1,58	,90	12	
Nigeria	1,33	,90	15	
Sri Lanka	1,83	1,16	6	
Italia	1,69	,96	59	
Total	1,55	,95	116	

** significatività <.01

> 5 anni	Romania	1,63	,89	19
	Marocco	1,69	,94	16
	Nigeria	1,69	,79	16
	Sri Lanka	1,33	,70	9
	Italia	1,84	,94	80
	Total	1,72**	,91	160
Totale	Romania	1,33	,85	45
	Marocco	1,56	,87	36
	Nigeria	1,12**	,94	50
	Sri Lanka	1,30	,92	23
	Italia	1,79**	,95	192
	Total	1,53	,97	393

Tabella riassuntiva del punteggio al Questionario Sociale per età e cittadinanza

Età	Cittadinanza	Media	d.s.	n
< 4 anni	Romania	36,88	8,74	16
	Marocco	35,38	8,99	8
	Nigeria	33,47	7,87	19
	Sri Lanka	33,63	9,07	8
	Italia	43,36	8,79	53
	Total	38,06	10,23	118
	4 - 5 anni	Romania	43,10	8,39
Marocco	38,42	7,17	12	
Nigeria	37,33	13,12	15	

	Sri Lanka	46,00	11,69	6
	Italia	41,34	7,70	59
	Total	40,40	9,80	117
> 5 anni	Romania	40,19	15,32	21
	Marocco	38,75	10,03	16
	Nigeria	41,88	13,67	17
	Sri Lanka	42,78	6,79	9
	Italia	43,59	7,86	80
	Total	42,65	10,54	164
Totale	Romania	39,68	12,09	47

	Marocco	37,89	8,79	36
	Nigeria	37,41**	11,96	51
	Sri Lanka	40,43	10,08	23

	Italia	42,83**	8,10	192
	Total	40,63	10,39	399

** significatività <.01

Regressioni multiple con variabile dipendente punteggio TOR

Modello 1

Costante	beta	R ²	df	t	p
Punteggio Questionario Sociale	.38	.359	58	4,08	<.001
Frequenza scolastica	.40	.397	57	4,20	<.001
Prima o seconda generazione	.38	.407	56	4,18	<.001
Fratelli	.22	.464	55	2,29	<.05
Comportamento aggressivo	-.35	.523	54	-3,63	=.001
Comportamento prosociale	.27	.569	53	2,74	<.01
Nomina dei Pari	.23	.614	52	2,48	<.05

Variabili escluse

Model		Beta	t	Sig.
1	prima o seconda generazione	,262 ^a	2,349	,022
	Italiano in casa	-,099 ^a	-,850	,399
	Lingue parlate in casa	,032 ^a	,269	,789
	Frequenza al nido	,041 ^a	,357	,723
	Frequenza Scolastica Regolar	-,281 ^a	-2,558	,013
	% alunni stranieri della scuola	-,194 ^a	-1,695	,095
	Composizione del nucleo familiare	,040 ^a	,348	,729
	Numero di fratelli	,080 ^a	,691	,492
	Anni in Italia della famiglia	,058 ^a	,487	,628
	Titolo di studio della madre	-,060 ^a	-,508	,614
	Titolo di studio del padre	-,010 ^a	-,086	,932
	Reddito annuale lordo	-,012 ^a	-,098	,922
	Pratiche Narrative in italiano	,090 ^a	,776	,441
	Proficiency dire-capire	,116 ^a	,993	,325
	Comportamento associativo	,026 ^a	,222	,825
	Comportamento cooperativo	,077 ^a	,643	,523
	Pratiche Narrative in italiano	,158 ^a	1,386	,171

	Proficiency dire-capire	-,169 ^a	-1,480	,144
	Preferenze sociogramma	,271 ^a	2,269	,027
2	prima o seconda generazione	,314 ^b	2,998	,004
	Italiano in casa	-,067 ^b	-,601	,550
	Lingue parlate in casa	,078 ^b	,688	,495
	Frequenza al nido	,105 ^b	,937	,353
	% alunni stranieri della scuola	,000 ^b	-,004	,997
	Composizione del nucleo familiare	,074 ^b	,665	,509
	Numero di fratelli	,180 ^b	1,580	,120
	Anni in Italia della famiglia	,110 ^b	,965	,339
	Titolo di studio della madre	-,057 ^b	-,511	,611
	Titolo di studio del padre	,012 ^b	,107	,915
	Reddito annuale lordo	-,058 ^b	-,506	,615
	Pratiche Narrative in italiano	,072 ^b	,644	,522
	Proficiency dire-capire	,165 ^b	1,477	,145
	Comportamento associativo	-,013 ^b	-,113	,910
	Comportamento cooperativo	,084 ^b	,731	,468
	Pratiche Narrative in italiano	,135 ^b	1,226	,225
	Proficiency dire-capire	-,195 ^b	-1,802	,077
	Preferenze sociogramma	,250 ^b	2,180	,033
3	Italiano in casa	-,033 ^c	-,312	,756
	Lingue parlate in casa	,028 ^c	,263	,793
	Frequenza al nido	,086 ^c	,810	,422
	% alunni stranieri della scuola	,000 ^c	,000	1,000
	Composizione del nucleo familiare	,151 ^c	1,435	,157
	Numero di fratelli	,257 ^c	2,428	,018
	Anni in Italia della famiglia	-,024 ^c	-,205	,838
	Titolo di studio della madre	-,114 ^c	-1,077	,286
	Titolo di studio del padre	-,022 ^c	-,209	,835
	Reddito annuale lordo	-,048 ^c	-,446	,657
	Pratiche Narrative in italiano	,005 ^c	,044	,965
	Proficiency dire-capire	,112 ^c	1,045	,301
	Comportamento associativo	,049 ^c	,445	,658
	Comportamento cooperativo	,079 ^c	,738	,464
	Pratiche Narrative in italiano	,131 ^c	1,269	,210
	Proficiency dire-capire	-,221 ^c	-2,200	,032
	Preferenze sociogramma	,245 ^c	2,286	,026
4	Italiano in casa	-,036 ^d	-,358	,722
	Lingue parlate in casa	,005 ^d	,050	,960
	Frequenza al nido	,061 ^d	,596	,554

	% alunni stranieri della scuola	-,021 ^d	-,156	,877
	Composizione del nucleo familiare	-,312 ^d	-1,439	,156
	Anni in Italia della famiglia	,015 ^d	,131	,896
	Titolo di studio della madre	-,107 ^d	-1,057	,295
	Titolo di studio del padre	,002 ^d	,016	,988
	Reddito annuale lordo	-,016 ^d	-,151	,880
	Pratiche Narrative in italiano	-,020 ^d	-,194	,847
	Proficiency dire-capire	,117 ^d	1,138	,260
	Comportamento associativo	,151 ^d	1,372	,176
	Comportamento cooperativo	,061 ^d	,591	,557
	Pratiche Narrative in italiano	,096 ^d	,953	,345
	Proficiency dire-capire	-,246 ^d	-2,579	,013
	Preferenze sociogramma	,213 ^d	2,044	,046
5	Italiano in casa	-,020 ^e	-,202	,840
	Lingue parlate in casa	-,020 ^e	-,204	,839
	Frequenza al nido	,079 ^e	,814	,419
	% alunni stranieri della scuola	-,080 ^e	-,606	,547
	Composizione del nucleo familiare	-,330 ^e	-1,609	,114
	Anni in Italia della famiglia	-,008 ^e	-,072	,943
	Titolo di studio della madre	-,128 ^e	-1,329	,190
	Titolo di studio del padre	,005 ^e	,052	,959
	Reddito annuale lordo	-,025 ^e	-,252	,802
	Pratiche Narrative in italiano	-,016 ^e	-,164	,870
	Proficiency dire-capire	,117 ^e	1,196	,237
	Comportamento associativo	,106 ^e	,988	,327
	Comportamento cooperativo	,036 ^e	,363	,718
	Pratiche Narrative in italiano	,238 ^e	2,362	,022
	Preferenze sociogramma	,205 ^e	2,067	,044
6	Italiano in casa	,007 ^f	,077	,939
	Lingue parlate in casa	-,058 ^f	-,598	,553
	Frequenza al nido	,064 ^f	,680	,499
	% alunni stranieri della scuola	-,097 ^f	-,766	,447
	Composizione del nucleo familiare	-,310 ^f	-1,571	,122
	Anni in Italia della famiglia	-,040 ^f	-,380	,705
	Titolo di studio della madre	-,114 ^f	-1,228	,225
	Titolo di studio del padre	-,009 ^f	-,095	,924
	Reddito annuale lordo	,010 ^f	,099	,922
	Pratiche Narrative in italiano	-,041 ^f	-,429	,669
	Proficiency dire-capire	,093 ^f	,978	,332

	Comportamento associativo	,063 ^t	,599	,552
	Comportamento cooperativo	,051 ^t	,538	,593
	Preferenze sociogramma	,234 ^t	2,482	,016
7	Italiano in casa	-,002 ^g	-,017	,987
	Lingue parlate in casa	-,049 ^g	-,528	,600
	Frequenza al nido	,028 ^g	,302	,764
	% alunni stranieri della scuola	-,117 ^g	-,964	,340
	Composizione del nucleo familiare	-,220 ^g	-1,131	,264
	Anni in Italia della famiglia	-,043 ^g	-,428	,671
	Titolo di studio della madre	-,061 ^g	-,660	,512
	Titolo di studio del padre	,057 ^g	,618	,539
	Reddito annuale lordo	,000 ^g	,002	,999
	Pratiche Narrative in italiano	-,036 ^g	-,397	,693
	Proficiency dire-capire	,088 ^g	,970	,336
	Comportamento associativo	,020 ^g	,195	,846
	Comportamento cooperativo	,044 ^g	,481	,633

a. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale;

b. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare;

c. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare, prima o seconda generazione;

d. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare, prima o seconda generazione, numero di fratelli;

e. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare, prima o seconda generazione, numero di fratelli, Comportamento prosociale;

f. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare, prima o seconda generazione, numero di fratelli, Comportamento prosociale, Comportamento aggressivo;

g. Predittori del Modello: Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare, prima o seconda generazione, numero di fratelli, Comportamento prosociale, Comportamento aggressivo, Preferenze Nomina dei Pari;

h. Variabile Dipendente: TOR

modello 2

Costante	beta	R ²	df	t	p
Età	,338	.307	131	4,3	<.001
% alunni stranieri della scuola	-,204	.346	130	-3,1	<.01
Prima o seconda generazione	,201	.406	129	2,5	<.05
Titolo di studio della madre	,113	.425	128	1,7	n.s.
Punteggio Questionario Sociale	,227	.475	127	3,2	=.001
Nomina dei Pari	,142	.494	126	2,1	<.05

Variabili escluse

Modello		Beta	t	Sig.
1	Anni di scolarizzazione	,156 ^a	1,591	,114
	% alunni stranieri della scuola	-,197 ^a	-2,776	,006
	Anni in Italia	,274 ^a	3,292	,001
	Titolo di studio della madre	,151 ^a	2,101	,038
	Preferenze sociogramma	,169 ^a	2,282	,024
	Punteggio Questionario Sociale	,319 ^a	4,574	,000
	Gioco Cooperativo	,020 ^a	,249	,804
2	Anni di scolarizzazione	,171 ^b	1,788	,076
	Anni in Italia	,293 ^b	3,629	,000
	Titolo di studio della madre	,170 ^b	2,429	,016
	Preferenze sociogramma	,164 ^b	2,270	,025
	Punteggio Questionario Sociale	,309 ^b	4,523	,000
	Gioco Cooperativo	,014 ^b	,179	,858
3	Anni di scolarizzazione	,086 ^c	,897	,371
	Titolo di studio della madre	,140 ^c	2,057	,042
	Preferenze sociogramma	,152 ^c	2,198	,030
	Punteggio Questionario Sociale	,261 ^c	3,783	,000
	Gioco Cooperativo	-,005 ^c	-,063	,950
4	Anni di scolarizzazione	,108 ^d	1,141	,256
	Preferenze sociogramma	,165 ^d	2,411	,017
	Punteggio Questionario Sociale	,242 ^d	3,478	,001
	Gioco Cooperativo	-,019 ^d	-,246	,806
5	Anni di scolarizzazione	,062 ^e	,676	,500
	Preferenze sociogramma	,142 ^e	2,148	,034
	Gioco Cooperativo	-,045 ^e	-,620	,537
6	Anni di scolarizzazione	,061 ^f	,666	,507
	Gioco Cooperativo	-,037 ^f	-,509	,611

a. Predittori del modello: Età;

b. Predittori del modello: Età, % alunni stranieri della scuola;

c. Predittori del modello: Età, %alunni stranieri della scuola, Anni in Italia;

d. Predittori del modello: Età, %alunni stranieri della scuola, Anni in Italia, Titolo di studio della madre;

e. Predittori del modello: Età, %alunni stranieri della scuola, Anni in Italia, Titolo di studio della madre, Punteggio Questionario Sociale;

f. Predittori del modello: Età, %alunni stranieri della scuola, Anni in Italia, Titolo di studio della madre, Punteggio Questionario Sociale, Preferenze sociogramma;

g. Variabile Dipendente: TOR

modello 3

Costante	beta	R ²	df	t	p
Età	,392	,303	58	3,866	<.001
prima o seconda generazione	,318	,396	57	3,396	=.001
Punteggio Questionario Sociale	,310	,463	56	3,067	<.01
Frequenza Scolastica Regolare	,274	,534	55	2,892	=.05

Variabili escluse

Modello	Beta	t	Sig.
1			
prima o seconda generazione	,305 ^a	2,965	,004
italiano in casa	,025 ^a	,229	,820
Lingue parlate in casa	-,121 ^a	-1,092	,279
Frequenza al nido	-,029 ^a	-,264	,793
Frequenza Scolastica Regolare	,188 ^a	1,731	,089
% alunni stranieri della scuola	-,225 ^a	-2,106	,040
Composizione del nucleo familiare	-,019 ^a	-,173	,863
Fratelli	-,024 ^a	-,217	,829
Anni in Italia della famiglia	,157 ^a	1,443	,154
Titolo di studio della madre	,053 ^a	,478	,635
Titolo di studio del padre	,135 ^a	1,208	,232
Reddito annuale lordo	,051 ^a	,463	,645
Pratiche Narrative in italiano	-,041 ^a	-,367	,715
Proficiency dire-capire	-,005 ^a	-,042	,967
Comportamento associativo	,174 ^a	1,602	,115
Comportamento cooperativo	-,044 ^a	-,364	,717
Comportamento prosociale	,126 ^a	1,141	,258
Comportamento aggressivo	-,089 ^a	-,802	,426
Preferenze sociogramma	,235 ^a	2,028	,047
Punteggio Questionario Sociale	,315 ^a	2,795	,007
2			
Italiano in casa	,049 ^b	,469	,641
Lingue parlate in casa	-,175 ^b	-1,688	,097
Frequenza al nido	-,060 ^b	-,568	,572
Frequenza Scolastica Regolare	-,245 ^b	-2,431	,018
%alunni stranieri della scuola	-,255 ^b	-2,580	,013
Composizione del nucleo familiare	,045 ^b	,426	,672
Fratelli	,022 ^b	,207	,837

	Anni in Italia della famiglia	,030 ^b	,262	,794
	Titolo di studio della madre	-,004 ^b	-,035	,972
	Titolo di studio del padre	,097 ^b	,912	,366
	Reddito annuale lordo	,060 ^b	,577	,566
	Pratiche Narrative in italiano	-,105 ^b	-,985	,329
	Proficiency dire-capire	-,083 ^b	-,730	,468
	Comportamento associativo	,234 ^b	2,317	,024
	Comportamento cooperativo	-,060 ^b	-,525	,602
	Comportamento prosociale	,124 ^b	1,202	,234
	Comportamento aggressivo	-,111 ^b	-1,069	,290
	Preferenze sociogramma	,221 ^b	2,030	,047
	Punteggio Questionario Sociale	,282 ^b	2,632	,011
3	Italiano in casa	-,003 ^c	-,028	,978
	Lingue parlate in casa	-,117 ^c	-1,133	,262
	Frequenza al nido	-,046 ^c	-,458	,649
	Frequenza Scolastica Regolare	-,274 ^c	-2,892	,005
	% alunni stranieri della scuola	-,224 ^c	-2,341	,023
	Composizione del nucleo familiare	,057 ^c	,562	,576
	Fratelli	,037 ^c	,367	,715
	Anni in Italia della famiglia	-,031 ^c	-,280	,780
	Titolo di studio della madre	-,057 ^c	-,560	,578
	Titolo di studio del padre	,065 ^c	,633	,529
	Reddito annuale lordo	,000 ^c	,001	,999
	Pratiche Narrative in italiano	-,057 ^c	-,548	,586
	Proficiency dire-capire	-,087 ^c	-,802	,426
	Comportamento associativo	,169 ^c	1,641	,107
	Comportamento cooperativo	-,094 ^c	-,860	,393
	Comportamento prosociale	,120 ^c	1,226	,225
	Comportamento aggressivo	-,138 ^c	-1,407	,165
	Preferenze sociogramma	,160 ^c	1,476	,146
4	Italiano in casa	,026 ^d	,274	,785
	Lingue parlate in casa	-,070 ^d	-,707	,483
	Frequenza al nido	,017 ^d	,175	,861
	%alunni stranieri della scuola	-,073 ^d	-,564	,575
	Composizione del nucleo familiare	,107 ^d	1,117	,269
	Fratelli	,163 ^d	1,614	,112
	Anni in Italia della famiglia	,001 ^d	,006	,995
	Titolo di studio della madre	-,068 ^d	-,711	,480
	Titolo di studio del padre	,071 ^d	,736	,465
	Reddito annuale lordo	-,042 ^d	-,435	,665

Pratiche Narrative in italiano	-,076 ^d	-,784	,436
Proficiency dire-capire	-,030 ^d	-,284	,777
Comportamento associativo	,132 ^d	1,336	,187
Comportamento cooperativo	-,070 ^d	-,671	,505
Comportamento prosociale	,101 ^d	1,088	,282
Comportamento aggressivo	-,174 ^d	-1,893	,064
Preferenze sociogramma	,151 ^d	1,475	,146

a. Predittori del modello: Età;

b. Predittori del modello: Età, prima o seconda generazione;

c. Predittori del modello: Età, prima o seconda generazione, Punteggio Questionario Sociale;

d. Predittori del modello: Età, prima o seconda generazione, Punteggio Questionario Sociale, Frequenza Scolastica Regolare;

g. Variabile Dipendente: TOR

Regressioni multiple con variabile dipendente punteggio TVL

Modello 1

Costante	beta	R ²	df	t	p
Nomina dei Pari	.34	.197	64	3,35	=.001
Reddito annuale lordo	.27	.278	63	2,75	<.01
Pratiche narrative in italiano	.33	.368	62	3,36	=.001
Punteggio Questionario Sociale	.26	.429	61	2,66	<.05

Variabili escluse

Modello	Beta	t	Sig.
1			
Lingue parlate in casa	,016 ^a	,140	,889
Frequenza Scolastica Regolare	-,210 ^a	-1,914	,060
Anni in Italia	,234 ^a	2,128	,037
Età	,208 ^a	1,727	,089
% alunni stranieri della scuola	-,083 ^a	-,736	,465
Titolo di studio della madre	,259 ^a	2,381	,020
Titolo di studio del padre	,237 ^a	2,123	,038
Reddito annuale lordo	,287 ^a	2,654	,010
Pratiche Narrative in italiano	,271 ^a	2,521	,014
Pratiche Narrative in L1	,113 ^a	1,002	,320
Proficiency dire-capire	,222 ^a	2,028	,047
Comportamento cooperativo	,198 ^a	1,757	,084
Punteggio Questionario Sociale	,268 ^a	2,409	,019

2	Lingue parlate in casa	,003 ^b	,031	,975
	Frequenza Scolastica Regolar	-,175 ^b	-1,645	,105
	Anni in Italia	,259 ^b	2,489	,016
	Età	,194 ^b	1,683	,097
	% alunni stranieri della scuola	-,077 ^b	-,717	,476
	Titolo di studio della madre	,173 ^b	1,495	,140
	Titolo di studio del padre	,171 ^b	1,520	,134
	Pratiche Narrative in italiano	,302 ^b	2,974	,004
	Pratiche Narrative in L1	,119 ^b	1,112	,270
	Proficiency dire-capire	,199 ^d	1,882	,065
	Comportamento cooperativo	,149 ^d	1,347	,183
	Punteggio Questionario Sociale	,224 ^b	2,044	,045
3	Lingue parlate in casa	-,006 ^c	-,060	,952
	Frequenza Scolastica Regolar	-,156 ^c	-1,549	,127
	Anni in Italia	,181 ^c	1,714	,092
	Età	,127 ^c	1,122	,266
	% alunni stranieri della scuola	-,048 ^c	-,468	,641
	Titolo di studio della madre	,103 ^c	,906	,369
	Titolo di studio del padre	,106 ^c	,966	,338
	Pratiche Narrative in L1	,048 ^c	,454	,651
	Proficiency dire-capire	,155 ^c	1,526	,132
	Comportamento cooperativo	,189 ^c	1,825	,073
	Punteggio Questionario Sociale	,261 ^c	2,557	,013
	4	Lingue parlate in casa	,031 ^d	,309
Frequenza Scolastica Regolar		-,183 ^d	-1,900	,062
Anni in Italia		,131 ^d	1,245	,218
Età		,113 ^d	1,041	,302
% alunni stranieri della scuola		-,046 ^d	-,469	,641
Titolo di studio della madre		,048 ^d	,428	,670
Titolo di studio del padre		,084 ^d	,795	,430
Pratiche Narrative in L1		,050 ^d	,500	,619
Proficiency dire-capire		,115 ^d	1,155	,253
Comportamento cooperativo		,114 ^d	1,065	,291

a. Predittori del Modello: Preferenze sociogramma;

b. Predittori del Modello: Preferenze sociogramma, Reddito annuale lordo;

c. Predittori del Modello: Preferenze sociogramma, Reddito annuale lordo, Pratiche Narrative in italiano;

d. Predittori del Modello: Preferenze sociogramma, Reddito annuale lordo, Pratiche Narrative in italiano, Punteggio Questionario Sociale;

e. Variabile Dipendente: TVL

Modello 2

Costante	beta	R ²	df	t	p
Età	,209	.207	126	2,0	<,05
Anni di scolarizzazione	,286	.247	125	2,8	<.01
% alunni stranieri della scuola	-,189	.278	124	-2,5	<.05
Anni in Italia della famiglia	,131	.309	123	1,7	n.s.
Titolo di studio del padre	,174	.336	122	2,3	<.05
Nomina dei Pari	,164	.361	121	2,1	<.05

Variabili escluse

Modello		Beta	t	Sig.
1	Anni di scolarizzazione	,273 ^a	2,573	,011
	% alunni stranieri della scuola	-,167 ^a	-2,142	,034
	Anni in Italia	,172 ^a	1,864	,065
	Anni in Italia della famiglia	,166 ^a	2,132	,035
	Titolo di studio del padre	,182 ^a	2,344	,021
	Preferenze sociogramma	,176 ^a	2,195	,030
2	% alunni stranieri della scuola	-,177 ^b	-2,321	,022
	Anni in Italia	,127 ^b	1,366	,174
	Anni in Italia della famiglia	,157 ^b	2,057	,042
	Titolo di studio del padre	,187 ^b	2,456	,015
	Preferenze sociogramma	,180 ^b	2,302	,023
3	Anni in Italia	,145 ^c	1,582	,116
	Anni in Italia della famiglia	,179 ^c	2,375	,019
	Titolo di studio del padre	,189 ^c	2,540	,012
	Preferenze sociogramma	,175 ^c	2,267	,025
4	Anni in Italia	,050 ^d	,480	,632
	Titolo di studio del padre	,165 ^d	2,213	,029
	Preferenze sociogramma	,155 ^d	2,024	,045
5	Anni in Italia	,052 ^e	,508	,612
	Preferenze sociogramma	,164 ^e	2,185	,031
6	Anni in Italia	,045 [†]	,442	,659

a. Predittori del Modello: Età;

b. Predittori del Modello: Età, Anni di scolarizzazione;

c. Predittori del Modello: Età, Anni di scolarizzazione, % alunni stranieri della scuola;

d. Predittori del Modello: Età, Anni di scolarizzazione, % alunni stranieri della scuola, Anni in Italia della famiglia;

e. Predittori del Modello: Età, Anni di scolarizzazione, % alunni stranieri della scuola, Anni in Italia della famiglia, Titolo di studio del padre;

f. Predittori del Modello: Età, Anni di scolarizzazione, % alunni stranieri della scuola, Anni in Italia della famiglia, Titolo di studio del padre, Preferenze sociogramma;

g. Variabile Dipendente: TVL

Regressioni multiple con variabile dipendente punteggio PPTV-R

Costante	beta	R ²	df	t	p
Età	.62	.554	64	8,04	<.001
Punteggio Questionario Sociale	.23	.618	63	3,42	=.001
Frequenza scolastica regolare	.23	.663	61	3,34	=.001
Pratiche narrative in italiano	.13	.687	60	1,84	<.05
Titolo di studio del padre	.15	.710	59	2,11	<.05
Nomina dei Pari	.19	.730	62	2,54	<.05

Variabili escluse

Modello		Beta	t	Sig.
1	Lingue parlate in casa	-,079 ^a	-,942	,350
	Frequenza Scolastica Regolar	-,191 ^a	-2,366	,021
	Anni in Italia	,111 ^a	,975	,333
	% alunni stranieri della scuola	-,199 ^a	-2,472	,016
	Titolo di studio della madre	,122 ^a	1,479	,144
	Titolo di studio del padre	,138 ^a	1,655	,103
	Reddito annuale lordo	,119 ^a	1,435	,156
	Pratiche Narrative in italiano	,126 ^a	1,496	,140
	Pratiche Narrative in L1	,027 ^a	,318	,752
	Proficiency dire-capire	,020 ^a	,234	,816
	Preferenze sociogramma	,210 ^a	2,394	,020
	Comportamento maturo	,166 ^a	2,004	,049
	Punteggio Questionario Sociale	,254 ^a	3,233	,002
2	Lingue parlate in casa	-,036 ^b	-,445	,658
	Frequenza Scolastica Regolar	-,214 ^b	-2,882	,005
	Anni in Italia	,070 ^b	,656	,515
	%alunni stranieri della scuola	-,199 ^b	-2,667	,010
	Titolo di studio della madre	,075 ^b	,944	,349
	Titolo di studio del padre	,121 ^b	1,551	,126
	Reddito annuale lordo	,073 ^b	,918	,362
	Pratiche Narrative in italiano	,167 ^b	2,136	,037
	Pratiche Narrative in L1	,049 ^b	,611	,544

	Proficiency dire-capire	-,009 ^b	-,116	,908
	Preferenze sociogramma	,159 ^b	1,864	,067
	Comportamento maturo	,079 ^b	,919	,361
3	Lingue parlate in casa	-,029 ^c	-,375	,709
	Anni in Italia	,113 ^c	1,105	,273
	% alunni stranieri della scuola	-,094 ^c	-,884	,380
	Titolo di studio della madre	,092 ^c	1,222	,226
	Titolo di studio del padre	,152 ^c	2,057	,044
	Reddito annuale lordo	,042 ^c	,550	,584
	Pratiche Narrative in italiano	,162 ^c	2,187	,033
	Pratiche Narrative in L1	,016 ^c	,212	,833
	Proficiency dire-capire	,024 ^c	,302	,764
	Preferenze sociogramma	,159 ^c	1,978	,052
	Comportamento maturo	,045 ^c	,542	,590
4	Lingue parlate in casa	-,024 ^d	-,330	,743
	Anni in Italia	,057 ^d	,551	,584
	% alunni stranieri della scuola	-,072 ^d	-,687	,495
	Titolo di studio della madre	,059 ^d	,788	,434
	Titolo di studio del padre	,120 ^d	1,614	,112
	Reddito annuale lordo	,058 ^d	,781	,438
	Pratiche Narrative	-,018 ^d	-,238	,812
	Proficiency dire-capire	,004 ^d	,057	,955
	Preferenze sociogramma	,167 ^d	2,143	,036
	Comportamento maturo	,069 ^d	,854	,397
5	Lingue parlate in casa	-,004 ^e	-,050	,961
	Anni in Italia	,125 ^e	1,205	,233
	% alunni stranieri della scuola	-,069 ^e	-,676	,502
	Titolo di studio della madre	,083 ^e	1,133	,262
	Titolo di studio del padre	,153 ^e	2,105	,040
	Reddito annuale lordo	,048 ^e	,666	,508
	Pratiche Narrative	,007 ^e	,088	,930
	Proficiency dire-capire	,043 ^e	,567	,573
	Comportamento maturo	,059 ^e	,749	,457
6	Lingue parlate in casa	-,007 ^f	-,104	,918
	Anni in Italia	,129 ^f	1,279	,206
	% alunni stranieri della scuola	-,106 ^f	-1,069	,289
	Titolo di studio della madre	,005 ^f	,064	,949
	Reddito annuale lordo	,001 ^f	,018	,985
	Pratiche Narrative	,015 ^f	,208	,836
	Proficiency dire-capire	,046 ^f	,622	,536
	Comportamento maturo	,040 ^f	,514	,609

- a. Predittori del Modello: Età;
- b. Predittori del Modello: Età, Punteggio Questionario Sociale;
- c. Predittori del Modello: Età, Punteggio Questionario Sociale, Frequenza scolastica regolare;
- d. Predittori del Modello: Età, Punteggio Questionario Sociale, Frequenza scolastica regolare; Pratiche Narrative in italiano;
- e. Predittori del Modello: Età, Punteggio Questionario Sociale, Frequenza scolastica regolare; Pratiche Narrative in italiano, Preferenze sociogramma;
- f. Predittori del Modello: Età, Punteggio Questionario Sociale, Frequenza scolastica regolare; Pratiche Narrative in italiano, Preferenze sociogramma, Titolo di studio del padre;

Regressioni multiple con variabile dipendente percentuale di comportamento prosociale osservato

Costante	beta	R ²	df	t	p
TOR	,31	.097	53	2,38	<.05

Variabili escluse

Model		Beta	t	Sig.
1	Genere	,032 ^a	,237	,814
	Età	-,040 ^a	-,233	,817
	Anni di scolarizzazione	-,064 ^a	-,430	,669
	Frequenza Scolastica Regolare	-,065 ^a	-,492	,625
	Peabody Ponderato	-,063 ^a	-,433	,667
	TVL	,051 ^a	,327	,745
	% alunni stranieri della scuola	-,095 ^a	-,694	,490
	Numero di fratelli	,086 ^a	,617	,540
	Anni in Italia della famiglia	,225 ^a	1,755	,085
	Titolo di studio della madre	-,034 ^a	-,247	,806
	Titolo di studio del padre	,136 ^a	1,033	,307
	Reddito annuale lordo	,034 ^a	,256	,799

a. Predittori del modello: Tor

b. Variabile Dipendente: Comportamento prosociale

Regressioni multiple con variabile dipendente preferenze alla Nomina dei Pari

Modello 1

Costante	beta	R ²	df	t	p
TVL	,50	.23	74	5,10	<.001
Titolo di studio del padre	,25	.30	73	2,54	<.05

Variabili escluse

Modello		Beta	t	Sig.
1	Frequenza al nido	,119 ^a	1,170	,246
	Frequenza Scolastica Regolar	,042 ^a	,395	,694
	Peabody Grezzo	,199 ^a	1,490	,141
	TOR	,178 ^a	1,379	,172
	% alunni stranieri della scuola	-,007 ^a	-,065	,948
	Numero di fratelli	-,001 ^a	-,014	,989
	Anni in Italia della famiglia	-,014 ^a	-,136	,892
	Titolo di studio della madre	-,181 ^a	-1,773	,080
	Titolo di studio del padre	-,250 ^a	-2,547	,013
	Reddito annuale lordo	,013 ^a	,118	,906
	Religione	-,071 ^a	-,685	,495
	Pratiche Narrative in italiano	-,097 ^a	-,944	,348
	Pratiche Narrative in L1	-,167 ^a	-1,659	,101
	Proficiency dire-capire	-,183 ^a	-1,775	,080
	prima o seconda generazione	-,093 ^a	-,906	,368
Genere	-,001 ^a	-,012	,991	
2	Frequenza al nido	,098 ^b	,990	,325
	Frequenza Scolastica Regolar	,056 ^b	,547	,586
	Peabody Grezzo	,171 ^b	1,317	,192
	TOR	,185 ^b	1,483	,142
	% alunni stranieri della scuola	,025 ^b	,253	,801
	Fratelli	-,026 ^b	-,263	,793
	Anni in Italia della famiglia	,020 ^b	,194	,846
	Titolo di studio della madre	-,060 ^b	-,499	,619
	Reddito annuale lordo	,050 ^b	,469	,641
	Religione	-,016 ^b	-,159	,874
	Pratiche Narrative in italiano	-,072 ^b	-,716	,476
	Pratiche Narrative in L1	-,149 ^b	-1,526	,131

Proficiency dire-capire	-,180 ^b	-1,811	,074
prima o seconda generazione	-,091 ^b	-,919	,361
Genere	,006 ^b	,055	,956

a. Predittori del modello: TVL, Titolo di studio del padre;

c. Variabile Dipendente: Preferenze sociogramma;

Modello 2

Costante	beta	R ²	df	t	p
TOR	,30	.090	146	3,8	<.001

Variabili escluse

Modello	Beta	t	Sig.
1			
Frequenza al nido	,000 ^a	-,004	,997
Frequenza Scolastica Regolar	,022 ^a	,281	,779
Peabody Grezzo	,144 ^a	1,227	,222
TVL	,005 ^a	,051	,960
% alunni stranieri della scuola	,073 ^a	,895	,372
Numero di fratelli	,053 ^a	,668	,505
Anni in Italia della famiglia	,043 ^a	,537	,592
Reddito annuale lordo	,106 ^a	1,335	,184
prima o seconda generazione	-,009 ^a	-,111	,911
Genere	,061 ^a	,767	,444

a. Predittori del modello: TOR;

c. Variabile Dipendente: Preferenze sociogramma;

modello 3

Costante	beta	R ²	df	t	p
TVL, TOR, Peabody Grezzo^a	,32	.109	127	3,8	<.001
Genere^{**}	,03	.103	128	0,3	=.001

* Per blocchi (Tvl TOTALE e Peabody Grezzo sono stati esclusi nei due passi successivi)

** Per Passi

Variabili escluse

Model	Beta In	t	Sig.
1			
Età	,107 ^a	,829	,409
Genere	,029 ^a	,348	,729

	Frequenza Scolastica Regolar	-,080 ^a	-,942	,348
	Titolo di studio del padre	-,111 ^a	-1,294	,198
	Reddito annuale lordo	,110 ^a	1,271	,206
	Numero di fratelli	,008 ^a	,092	,927
	Titolo di studio della madre	-,116 ^a	-1,349	,180
2	Età	,083 ^b	,684	,495
	Genere	,031 ^b	,364	,717
	Frequenza Scolastica Regolar	-,082 ^b	-,970	,334
	Titolo di studio del padre	-,103 ^b	-1,226	,222
	Reddito annuale lordo	,111 ^b	1,305	,194
	Numero di fratelli	,006 ^b	,074	,941
	Titolo di studio della madre	-,114 ^b	-1,338	,183
	TVL	,035 ^b	,274	,785
3	Età	,108 ^c	1,113	,268
	Genere	,032 ^c	,383	,702
	Frequenza Scolastica Regolare	-,089 ^c	-1,061	,291
	Titolo di studio del padre	-,105 ^c	-1,255	,212
	Reddito annuale lordo	,116 ^c	1,377	,171
	Numero di fratelli	,016 ^c	,193	,847
	Titolo di studio della madre	-,109 ^c	-1,283	,202
	TVL	,076 ^c	,688	,493
	Peabody Grezzo	,123 ^c	,944	,347
4	Età	,105 ^d	1,078	,283
	Frequenza Scolastica Regolar	-,095 ^d	-1,118	,266
	Titolo di studio del padre	-,104 ^d	-1,240	,217
	Reddito annuale lordo	,117 ^d	1,385	,169
	Numero di fratelli	,011 ^d	,131	,896
	Titolo di studio della madre	-,113 ^d	-1,315	,191
	TVL	,074 ^d	,664	,508
	Peabody Grezzo	,122 ^d	,933	,352

b. Predittori del Modello: TOR, Peabody Grezzo

b. Predittori del Modello: TOR,

b. Predittori del Modello: TOR, Genere

e. Variabile Dipendente: Preferenze sociogramma

Regressioni multiple con variabile dipendente punteggio Questionario per la Valutazione del Comportamento Sociale

Modello 1

Costante	beta	R ²	df	t	p
TOR, TVL, Peabody Grezzo*	-1; .13 .44;	.369	78	-,8; 2,4; 0,9	n.s., n.s. <.05
Titolo di studio del padre, Titolo di studio della madre^a	.19; .02	.386	76	1,6; ,21	n.s., n.s.
Prima o seconda generazione, Anni di scolarizzazione^a	.00; .21	.414	74	.04; 1,9	n.s., n.s.
Pratiche Narrative in italiano^a	,142	.431	73	1,472	n.s.

* Per blocchi

Variabili escluse

Modello		Beta In	t	Sig.
1	Titolo di studio della madre	,133 ^a	1,459	,149
	Titolo di studio del padre	,082 ^a	,902	,370
	prima o seconda generazione	-,022 ^a	-,242	,810
	Anni di scolarizzazione	,182 ^a	1,626	,108
	Pratiche Narrative in italiano	-,097 ^a	-1,025	,309
2	prima o seconda generazione	-,029 ^b	-,313	,755
	Anni di scolarizzazione	,214 ^b	1,903	,061
	Pratiche Narrative in italiano	-,136 ^b	-1,406	,164
3	Pratiche Narrative in italiano	-,142 ^c	-1,472	,145

a. Predittori del Modello: TOR, TVL, Peabody Grezzo;

b. Predittori del Modello: TOR, TVL, Peabody Grezzo, Titolo di studio del padre, Titolo di studio della madre;

c. Predittori del Modello: TOR, TVL, Peabody Grezzo, Titolo di studio del padre, Titolo di studio della madre, prima o seconda generazione, Anni di scolarizzazione;

d. Variabile Dipendente: Punteggio Questionario Sociale;

Modello 2

Costante	beta	R ²	df	t	p
Peabody Grezzo	,626	.329	61	5,964	<.001
Pratiche Narrative in italiano	,222	.376	60	2,113	<.05

Variabili escluse

Modello		Beta	t	Sig.
1	TVL	,125 ^a	,843	,403
	TOR	,126 ^a	,736	,464
	Titolo di studio del padre	,091 ^a	,864	,391

	Comportamento prosociale	,086 ^a	,813	,420
	Comportamento cooperativo	,034 ^a	,282	,779
	Comportamento aggressivo	-,039 ^a	-,368	,714
	Comportamento associativo	,184 ^a	1,783	,080
	Titolo di studio della madre	,163 ^a	1,564	,123
	Numero di fratelli	-,065 ^a	-,617	,540
	Pratiche Narrative in italiano	-,222 ^a	-2,113	,039
	Pratiche Narrative in L1	-,075 ^a	-,704	,484
	Proficiency dire-capire	-,002 ^a	-,018	,985
	Anni di scolarizzazione prima o seconda generazione	,122 ^a	,955	,343
		-,002 ^a	-,023	,982
2	TVI TOTALE	,163 ^b	1,125	,265
	Tor	,066 ^b	,387	,700
	Titolo di studio del padre	,131 ^b	1,275	,207
	Comportamento prosociale	,097 ^b	,945	,349
	Comportamento cooperativo	,027 ^b	,230	,819
	Comportamento aggressivo	-,022 ^b	-,208	,836
	Comportamento associativo	,148 ^b	1,441	,155
	Titolo di studio della madre	,201 ^b	1,987	,052
	Numero di fratelli	-,069 ^b	-,669	,506
	Pratiche Narrative in L1	-,021 ^b	-,193	,848
	Proficiency dire-capire	,032 ^b	,292	,771
	Anni di scolarizzazione prima o seconda generazione	,118 ^b	,952	,345
		,026 ^b	,247	,805

a. Predittori del Modello: Peabody Grezzo, Pratiche Narrative in italiano

b. Variabile Dipendente: Punteggio Questionario Sociale

Modello 3

Costante	beta	R ²	df	t	p
Peabody Grezzo	,593	.352	78	6,504	<.001

Variabili escluse

Modello	Beta	t	Sig.
1 TVL	-,070 ^a	-,555	,581
TOR	,129 ^a	,887	,378
Titolo di studio del padre	,085 ^a	,933	,354
Titolo di studio della madre	,127 ^a	1,384	,170
Numero di fratelli	-,043 ^a	-,469	,640

Pratiche Narrative in Ita	-,106 ^a	-1,128	,263
Pratiche Narrative in L1	-,073 ^a	-,787	,434
Anni di scolarizzazione prima o seconda generazione	,181 ^a	1,633	,107
	-,009 ^a	-,093	,926

a. Predittori del Modello: Peabody Grezzo

b. Variabile Dipendente: Punteggio Questionario Sociale

Modello 4

Costante	beta	R ²	df	t	p
Peabody Grezzo	,579	.335	96	6,959	<.001

Variabili escluse

Modello		Beta	t	Sig.
1	Genere	,060 ^a	,720	,473
	Età	,046 ^a	,385	,701
	TOR	,240 ^a	1,897	,061
	Pratiche Narrative in italiano	-,119 ^a	-1,375	,173
	Comportamento prosociale	,030 ^a	,357	,722
	% alunni stranieri della scuola	-,035 ^a	-,402	,688

a. Predittori del Modello: Peabody Grezzo

b. Variabile Dipendente: Punteggio Questionario Sociale

Questionario compilato dai genitori



Università degli Studi di Verona - Dipartimento di Psicologia
e Antropologia Culturale

Progetto Integrazione Alunni Stranieri

(Nome e Cognome del bambino)

(nato il)

a (città - Nazione)

frequenta regolarmente la scuola?

S

N

Ha frequentato l'asilo nido?

S

N

COMPOSIZIONE NUCLEO FAMILIARE

Numero componenti nucleo familiare _____

Fratelli in ordine di età:

Altro: _____

INFORMAZIONI SULLA FAMIGLIA

(nome del padre)

(nome della madre)

nato il, a (città - Nazione)

nata il, a (città - Nazione)

(titolo di studio ottenuto)

(titolo di studio ottenuto)

(valido in Italia/corrispondente ad anni)

corrispondente ad anni

(occupazione svolta)

lavora?

S

N

(Padre) corrisponde al lavoro che si aspettava di fare quando è arrivato in Italia?

S

N

Quale lingua utilizzate prevalentemente a casa? _____

Vi capita di usare altre lingue? Se sì, quali? _____

In famiglia professate qualche religione? _____

Vi riconoscete appartenenti a qualche gruppo etnico?

S

N

Se sì, quale? _____

Questionario sulle pratiche narrative e sulla proficiency in L1 e L2

Nome del Bambino: _____

Stimolazione linguistica

Quali sono le persone che stanno di più con il bambino in casa?	In quale lingua parla al bambino?	In quale lingua risponde il bambino?
1.		
2.		
3.		

Pratiche Narrative (segnare con una crocetta)

NELL'ULTIMO MESE QUANTO SPESSO HA SVOLTO QUESTE ATTIVITA' CON IL BAMBINO?	IN ITALIANO				NELLA LINGUA D'ORIGINE			
	Mai	2 volte al mese	2 volte a sett.	Quasi tutti i giorni	Mai	2 volte al mese	2 volte a sett.	Quasi tutti i giorni
1. Raccontare storie	0	1	2	3	0	1	2	3
2. Leggere libretti	0	1	2	3	0	1	2	3
3. Cantare canzoni	0	1	2	3	0	1	2	3
4. Guardare la TV - DVD - VHS	0	1	2	3	0	1	2	3

Competenze linguistiche nella lingua madre (segnare con una crocetta)

	Capisce		Dice	
	Si	No	Si	No
Bocca	Si	No	Si	No
Ginocchio	Si	No	Si	No
Fischietto	Si	No	Si	No
Banana	Si	No	Si	No
Lucchetto	Si	No	Si	No
Rosso	Si	No	Si	No
Piccola	Si	No	Si	No
Storto	Si	No	Si	No
Panino	Si	No	Si	No
Maniglia	Si	No	Si	No
Vai là	Si	No	Si	No
Io ti do	Si	No	Si	No
La casa è blu	Si	No	Si	No
Il gatto miagola	Si	No	Si	No
Papà compra la pizza per me	Si	No	Si	No
Mi tuffo e nuoto nel mare blu	Si	No	Si	No
Il cane insegue il gatto che scappa	Si	No	Si	No
Se cado e mi faccio male piango molto	Si	No	Si	No
Mario corre felice nel prato con tanti fiori	Si	No	Si	No
Il bambino mangia, gioca e dopo fa i compiti	Si	No	Si	No

