



Giorgia Pomaroli

Didattica inclusiva e accessibile del russo LS

Sfide, esperienze, prospettive

BIBLIOTECA DI STUDI SLAVISTICI
ISSN 2612-7687 (PRINT) - ISSN 2612-7679 (ONLINE)

– 60 –

BIBLIOTECA DI STUDI SLAVISTICI

Editor-in-Chief

Laura Salmon, University of Genoa, Italy

Associate editor

Maria Bidovec, University of Naples L'Orientale, Italy

Scientific Board member

Rosanna Benacchio, University of Padua, Italy

Giovanna Brogi Bercoff, University of Milan, Italy

Giuseppe Dell'Agata, University of Pisa, Italy

International Scientific Board member

Alexander Etkind, European University Institute, Italy

Lazar Fleishman, Stanford University, United States

Harvey Goldblatt, Yale University, United States

Mark Lipoveckij, University of Colorado-Boulder, United States

Jordan Ljuckanov, Bulgarian Academy of Sciences, Bulgaria

Roland Marti, Saarland University, Germany

Michael Moser, University of Vienna, Austria

Ivo Pospíšil, Masaryk University, Czech Republic

Editorial board member

Daniele Artoni, University of Verona, Italy

Maria Cristina Bragone, University of Pavia, Italy

Claudia Olivieri, University of Catania, Italy

Dario Prola, University of Torino, Italy

Laura Rossi, University of Milan, Italy

Luca Vaglio, Sapienza University of Rome, Italy

Giorgia Pomarolli

Didattica inclusiva e accessibile del russo LS

Sfide, esperienze, prospettive

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2025

Didattica inclusiva e accessibile del russo LS : sfide, esperienze e prospettive / Giorgia Pomaroli. –
Firenze : Firenze University Press, 2025.
(Biblioteca di Studi Slavistici ; 60)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221507843>

ISSN 2612-7687 (print)

ISSN 2612-7679 (online)

ISBN 979-12-215-0783-6 (Print)

ISBN 979-12-215-0784-3 (PDF)

ISBN 979-12-215-0785-0 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0784-3

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover image: by HGDesigns | Pixabay

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).


Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2025 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

A S., che fa le magie

Sommario

Introduzione	9
Capitolo 1	
Educazione inclusiva: il quadro normativo e il contesto universitario italiano	15
1.1 Le politiche a sostegno dell'educazione inclusiva	16
1.2 Dati alla mano: gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane	30
Capitolo 2	
Cornici teoriche dell'educazione inclusiva	41
2.1 La prospettiva dei <i>Disability Studies in Education</i>	42
2.2 Differenziazione Didattica e <i>Universal Design for Learning</i>	45
2.3 Sviluppi recenti della ricerca nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva	56
Capitolo 3	
La ricerca sulla didattica del russo LS	61
3.1 Ripensare il curriculum per mettere al centro lo studente	62
3.2 Nuove rappresentazioni per educare alla giustizia sociale	69
3.3 Alla ricerca di un paradigma inclusivo per il russo LS	72
3.4 La lingua russa: quali difficoltà per apprendenti con DSA?	75
Capitolo 4	
Il punto di vista dei docenti di russo LS	83
4.1 Il questionario	84
4.2 Il profilo dei docenti	86

4.3	Il profilo degli studenti con BES	87
4.4	Strategie didattiche e risorse digitali	90
4.5	Familiarità e attitudini dei docenti in materia di educazione inclusiva	95
4.6	Discussione	99
Capitolo 5		
	Il punto di vista degli studenti di russo LS	103
5.1	Le interviste	104
5.2	Il profilo dei partecipanti	106
5.3	Abitudini di lavoro, attitudini verso la lingua russa e difficoltà	107
5.4	L'accessibilità del curriculum	112
5.5	Relazione con i docenti e il gruppo dei pari	117
5.6	Suggerimenti per migliorare la didattica del russo LS	118
5.7	Esperienza universitaria e inclusione	121
5.8	Discussione	124
Capitolo 6		
	La sperimentazione pilota	129
6.1	Metodologia e partecipanti	130
6.2	Il <i>design</i> dell'intervento didattico	133
6.3	Il test	147
6.4	Analisi dei dati	150
6.5	Il questionario di valutazione	159
6.6	Discussione	163
Capitolo 7		
	La sperimentazione GIAM	167
7.1	Metodologia e partecipanti	168
7.2	Il <i>design</i> dell'intervento didattico	170
7.3	Il test	177
7.4	Analisi dei dati	181
7.5	Gli <i>Exit Tickets</i>	184
7.6	Discussione	193
	Conclusioni	197
	Bibliografia	199
Appendice		
	10 linee guida operative	231
	Ringraziamenti	237

Introduzione

Da una decina d'anni a questa parte il termine «inclusione» è divenuto particolarmente popolare ed estremamente diffuso nel discorso pubblico. Viene impiegato, a seconda dei contesti e degli interlocutori, con accezioni non sempre coincidenti, e in alcuni casi in modo piuttosto disinvolto, quasi si trattasse di una parola d'ordine, tanto efficace sul piano comunicativo quanto indiscutibilmente valida, almeno in astratto, sul piano etico: chi può dirsi contrario all'idea di costruire società inclusive? In ambito accademico l'inclusione è al centro di numerosi studi di impianto sia teorico sia applicativo – tanto da avere dato origine a un campo di ricerca che prende il nome di «educazione linguistica inclusiva» – ma anche piani strategici elaborati dai singoli atenei, manifesti programmatici sottoscritti da università e centri di ricerca, nonché documenti d'indirizzo come le *Linee guida* della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD). Dato il contesto generale, si potrebbe quindi pensare che anche nell'ambito specifico della didattica del russo come lingua straniera (LS) l'interesse per l'inclusione sia vivo e che questo libro sfrutti la risonanza di un tema di «tendenza». A questo proposito è bene subito chiarire una cosa: la ricerca scientifica dedicata alla didattica del russo LS in prospettiva inclusiva e accessibile non registra nessuna «tendenza» e sino ad oggi si è limitata a produrre solo qualche sporadico e isolato contributo. A mancare è anzitutto una problematizzazione del concetto stesso di «inclusione» in relazione al curriculum di russo LS; di conseguenza non esiste (ancora) un quadro teorico-metodologico di riferimento che sia in grado di orientare in modo strategico e sistematico l'applicazione dei principi inclusivi nella pratica d'insegnamento

Giorgia Pomarolli, University of Verona, Italy, giorgia.pomarolli@univr.it, 0000-0002-8593-021X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Giorgia Pomarolli, *Didattica inclusiva e accessibile del russo LS. Sfide, esperienze, prospettive*. © 2025 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0784-3, DOI 10.36253/979-12-215-0784-3

della lingua russa. Gli effetti prodotti dalla carenza di studi in quest'area si ripercuotono immediatamente sul piano concreto della didattica: la creazione di spazi inclusivi per l'apprendimento del russo LS è completamente demandata all'iniziativa, alle capacità di *problem solving* e alla creatività dei singoli docenti¹.

L'obiettivo di questo volume è quello di avviare una riflessione critica sulla didattica inclusiva e accessibile all'interno del curriculum di russo LS. Sebbene nel campo della didattica delle lingue seconde e straniere si registri una crescente attenzione della ricerca verso i temi dell'inclusione – con una produzione scientifica particolarmente vasta in riferimento all'inglese – il caso del russo LS richiede un'elaborazione specifica, che non può esaurirsi nel semplice trasferimento di modelli sviluppati altrove. Le caratteristiche strutturali della lingua russa, nonché il suo status sociolinguistico e il suo portato culturale pongono infatti sfide peculiari in termini di insegnamento/apprendimento. Sicché solo uno sguardo interno alla Slavistica, o più precisamente alla Russistica, può consentire di definire una proposta metodologica per la didattica del russo LS in chiave inclusiva e accessibile. Tale sguardo, oltre alle conoscenze e competenze disciplinari («il sapere dei contenuti»), non può prescindere dal *know-how* didattico («il sapere dell'insegnamento»²): deve, cioè, coniugare la prospettiva della ricerca glottodidattica con le competenze pratico-metodologiche derivate dall'esperienza diretta e provata che ha luogo nell'aula di russo LS.

La definizione della proposta inclusiva nel curriculum di russo deve anzitutto partire con il rispondere a una domanda cruciale: che cosa significa «inclusione»? L'interrogativo è solo all'apparenza di natura innocentemente semantica e sottende una questione epistemologica fondamentale. Storicamente il concetto di «inclusione» emerge in stretta correlazione con una riflessione sulla disabilità, sicché in ambito educativo l'inclusione si è originariamente configurata – ma tende ancora oggi spesso a essere (fra)intesa – come una risposta alla vulnerabilità propria di chi fa esperienza di tale condizione. Semplificando con una formula schematica: misure «speciali» per individui con bisogni «speciali». A ben guardare però – e questo è il passaggio concettuale rivoluzionario operato dall'UNESCO in seno al quale è nato il programma dell'*Inclusive Education* negli anni Novanta – la vulnerabilità, in quanto tale, rappresenta una caratteristica universale dell'esperienza umana (Soresi 2022). Sicché praticare l'inclusione significa rivolgersi a tutti, eleggendo, cioè, a propri destinatari non soltanto le persone con disabilità o svantaggio, bensì le persone *tout court*. Volendo nuovamente utilizzare una formula schematica, l'inclusione si fonda sul principio «tutti uguali/tutti diversi», perché la condizione di bisogno «speciale» può essere vissuta da chiunque, a vari livelli, in diversi momenti e a causa di fattori molteplici (Lascioli 2014). Ne deriva che una didattica che si propone di farsi autenticamente inclusiva non si traduce nell'approntare soluzioni spe-

¹ Nel volume si utilizzerà sistematicamente il maschile non marcato per favorire la leggibilità del testo.

² L'espressione è di d'Alonzo, Bocci, e Pinnelli (2024).

ciali per «alcuni», ma nel creare condizioni di partecipazione per «tutti» (nel proprio essere, al contempo, uguali e diversi). Si potrebbe dire, quindi, che fare didattica inclusiva non significa altro che fare buona didattica.

La creazione di condizioni di partecipazione universali può essere realizzata solo assumendo l'«accessibilità» come principio guida. L'accessibilità costituisce in effetti un pilastro fondamentale della didattica inclusiva. Essa rappresenta un problema complesso e stratificato e consiste nella progettazione di ambienti e prodotti di apprendimento che siano fruibili da tutti, nella misura più ampia possibile, riducendo al minimo la necessità di aggiustamenti a posteriori (Burgstahler et al. 2020). La sfida di una progettazione didattica accessibile si gioca su tre livelli fondamentali: fisico, tecnologico e metodologico-didattico (cfr. Guglielman 2011). I primi due livelli della questione riguardano la dimensione spaziale in cui avviene l'esperienza di apprendimento. Un corso universitario deve potersi avvalere di aule e spazi fisici a cui tutti possano accedere, nella stessa misura in cui ciascuno deve potere fruire, senza incorrere in ostacoli dovuti a barriere digitali, dei contenuti condivisi nell'ambiente virtuale. Se nel sentire comune pare oggi essersi sufficientemente consolidata una certa sensibilità circa la necessità di abbattere le barriere fisico-architettoniche (sebbene spesso la realtà tradisca una certa inadeguatezza rispetto ai propositi), meno scontato è ragionare in questi termini anche in relazione agli spazi virtuali, che pure caratterizzano in modo ad oggi imprescindibile la didattica. Il terzo livello di accessibilità riguarda le modalità di rappresentazione dei contenuti e chiama in causa l'adozione di un approccio multimodale, che si avvalga, cioè, di una pluralità di canali, da quello verbale, a quelli visivo, uditivo, gestuale e cinestetico (Walters 2010). I tre diversi livelli di progettazione accessibile devono sussistere in modo interdependente e simultaneo.

Accanto all'accessibilità – che riguarda gli aspetti più tecnici della progettazione didattica – il discorso inclusivo richiama un'altra parola chiave: «partecipazione». Valorizzare la partecipazione nel curriculum di russo LS significa operare una revisione radicale del modo di concepire la didattica, attraverso un ripensamento dei ruoli tradizionali (superando l'impostazione gerarchica docente vs studenti «standard» e riconoscendo agli apprendenti un ruolo attivo nella co-costruzione dei contenuti e del curriculum stesso), dei modelli (affiancando al modello trasmissivo approcci orientati all'azione), delle modalità (strutturate per garantire forme di coinvolgimento flessibili) e, non da ultimo, dell'oggetto stesso dell'apprendimento, la lingua russa (da intendere non solo come repertorio di strutture formali, ma in senso più ampio come pratica sociale capace di dare voce alla diversità).

È evidente, allora, che l'adozione di una prospettiva inclusiva nella didattica del russo LS si configura come una vera e propria rivoluzione. Si tratta, senza dubbio, di un progetto ambizioso, che può essere avviato soltanto a partire da due condizioni fondamentali: da un lato, una solida elaborazione teorica, capace di fornire i necessari strumenti concettuali; dall'altro, l'esperienza sul campo, che ne rappresenta il «banco di prova» e quindi l'occasione per informare e affinare il quadro concettuale secondo un processo circolare. In un panorama

ancora povero di studi esplicitamente dedicati alla didattica inclusiva e accessibile del russo LS, il presente volume si propone come un primo contributo su questo tema, attraverso l'integrazione della riflessione teorico-metodologica con l'analisi di evidenze empiriche.

Il volume si apre con un capitolo che offre un *excursus* sulle politiche internazionali ed europee, nonché sulle disposizioni previste dalla normativa italiana a sostegno dell'educazione inclusiva. La tutela dei diritti delle persone con disabilità ha rappresentato una spinta decisiva per la definizione della proposta inclusiva. Tuttavia, in ambito internazionale già negli anni Novanta, con l'emergere del movimento «Educazione per tutti» e la sottoscrizione della *Dichiarazione di Salamanca* (1994), tale proposta assume una portata più ampia che va oltre la disabilità e specifiche condizioni di fragilità individuale per configurarsi come una strategia programmatica volta a garantire opportunità di apprendimento per tutti. In Italia l'integrazione degli studenti con disabilità nei contesti educativi comuni viene pionieristicamente riconosciuta dall'ordinamento negli anni Settanta (con le Leggi n. 118/1971 e n. 517/1977); norme a tutela degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali vengono introdotte, rispettivamente, nel 2010 e nel 2012. Come avremo modo di osservare, tuttavia, nonostante l'impianto normativo all'avanguardia, l'ordinamento italiano non risulta ancora pienamente allineato ai principi dell'educazione inclusiva. Il capitolo si chiude discutendo alcuni dati, tratti dal Rapporto ANVUR (2022), relativi alla presenza di studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento nelle università italiane, che evidenziano la costante crescita di queste popolazioni.

Il secondo capitolo propone anzitutto una disamina della riflessione teorica condotta nell'ambito dei *Disability Studies in Education*, i quali offrono una cornice di riferimento utile per inquadrare il concetto di inclusione nella sua più ampia portata socio-culturale, evitando così di restringerne l'estensione alla sola dimensione della disabilità. L'invito è quello di superare una visione medico-individuale della disabilità, per riconoscere la necessità di intervenire sui contesti dell'apprendimento, rimuovendo le barriere – siano queste fisiche, didattiche, organizzative e culturali – al fine di garantire la piena partecipazione non solo alle persone con disabilità ma a tutti gli individui. Muovendo da questa prospettiva, verranno presentati due approcci didattici – la Differenziazione Didattica e l'*Universal Design for Learning* (UDL) – che si configurano come strumenti particolarmente efficaci per tradurre nella pratica i principi dell'educazione inclusiva, valorizzando il principio «tutti uguali/tutti diversi». Il capitolo si chiude con una rassegna dei principali contributi scientifici dedicati all'educazione linguistica inclusiva, con l'obiettivo di identificare le aree di interesse fondamentali in relazione al tema dell'inclusione nell'ambito della ricerca sulla didattica delle lingue straniere, con un focus prevalentemente sul contesto universitario.

A fronte del numero significativo di ricerche condotte nel campo dell'educazione linguistica inclusiva, il terzo capitolo mette in evidenza la carenza di studi dedicati nello specifico alla didattica del russo LS che si collochino esplicitamente all'interno del paradigma inclusivo. Tuttavia, si avrà modo di osser-

vare come negli ultimi anni siano emerse alcune linee di ricerca innovative che, pur senza fare dell'inclusione il proprio oggetto di studio, hanno assunto un approccio focalizzato sulla centralità dello studente (*student-centered approach*) e sulla flessibilità del curriculum. Tali prospettive si accompagnano a un'inedita attenzione ai principi di giustizia sociale che sollecita una revisione critica delle rappresentazioni linguistico-culturali tradizionalmente associate alla lingua russa. L'ultima parte del capitolo prende in esame alcune caratteristiche fondamentali della lingua russa e del suo sistema ortografico che possono costituire una fonte di difficoltà specifica per l'apprendimento.

Il quarto capitolo offre una mappatura sullo stato della didattica inclusiva del russo LS nel contesto universitario italiano. Attraverso l'analisi delle risposte a un questionario, il capitolo esplora le esperienze, le attitudini e la percezione di autoefficacia dei docenti di russo LS in relazione al tema dell'inclusione. I dati raccolti confermano la presenza sempre più diffusa di studenti con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali nelle classi universitarie di russo LS: più della metà del campione dichiara di avere avuto esperienza d'insegnamento con questi soggetti. Tuttavia, emergono alcune criticità, come l'assenza di una formazione specifica e incertezze sui servizi, gli strumenti e le modalità di supporto.

Il quinto capitolo prende, invece, in considerazione il punto di vista degli studenti universitari di russo LS con disabilità. Vengono presentati i risultati di interviste semi-strutturate, finalizzate a esplorare le loro esperienze di studio del russo in termini di accessibilità, nonché le problematiche incontrate lungo il percorso. Nel complesso l'indagine mette in luce il modo con cui la disabilità incide sulle abitudini di lavoro degli studenti e le modalità in cui l'ambiente di apprendimento è in grado di rispondere alle loro necessità. In termini di competenze e abilità linguistiche, emerge come criticità trasversale lo sviluppo dell'abilità di lettoscrittura e, in particolare, lo sviluppo della competenza ortografica. Nel complesso gli intervistati restituiscono uno scorcio significativo del proprio vissuto in relazione allo studio del russo, fornendo considerazioni preziose e informate circa l'accessibilità del curriculum di russo LS.

Il sesto e il settimo capitolo presentano due studi sperimentali condotti presso l'Università di Verona. L'obiettivo del primo studio (capitolo sesto) era quello di elaborare un modello di corso intensivo di russo LS (livello principiante) che fosse accessibile anche ad apprendenti con disabilità visive e di verificarne l'efficacia rispetto a un corso tradizionale. Il capitolo presenta il *design* sperimentale e i risultati dell'analisi quantitativa condotta sui risultati del test somministrato ai partecipanti in tre fasi diverse del trattamento (pre-, post-, *delayed* post-test). Vengono inoltre discusse le strategie inclusive implementate a partire da un approccio integrato di UDL e Didattica Differenziata; infine sono analizzate le percezioni degli studenti con disabilità visiva sull'accessibilità dell'intervento didattico, con particolare riferimento alle piattaforme e ai materiali utilizzati.

Il secondo studio (capitolo settimo) è stato realizzato a partire dai risultati e dall'esperienza del progetto precedente. In questo caso ci si è proposti di testare l'efficacia di due modelli didattici, *Task-Based Language Teaching* e *Presentation-*

Practice-Production per l'insegnamento del russo LS in chiave inclusiva. La sperimentazione ha coinvolto apprendenti principianti di russo LS, tra cui vi erano studenti con disabilità visive e disturbi specifici dell'apprendimento. Anche in questo caso vengono presentati il *design* sperimentale, le strategie di progettazione didattica che hanno caratterizzato i trattamenti e i principali risultati emersi dall'analisi statistica condotta a partire dagli esiti del test somministrato. Nel complesso i buoni risultati ottenuti dai partecipanti dei due gruppi dimostrano che le strategie di progettazione inclusiva sono state in grado di interagire efficacemente con entrambi i modelli didattici. Il capitolo presenta infine i risultati dell'analisi qualitativa *ex post* degli *Exit Tickets* somministrati nel corso dell'intervento, al fine di valutare l'impatto dei due modelli didattici implementati dal punto di vista motivazionale ed emotivo.

Sulla base delle evidenze discusse nel volume, in Appendice si propone una selezione di linee guida essenziali, utili come supporto operativo da adottare per una progettazione didattica inclusiva e accessibile.

Educazione inclusiva: il quadro normativo e il contesto universitario italiano

Il programma dell'educazione inclusiva (*Inclusive Education*) prende forma nell'ambito delle Nazioni Unite a partire dagli anni Novanta del secolo scorso con l'emergere del movimento «Educazione per tutti», i cui principi vengono suggellati dalla *Dichiarazione di Salamanca* (1994), considerata il documento fondativo dell'educazione inclusiva. Negli ultimi trent'anni numerosi atti normativi, programmi e azioni strategiche sono stati diffusi dalle Nazioni Unite e dall'Unione Europea. Tuttavia, molte delle iniziative promosse da tali organismi non comportano obblighi giuridici vincolanti per i singoli Stati. Questo significa che l'efficacia di politiche a supporto dell'educazione inclusiva dipende dall'impegno concreto dei singoli Paesi e dalla loro capacità di tradurre i principi in azioni reali e durature. In riferimento specificamente al contesto italiano, l'idea di una scuola aperta a tutti ha pionieristicamente preso avvio negli anni Settanta, con l'inserimento dei soggetti con forme gravi di disabilità all'interno dei contesti educativi ordinari. La Legge n. 517 del 1977 segna uno spartiacque in direzione dell'integrazione scolastica, che nel tempo porterà al riconoscimento graduale di condizioni meno severe di disabilità, disturbi dell'apprendimento e altre forme di difficoltà derivanti da svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Va, tuttavia, osservato che, nonostante il lessico ufficiale ricorra da qualche anno al termine «inclusione», l'approccio sotteso all'ordinamento italiano resta legato a una logica dell'«integrazione», anziché dell'«inclusione» vera e propria (cfr. D'Alessio 2018; Ianes 2021).

Dopo avere delineato le principali tappe attraverso le quali è giunto a configurarsi il concetto di educazione inclusiva nell'ambito delle politiche interna-

zionali ed europee, nonché la sua declinazione nella normativa italiana, nella seconda parte del capitolo esamineremo i dati relativi alla presenza di studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) nelle università italiane, al fine di evidenziare la centralità della realizzazione di pratiche inclusive in tale ambito di intervento.

Come rilevato dall'OCSE nel rapporto *Education at a Glance 2023* (OECD 2023), il titolo universitario costituisce un elemento determinante per l'accesso a opportunità occupazionali più qualificate e stabili. Questo dato risulta particolarmente significativo per le persone con disabilità: in contesto italiano, secondo le rilevazioni ISTAT, il tasso di occupazione per la popolazione con disabilità che ha conseguito un titolo universitario si attesta al 61%, un valore nettamente superiore rispetto al 40% registrato tra chi possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado, e al 23% tra chi si è fermato alla licenza media (cfr. Corradini, e Martinez 2022). Tali dati confermano come il percorso universitario possa rappresentare una leva concreta per ridurre le disuguaglianze e contrastare forme di esclusione sistemica. Da qui, l'urgenza di rendere l'inclusione una priorità concreta e strutturale della progettazione universitaria.

1.1 Le politiche a sostegno dell'educazione inclusiva

Conoscere le disposizioni legislative che tutelano i diritti degli studenti con disabilità, DSA e, più in generale, con bisogni educativi speciali, rappresenta il primo passo necessario in direzione di una didattica inclusiva. Come è stato infatti evidenziato da numerosi studi condotti a livello internazionale, in diversi contesti geografici ed educativi, la familiarità con la normativa costituisce un fattore rilevante per lo sviluppo di un'attitudine inclusiva (cfr., tra gli altri, Rao, e Gartin 2003; Mokalleng, e Möwes 2020; Wray, Sharma, e Subban 2022; Al-malky, e Alrabiah 2024).

1.1.1 L'educazione inclusiva nell'agenda internazionale

A livello internazionale, la riflessione sull'educazione inclusiva affonda le proprie radici nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948. L'articolo 26 introduce infatti per la prima volta il concetto di accessibilità in contesto educativo. Un ulteriore passo teso a riconoscere il diritto all'istruzione come valore universale è rappresentato dalla *Dichiarazione dei diritti dei disabili mentali* e dalla *Dichiarazione dei diritti dei disabili*, approvate dall'Assemblea Generale dell'ONU rispettivamente nel 1971 e nel 1975. In questi documenti viene sancito il diritto all'educazione delle persone con disabilità, sia essa cognitiva, motoria o sensoriale. Nel 1982 l'Assemblea Generale emana il «Programma d'azione mondiale relativo alle persone con disabilità» con la risoluzione A/RES/37/52. Tale iniziativa testimonia l'impegno degli Stati membri a garantire pari opportunità alle persone con disabilità. Si fa largo in questo documento l'idea che i soggetti con disabilità non debbano essere trattati separatamente, ma all'interno del contesto dei

regolari servizi comunitari. Un ulteriore avanzamento nel dibattito è costituito dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* approvata sempre dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989¹ che sancisce l'impegno degli Stati membri a far valere il principio di non discriminazione in tutti gli ambiti della vita, sebbene in questo caso non si faccia esplicitamente riferimento alla sfera dell'istruzione.

Una strategia programmatica condivisa per sostenere il diritto all'educazione di tutti gli individui viene presentata nel corso della Conferenza UNESCO sull'«Educazione per Tutti» (*Education for All*), tenutasi a Jomtien nel marzo del 1990. I delegati di 155 paesi e i rappresentanti di 150 agenzie governative e non governative adottano la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti*, ribadendo il diritto universale all'istruzione per superare qualsiasi forma di disparità. In particolare, l'articolo 3 pone l'accento sull'importanza di espandere e garantire l'accesso ai contesti educativi ordinari alle persone con svantaggio economico, agli individui provenienti da zone rurali e periferiche, alle persone nomadi, alle minoranze etnico-linguistiche, ai rifugiati. La *Dichiarazione* è accompagnata da un *Quadro d'azione per soddisfare i bisogni fondamentali di apprendimento* (*Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*), un protocollo per guidare i governi e le organizzazioni internazionali nell'implementazione del modello dell'«Educazione per Tutti» a livello nazionale, regionale e globale.

Un passo decisivo nella promozione dell'educazione inclusiva è rappresentato dalla Conferenza sull'educazione per i bisogni speciali (*Conference on Special Needs Education*), che si è svolta a Salamanca nel 1994. L'evento, che ha visto la partecipazione di 92 governi e 25 organizzazioni internazionali, ha dato vita alla *Dichiarazione di Salamanca* corredata dal *Quadro d'azione sull'educazione per i bisogni educativi speciali* (*Framework for Action on Special Needs Education*). Questi documenti segnano un cambio di prospettiva a più livelli nell'ambito dell'educazione inclusiva. Anzitutto, in essi il concetto di inclusione viene esteso a tutte le categorie di apprendenti – e non solo ai soggetti fragili – riconoscendo che «ogni bambino ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono propri»² (UNESCO 1994, art. 2). In secondo luogo, si tratta del primo documento internazionale che introduce ufficialmente la categoria di «bisogni educativi speciali»³, la quale individua tutti quei «bambini e giovani le cui esigenze derivano da disabilità o difficoltà di apprendimento» (UNESCO 1994, art. 6), ovvero soggetti con disabilità o anche plus-dotazione, bambini di strada o lavoratori, soggetti appartenenti a popolazioni nomadi o residenti in aree remote, provenienti da minoranze linguistiche, etniche o culturali,

¹ La *Convenzione* verrà ratificata in Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176.

² In assenza di una traduzione italiana ufficiale della *Dichiarazione di Salamanca*, i passaggi proposti sono stati tradotti dall'Autrice a partire dalla versione in lingua inglese.

³ La nozione di «bisogni educativi speciali» (in inglese *Special Educational Needs*) viene formalizzata per la prima volta nel Regno Unito con il Rapporto Warnock (1978) e segna un cambio di passo significativo: il concetto di inclusione viene esteso oltre l'ambito della disabilità, per abbracciare una più ampia gamma di bisogni e condizioni di svantaggio.

bambini appartenenti a gruppi svantaggiati. Un altro aspetto innovativo risiede nella configurazione di una visione più ampia e strutturata dell'inclusione: la *Dichiarazione* mira, infatti, a superare la mera «integrazione» degli studenti con bisogni educativi speciali all'interno delle strutture tradizionali, per promuovere sistemi educativi capaci di adattarsi in modo flessibile alle esigenze di tutti gli apprendenti. Il *Quadro teorico* che accompagna la *Dichiarazione* propone una definizione di «scuola inclusiva»:

Il principio fondamentale delle scuole inclusive è che tutti i bambini dovrebbero imparare insieme, ove possibile, indipendentemente dalle difficoltà o dalle differenze che possono avere. Le scuole inclusive devono riconoscere e rispondere alle diverse esigenze dei loro studenti, adattandosi sia ai differenti stili e ritmi di apprendimento, sia garantendo un'educazione di qualità a tutti attraverso curricula appropriati, organizzazione, strategie didattiche, risorse e *partnership* con le loro comunità (UNESCO 1994, par. 7).

In virtù di questo cruciale cambio di prospettiva, che segna lo spartiacque tra il modello dell'integrazione e quello dell'*Inclusive Education*, la *Dichiarazione di Salamanca* è tradizionalmente considerata il manifesto dell'educazione inclusiva (Priestly 2005; Lascioli 2014).

Il 31 dicembre 2006 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*; CRPD) che pone le basi per una tutela giuridica più solida dei diritti degli individui con disabilità: il suo valore vincolante – ad oggi la *Convenzione* è stata ratificata da 188 paesi (United Nations, “UN Treaty Body Database”) – sancisce obblighi che gli Stati sono tenuti a rispettare. La CRPD muove da una concezione rinnovata della disabilità, che supera il modello medico (secondo cui la disabilità è un attributo dell'individuo), in favore di un modello bio-psico-sociale (la disabilità è il risultato dell'interazione tra l'individuo e le barriere ambientali e sociali; cfr. § 2.1); questo si traduce in disposizioni che impongono l'obbligo di intervenire sui fattori contestuali per rimuovere gli ostacoli alla partecipazione. L'articolo 24 è dedicato specificamente alla sfera dell'educazione e sancisce l'obbligo per gli Stati di garantire alle persone con disabilità l'accesso senza discriminazioni all'istruzione primaria, all'istruzione secondaria e secondaria superiore, alla formazione professionale, all'istruzione per adulti e all'apprendimento continuo. A tal fine, la *Convenzione* sancisce che gli Stati firmatari devono attivare misure appropriate, «all'interno del sistema educativo generale», ovvero:

- (a) agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, delle modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, delle capacità di orientamento e di mobilità ed agevolare il sostegno tra pari ed attraverso un mentore;
- (b) agevolare l'apprendimento della lingua dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei sordi;
- (c) garantire che le persone cieche, sorde o sordocieche, ed in particolare i minori, ricevano un'istruzione impartita nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi

di comunicazione più adeguati per ciascuno ed in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione (ONU 2006, art. 24, par. 3).

Per realizzare tali misure la *Convenzione* stabilisce che i sistemi educativi forniscano un sostegno personalizzato ai soggetti con disabilità e prevedano l'integrazione di personale dirigente e docente qualificato e adeguatamente formato in termini di «consapevolezza della disabilità e [...] utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, e di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità» (ONU 2006, art. 24, par. 4). Inoltre, tra gli obblighi generali sottoscritti dagli Stati, vi è quello di incentivare la ricerca, lo sviluppo e la diffusione di nuove tecnologie, incluse le tecnologie digitali, gli ausili alla mobilità, e altri servizi di supporto e attrezzature (ONU 2006, art. 4). In tale contesto la *Convenzione* sottolinea l'importanza della progettazione universale⁴, affinché tecnologie, ausili e servizi siano accessibili al maggior numero di persone senza necessità di adattamenti specifici.

Va osservato, tuttavia, che la *Convenzione* non fornisce una definizione chiara del concetto di «educazione inclusiva», lasciando spazio a un'ampia discrezionalità da parte degli Stati nella sua interpretazione. Al fine di superare tale ambiguità interpretativa, nel 2016 il Comitato responsabile della *Convenzione* presso le Nazioni Unite elabora il *Commento Generale n. 4 sul diritto all'educazione inclusiva (General Comment No. 4; GC4)*, volto a specificare il significato dell'educazione inclusiva e delineare obblighi e indicazioni concrete per la sua attuazione nei singoli Stati nazionali. Attualmente il GC4 rappresenta il riferimento più completo e autorevole per chiarire il significato del diritto umano all'educazione inclusiva (Graham 2023a, 19).

Il paragrafo 11 del GC4 definisce l'inclusione in ambito educativo come

un processo di riforma sistemica che comporta cambiamenti e modifiche nei contenuti, nei metodi didattici, negli approcci, nelle strutture e nelle strategie educative, al fine di superare le barriere e con una visione tesa a offrire a tutti gli studenti della fascia d'età pertinente un'esperienza di apprendimento equa e partecipativa, nonché un ambiente che risponda al meglio alle loro esigenze e preferenze⁵ (United Nations 2016, par. 11).

Sempre il paragrafo 11 del GC4 chiarisce il significato di un concetto contiguo a quello di «inclusione» che molto spesso viene impropriamente usato con valenza sinonimica, ovvero quello di «integrazione». Quest'ultima è descritta come «il processo di inserimento delle persone con disabilità nelle istituzioni

⁴ Per «progettazione universale» la *Convenzione* intende «la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate» (ONU 2006, art. 2). Avremo modo di esaminare il concetto di progettazione universale (in inglese: *Universal Design*) in riferimento al contesto di apprendimento (*Universal Design for Learning*) nel capitolo secondo (§ 2.2.2).

⁵ La traduzione italiana dei frammenti tratti dal GC4 è stata elaborata dall'Autrice a partire dalla versione inglese del documento.

educative comuni, partendo dal presupposto che esse possano adattarsi ai requisiti standardizzati di tali istituzioni» (GC4, par. 11). L'integrazione si attesta storicamente come la prima risposta istituzionale di tutela delle persone con disabilità in materia di istruzione e rappresenta un modello educativo che rimane ancorato a una logica di adattamento dell'individuo al contesto preesistente. In questo senso, l'integrazione è da intendersi come un processo che si rivolge ad «alcuni», ovvero a un gruppo di apprendenti con deficit, da inserire in contesti standard e già normati, e da accomodare attraverso interventi speciali e compensativi. La proposta inclusiva assume una portata più ampia, superando i principi di adattamento e standardizzazione, per orientarsi verso una ristrutturazione radicale degli ambienti di apprendimento, a partire dalla messa in atto di strategie di progettazione universale che siano in grado di abbattere preliminarmente gli ostacoli, garantendo non solo l'accesso, ma la piena partecipazione al contesto di apprendimento da parte di tutti gli studenti.

Nel maggio del 2015 il Forum mondiale dell'educazione di Incheon emana la *Dichiarazione di Incheon* «Per un'educazione di qualità equa e inclusiva e per l'educazione permanente per tutti entro il 2030. Trasformare la vita attraverso l'istruzione» che getta le basi per quello che sarà l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile n. 4 (*Sustainable Development Goal – SDG 4*) nell'ambito dell'«Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile», che verrà lanciata nel settembre dello stesso anno. La *Dichiarazione* stabilisce l'impegno degli Stati membri a garantire dodici anni di istruzione primaria e secondaria gratuita, pubblicamente finanziata e di qualità, di cui almeno nove obbligatori. I Paesi dichiarano inoltre di adoperarsi per la promozione di opportunità di apprendimento flessibili e di qualità per tutti, a tutti i livelli d'istruzione e in tutti gli ambiti. Questo deve realizzarsi mediante l'assunzione di insegnanti ed educatori altamente qualificati, supportati da risorse adeguate. La *Dichiarazione* sottolinea il valore di una forte cooperazione regionale e globale, che comprenda il coordinamento e il monitoraggio dell'attuazione del programma educativo, basato sulla raccolta di dati, analisi e reporting a livello nazionale.

Dal breve ma significativo *excursus* qui tracciato, possiamo ricavare come l'*Inclusive Education* rappresenti un modello teorico che emerge come un «atto di indirizzo» (Lascioli 2014, 57) elaborato in ambito internazionale. In seno alle Nazioni Unite, un ruolo di primo piano è svolto dall'UNESCO, i cui rappresentanti ne hanno delineato i principi di riferimento e favorito la diffusione a livello globale. La *Dichiarazione di Salamanca* sancisce il passaggio tra il modello educativo dell'«integrazione» e il modello, appunto, dell'«inclusione». Come abbiamo visto, lo scarto tra questi due concetti tradisce non solo una semplice differenza terminologica (United Nations 2016), ma può essere interpretato nella chiave di una fondamentale distanza tra due paradigmi ben distinti (Bocci 2015; Danforth, e Jones 2015; Medeghini 2015; Zanazzi 2020; Graham 2023b). Il paradigma dell'integrazione (o «paradigma riduzionista»; Zanazzi 2020) si fonda su un modello di ordine medico della disabilità e si pone l'obiettivo di compensare, in ottica normalizzante, il deficit individuale; il paradigma dell'inclusione (o «paradigma sistemico») estende il tema della disabilità al-

la dimensione sociale, riconoscendo che la condizione di bisogno speciale può essere sperimentata da chiunque in relazione a fattori legati a problemi di salute, difficoltà personali o socio-ambientali (Lascioli 2014); l'oggetto dell'adattamento non è quindi l'individuo «speciale», ma il contesto educativo che deve fare fronte ai «bisogni speciali» di tutti («*Education for All*»). Va osservato che, sebbene, come rileva Ainscow (2020), con la *Dichiarazione di Salamanca* l'*Inclusive Education* diviene una priorità nelle politiche educative di molti Paesi, le ricerche internazionali evidenziano come, a livello nazionale, nella maggior parte dei casi l'educazione inclusiva venga ancora intesa prevalentemente in termini di «integrazione», ovvero come l'insegnamento rivolto agli studenti con disabilità o, al limite, a una riservata categoria di soggetti con bisogni educativi speciali, all'interno dei contesti comuni (cfr. UNESCO 2020).

1.1.2 L'impegno dell'Unione Europea a supporto dell'educazione inclusiva

Nel contesto dell'Unione Europea (UE) l'educazione è considerata un ambito centrale per il perseguimento di obiettivi economici, come occupazione e competitività, ma anche per il rafforzamento della cittadinanza attiva, nonché dell'identità e della coesione europee. Tuttavia, l'istruzione è materia che rientra nella sfera di competenza dei singoli Stati membri, il che significa che le politiche educative dell'Unione si configurano prevalentemente come forme di *soft governance* (Alexiadou, e Rambla 2023), si limitano, cioè, a fornire un orientamento comune, un supporto e una rete di coordinamento per i sistemi d'istruzione nazionale.

L'impegno dell'UE verso l'educazione inclusiva si è concretizzato nel 1996 con la fondazione dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*; EASNIE)⁶. Si tratta di un organismo, finanziato dai Paesi membri⁷ e dalla Commissione Europea, che opera come rete di collaborazione per i ministeri dell'istruzione al fine di sostenere lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi in linea con le priorità dell'agenda internazionale – tra cui la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, ratificata dall'UE nel 2010, e gli SDG – e le iniziative dell'UE. Le attività dell'Agenzia comprendono diverse dimensioni, tra cui progetti tematici, ricerca, elaborazione e diffusione di raccomandazioni e buone pratiche, nonché monitoraggio periodico affinché vi sia una convergenza tra gli obiettivi politici e le azioni intraprese a livello nazionale (cfr., ad esempio, EASNIE 2017; 2023; 2024). Con cadenza regolare l'Agenzia pubblica linee guida aggiornate per favorire l'inclusione nei Paesi membri (cfr., tra gli altri, EADSNE 2011; 2012; EASNIE 2021).

⁶ Denominazione fino al 2014: *European Agency for the Development in Special Needs Education* (EADSNE).

⁷ Oltre ai 27 membri dell'UE, partecipano ai lavori dell'Agenzia anche Gran Bretagna, Islanda, Serbia e Svizzera.

Nel 2000 i Capi di Stato e di Governo dei Paesi dell'UE lanciano la «Strategia di Lisbona», un piano di riforme economiche e sociali per affrontare le sfide poste dalla globalizzazione, dai cambiamenti demografici e dalla società della conoscenza. Una componente centrale della «Strategia» riguarda l'istruzione e la formazione, considerate strumenti chiave per contrastare l'esclusione sociale, promuovere l'occupabilità e sostenere la realizzazione personale e professionale (cfr. Allulli 2016). Nel quadro della «Strategia di Lisbona», nel 2002 il Consiglio Europeo adotta il programma «Istruzione e Formazione 2010» (*Education & Training 2010*) a cui seguirà, nel 2009, l'approvazione del programma «Istruzione e Formazione 2020» (*Education & Training 2020*; ET-2020). Si tratta di quadri strategici che mirano a potenziare la cooperazione degli Stati membri nei settori dell'istruzione superiore e della formazione professionale. Nel contesto del programma ET-2020, tra gli obiettivi da raggiungere entro il 2020, viene fissato quello di promuovere la piena inclusione dei sistemi educativi.

Nel 2015, sulla scia degli attacchi terroristici in Francia e Danimarca, i Ministri dell'Istruzione dei Paesi dell'UE e la Commissione Europea approvano la *Dichiarazione di Parigi* sulla promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione (*Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination Through Education*). Con questa *Dichiarazione* i ministri sanciscono il proprio impegno sul fronte delle politiche nazionali per promuovere l'educazione inclusiva quale strumento per combattere l'esclusione sociale e, di conseguenza, la radicalizzazione e l'estremismo violento. Per dare seguito a tale impegno, nel 2018 il Consiglio dell'Unione Europea ha emanato una Raccomandazione sulla promozione dei valori comuni, dell'educazione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (*Council Recommendation on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*).

In linea con questi principi, le iniziative più recenti nel panorama europeo in materia di educazione sono i programmi «Spazio europeo dell'istruzione» (*European Education Area – EEA*) e «Pilastro europeo dei diritti sociali» (*European Pillar of Social Rights*).

L'EEA, lanciato ufficialmente nel 2017 e ribadito mediante risoluzione del febbraio 2021, mira a promuovere la collaborazione tra i Paesi dell'Unione in materia educativa nel decennio 2021-2030; esso è di fatto il proseguimento del programma ET-2020. Nascendo nel segno di sfide complesse, come la disoccupazione giovanile di lunga durata, la crisi dei rifugiati e la pandemia da COVID-19, questa strategia d'azione si propone di valorizzare il ruolo dell'educazione nel fronteggiare tali emergenze, promuovendo sistemi d'istruzione più resilienti e inclusivi. In stretta connessione con l'EEA, il «Pilastro Europeo dei Diritti Sociali» – proclamato nel 2017 e rilanciato con un piano d'azione nel marzo del 2021 – costituisce un altro tassello nella promozione dell'educazione inclusiva a livello europeo. Tale programma stabilisce venti principi fondamentali volti a garantire equità sociale, inclusione e pari opportunità ai cittadini europei. Due dei principi si riferiscono esplicitamente all'ambito educativo – il diritto a un'istruzione, formazione e apprendimento permanente di qualità e inclusivi,

nonché il diritto dei bambini a un'educazione e cura della prima infanzia accessibile e di alta qualità – mentre altri hanno ricadute indirette sull'educazione.

Sebbene i diversi programmi strategici succedutisi nell'arco degli ultimi trent'anni testimonino un chiaro obiettivo dei Paesi dell'UE in direzione dell'educazione inclusiva, è bene rilevare che le vie per il suo raggiungimento risultano disomogenee tra i diversi contesti nazionali e, in misura variabile, segnate da un divario tra i principi elaborati e la loro effettiva attuazione (cfr., a tal proposito, Smyth et al. 2014; Ramberg, e Watkins 2020; Commissione europea 2022; EASNIE 2024).

Sono diversi e significativi i fattori che ostacolano la possibilità di attuare politiche omogenee coerenti con quanto previsto a livello comunitario. Primo fra tutti vi è un limite strutturale che riguarda l'assetto stesso dell'UE: come abbiamo ricordato, la sfera dell'istruzione e formazione rientra nella competenza esclusiva dei singoli Stati membri e si intreccia con le rispettive politiche di *welfare*, oltre a interagire, come opportunamente sottolineano Alexiadou, e Rambla (2023), con le politiche di promozione dell'identità nazionale. Il secondo limite riguarda l'eterogeneità nei criteri e nelle procedure di identificazione degli apprendenti con disabilità, disturbi dell'apprendimento o altre difficoltà: non esiste, infatti, un approccio condiviso sul piano diagnostico, così come non vi è coerenza nei modelli di intervento per supportare tali popolazioni sul piano operativo⁸. All'interno dell'UE allargata, infatti, i sistemi scolastici dei Paesi si basano su tre diversi modelli: (a) il modello inclusivo (o approccio unidirezionale), in cui la quasi totalità degli apprendenti è inserita nel sistema scolastico ordinario (oltre all'Italia, esempi sono la Grecia, il Portogallo, la Spagna, la Svezia, la Norvegia e Cipro); (b) il modello misto (approccio multidirezionale), che prevede la coesistenza del sistema scolastico ordinario e delle scuole speciali tra cui l'apprendente con BES può scegliere di concerto con la famiglia (è il caso di Austria, Finlandia, Danimarca, Francia, Irlanda, Lussemburgo, Regno Unito, Lichtenstein, Repubblica Ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovenia); (c) il modello differenziato (approccio bidirezionale) che prevede scuole speciali, o classi differenziate all'interno di scuole ordinarie, destinate agli alunni con BES (ad esempio, questo sistema si realizza in Germania, e in misura variabile in Belgio e Svizzera; cfr. Ciambrone 2021). Questa eterogeneità fa sì che, pur in presenza di una politica europea comune sull'educazione inclusiva sul piano formale, la necessità di una mediazione tra tradizioni educative diverse sia di ostacolo alla realizzazione concreta dei principi dell'*Inclusive Education*. È interessante, inoltre, sottolineare che, come rilevato dal *Rapporto Eurydice* (Commissione Europea/EACEA/Eurydice 2023), se è vero che la maggior parte dei sistemi educativi dei Paesi membri dispone di normative e strategie d'impianto generale volte a

⁸ Come rilevano Ramberg, e Watkins (2020), questa frammentazione ostacola anche il lavoro di misurazione e monitoraggio svolto dall'Agenzia Europea, rendendo complesso valutare in modo comparabile lo stato di avanzamento dei sistemi educativi in direzione dell'inclusione.

migliorare l'istruzione complessiva, nonché l'accesso e il sostegno agli studenti, raramente si rilevano normative e piani d'azione incentrati specificamente sulla promozione dell'educazione inclusiva.

1.1.3 La proposta inclusiva nella normativa italiana

In Italia il diritto allo studio trova fondamento nell'articolo 3 della Costituzione, che impegna la Repubblica a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti alla vita del Paese» (Costituzione, art. 3). In questa cornice, l'articolo 34 stabilisce che «la scuola è aperta a tutti», affermando così il principio di accesso all'istruzione come strumento essenziale per garantire pari opportunità, principio ribadito anche dall'articolo 38 («gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione»; Costituzione, artt. 34, 38).

L'ordinamento italiano ha intrapreso precocemente un percorso verso l'integrazione scolastica: le scuole speciali vengono abolite già a partire dagli anni Settanta, ciò grazie all'impulso di movimenti culturali e all'interlocuzione con esperti del settore e associazioni rappresentative delle persone con disabilità e dei loro familiari (cfr. Lascioli 2014; Nocera 2021). Il quadro normativo che ne è derivato risulta oggi tra i più articolati e avanzati a livello europeo, grazie a un percorso legislativo che ha progressivamente esteso l'attenzione a una più ampia gamma di bisogni educativi, comprendendo non solo gli apprendenti con disabilità ma anche altre forme di difficoltà.

Fino ai primi anni Settanta il sistema d'istruzione italiano era di tipo differenziato o bidirezionale: da una parte, esistevano le scuole speciali destinate agli apprendenti con disabilità e gestite da enti religiosi o strutture pubbliche; dall'altra le scuole ordinarie, all'interno delle quali erano previste classi differenziali, pensate per gli alunni che presentavano svantaggi o difficoltà che rallentavano i processi di apprendimento dei compagni. Il primo passo normativo verso il superamento di una politica di segregazione è rappresentato dalla Legge n. 118/1971, che dà il via a un percorso di riforme volto all'eliminazione progressiva delle scuole speciali e delle classi differenziali. In particolare, l'articolo 28, stabilisce che per i «mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti»,

[1] l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali (art. 28).

L'inizio del percorso dell'integrazione scolastica in Italia si realizza quindi con l'«inserimento» degli alunni con disabilità meno gravi nelle classi comuni – sono escluse le persone sorde e cieche. Da notare che, oltre alla scuola dell'obbligo, tali disposizioni si applicano anche alle strutture prescolastiche, alle scuole medie superiori e alle università. Inoltre, la Legge n. 118 pone l'obbligo di rendere accessibile l'edificio scolastico – principio che il Decreto del

Presidente della Repubblica n. 384/1978 esplicitamente riconoscerà anche alle strutture universitarie.

La Circolare Ministeriale n. 227/1975 estende il diritto di frequentare la scuola comune anche agli apprendenti con «particolari difficoltà di apprendimento e adattamento». La Legge n. 517/1977, che interviene in materia di scuola elementare e media, segna il punto di svolta verso il modello dell'integrazione scolastica – la parola «inserimento» della Legge n.118 lascia qui il posto alla parola «integrazione» (art. 2). Essa estende il diritto (e dovere) di frequentare la scuola dell'obbligo a ogni alunno, indipendentemente dalla presenza di condizioni di disabilità, dalla loro tipologia o gravità; abolisce definitivamente le classi differenziali; stabilisce forme di supporto agli alunni con disabilità, come il servizio socio-psico-pedagogico e altre misure di sostegno a carico dello Stato o degli enti locali; sancisce interventi individualizzati per rispondere a esigenze specifiche dei singoli apprendenti; introduce la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno, assegnato alla classe dell'alunno con disabilità (artt. 2 e 7). L'integrazione dell'alunno con disabilità deve realizzarsi mediante un intervento congiunto che coinvolge, oltre all'insegnante di sostegno, gli insegnanti curricolari. La Circolare Ministeriale n. 262/1988 estende il diritto all'insegnante di sostegno anche agli studenti che frequentano la scuola superiore.

La Legge n. 104/1992, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»⁹, rappresenta un testo normativo fondamentale che riconosce e tutela i diritti delle persone con disabilità non solo in ambito scolastico, ma anche lavorativo e nella vita sociale nel suo complesso. In materia di istruzione, gli articoli 12-17 stabiliscono il diritto delle persone con disabilità alla piena integrazione nel sistema educativo, dalla scuola dell'infanzia fino all'università. La legge prevede che tutte le istituzioni scolastiche siano dotate di ausili tecnici e sussidi didattici specifici per supportare gli alunni con disabilità. Viene, inoltre, garantita la presenza di insegnanti di sostegno specializzati. Particolare enfasi è posta sull'organizzazione flessibile dell'attività didattica, con la possibilità di articolare le sezioni e le classi in modo da rispondere meglio alle esigenze individuali degli apprendenti. Fondamentale è l'adozione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che permette di definire obiettivi e strategie personalizzate. In termini di valutazione, agli alunni con disabilità deve essere garantito l'uso degli ausili necessari per sostenere le prove. Nella scuola dell'obbligo le prove di valutazione devono essere coerenti con il percorso dell'alunno e mirare a valorizzarne i progressi; nella scuola secondaria di secondo grado sono ammesse prove equipollenti, tempi più lunghi per lo svolgimento e l'impiego di assistenti per l'autonomia e la comunicazione¹⁰.

⁹ Negli anni questa Legge è stata soggetta a numerose modifiche, l'ultima delle quali apportata dalla Legge n. 45/2025.

¹⁰ La Legge n. 62/2000 estenderà queste disposizioni anche alle scuole paritarie.

Le disposizioni relative al contesto universitario sanciscono il diritto degli studenti con disabilità di usufruire di sussidi tecnici e didattici specifici predisposti dalle strutture. Le università devono garantire forme di tutorato personalizzato, e, specificamente per gli studenti sordi, deve essere prevista la presenza di interpreti della lingua dei segni per facilitarne la frequenza alle lezioni e il percorso di apprendimento. Infine, è stabilito il diritto a un trattamento individualizzato in sede d'esame e garantita la possibilità di utilizzo di ausili necessari allo svolgimento della prova. La Legge-quadro – integrata poi con la Legge n. 17/1999 – dispone che ogni università individui un docente delegato del Rettore con il compito di coordinare, monitorare e sostenere tutte le iniziative legate all'integrazione all'interno dell'ateneo. È a partire da questo momento che le università iniziano ad attivare strutture – sportelli, centri servizi, uffici – per sostenere il diritto allo studio degli studenti con disabilità, attraverso attività di orientamento, accoglienza e gestione dei servizi. Attualmente tali strutture, presenti nella maggioranza delle università italiane, sono identificate, pur nella varietà delle denominazioni, sotto l'etichetta unitaria di «Servizi disabilità e DSA di Ateneo (SDDA)» (cfr. CNUDD 2024).

Nel 2001 viene istituita la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD), che nel 2002 viene riconosciuta dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) quale organismo nazionale di orientamento e coordinamento delle azioni a favore degli apprendenti vulnerabili nel contesto universitario. La CNUDD si riunisce regolarmente con l'obiettivo di condividere informazioni e buone pratiche nel campo dell'educazione inclusiva universitaria; queste vengono diffuse attraverso la pubblicazione periodica di linee guida (cfr. CNUDD 2014; 2024).

La Legge Stanca (n. 4/2004) rappresenta il riferimento in materia di accessibilità digitale per i soggetti con disabilità. Essa contiene disposizioni per garantire l'accesso ai servizi informatici della pubblica amministrazione, nonché – con l'integrazione introdotta dal Decreto-Legge n. 76/2020 – alle strutture e ai servizi aperti o forniti al pubblico attraverso i nuovi sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione in rete. L'articolo 5 prevede che le disposizioni in termini di accessibilità si applichino anche al materiale didattico impiegato nelle scuole di ogni ordine e grado.

La Legge n. 18/2009 sancisce la ratifica ed esecuzione della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, con *Protocollo opzionale*, e stabilisce l'istituzione dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. L'Osservatorio è composto da rappresentanti delle amministrazioni centrali e locali, dell'INPS, dell'ISTAT, delle organizzazioni sindacali, delle associazioni nazionali rappresentanti le persone con disabilità, oltretutto da esperti del settore. I principali obiettivi dell'Osservatorio sono: promuovere l'integrazione delle persone con disabilità in ottemperanza della CRPD e della normativa italiana, raccogliere dati statistici sulla condizione delle persone con disabilità e monitorare le politiche a essa dedicate. Sempre nel 2009 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con la nota n. 4274 dal titolo «Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni

con disabilità», fornisce indicazioni sulle strategie didattiche e organizzative per promuovere «l'integrazione» degli studenti con disabilità. Le linee guida sono pensate specificamente per il contesto scolastico e nessun documento affine viene elaborato per l'università.

La Legge n. 170/2010 dal titolo «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico» introduce ufficialmente nell'ordinamento italiano la categoria dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento – il testo parla esplicitamente di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia – e garantisce a tutti gli apprendenti che presentano tali disturbi la piena integrazione nel sistema d'istruzione, compresi gli studi universitari. L'articolo 5 della Legge stabilisce una serie di misure educative e didattiche a supporto di questa popolazione studentesca. Tali misure comprendono l'adozione di metodologie educative individualizzate e personalizzate, volte a valorizzare le potenzialità dello studente e a ridurre l'impatto delle difficoltà specifiche (nel contesto scolastico è prevista l'elaborazione di Piani Didattici Personalizzati, PDP); l'impiego di strumenti compensativi e misure dispensative, che permettano di affrontare le attività scolastiche e accademiche in modo più funzionale rispetto alle caratteristiche del disturbo. La normativa interviene anche sul piano della valutazione, prevedendo il ricorso a modalità di verifica adeguate per lo svolgimento delle prove, dell'esame di Stato e degli esami universitari. In applicazione della Legge n. 170, il Decreto Ministeriale n. 5569/2011 contiene un allegato che presenta le «Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento».

Il Decreto Legislativo n. 68/2012 stabilisce che le università esonerino totalmente dalla tassa di iscrizione e dai contributi universitari gli studenti con disabilità che presentino un'invalidità pari o superiore al 66% (art. 9, co. 2). È inoltre previsto che le università statali, autonomamente e nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio, possano concedere esoneri totali o parziali anche per gli studenti con invalidità inferiore al 66% (art. 9, co. 7, lett. a). La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 dal titolo «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», seguita dalla Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, estende il diritto all'inclusione a studenti le cui difficoltà non sono ancora riconosciute da una specifica legislazione. Questi documenti introducono la denominazione di Bisogni Educativi Speciali (BES): essa fa riferimento a un'area dello svantaggio scolastico che, oltre alla disabilità e ai DSA, comprende un'ampia gamma di difficoltà. Tra queste vi sono deficit del linguaggio, disturbi della coordinazione motoria, disprassia, disturbi dello spettro autistico lieve, disturbi da deficit dell'attenzione e iperattività e funzionamento cognitivo limite¹¹. La Direttiva stabilisce che gli apprendenti con questa gamma di disturbi beneficino delle misure previste per gli studenti con DSA sancite dalla Legge n. 170/2010. Inol-

¹¹ A questa lista è da aggiungersi anche la plus-dotazione intellettuale, come indicato nella Nota n. 562 del 3 aprile 2019 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

tre, la Direttiva individua un ulteriore gruppo di difficoltà che non sono legate a un disturbo evolutivo identificabile e diagnosticabile, ma sono determinate da condizioni ambientali: si tratta della categoria dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Per gli alunni che presentano una (o più) di queste condizioni è prevista una risposta formativa personalizzata, secondo i principi enunciati nella Legge n. 53/2003. Da notare che tale risposta è obbligatoria nei contesti scolastici, mentre a livello universitario viene lasciata alla discrezione dei singoli atenei.

La Riforma della Buona Scuola (Legge n. 107/2015) tra gli obiettivi formativi prioritari ribadisce

il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore (art. 1, co. 7, par. 1).

Tale Legge al comma 124 definisce la formazione dei docenti di ruolo «obbligatoria, permanente e strutturale». In ottemperanza a tale disposizione, nel 2018 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca pubblica il dossier *Sviluppo professionale e qualità della formazione* (MIUR 2018) in accompagnamento al Piano Nazionale di Formazione dei docenti. Il documento delinea gli standard della professione del docente insieme alle competenze trasversali. Uno specifico paragrafo è dedicato alla scuola inclusiva.

La definizione del profilo di un docente inclusivo richiede la considerazione di più aree di competenza rispetto alle quali andrebbero declinati indicatori e possibili descrittori operativi:

- personale (capacità di empatia, sensibilità pedagogica, motivazione, stile attributivo, livello di autoefficacia, convinzioni personali, aspettative ...);
- relazionale (capacità di gestire la comunicazione e le relazioni all'interno della comunità professionale e con i genitori degli alunni, ...);
- psicopedagogica (conoscenze specifiche sul processo di sviluppo e sulle condizioni per l'apprendimento, ...);
- didattica (capacità di pianificazione di interventi mirati, repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, repertorio di risorse e strumenti per la valutazione incrementale e formativa, ...);
- organizzativa (capacità di gestire la classe e i gruppi di apprendimento, di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC [Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione], per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi);
- epistemologica (capacità di riflettere criticamente e di rivedere pratiche e scelte attraverso nuovi percorsi di ricerca e di innovazione, ...; MIUR 2018).

Va constatato che la formazione del docente universitario in materia di educazione inclusiva è ad oggi trascurata dall'ordinamento, il che contribuisce a una

frattura tra scuola e università in termini di approccio e competenze. Nemmeno la versione più recente delle *Linee guida* CNUDD (2024) contiene indicazioni in tal senso, fatta eccezione per una generica considerazione circa l'importanza di promuovere «il coinvolgimento e la formazione della comunità accademica sui temi della diversità, della disabilità e dell'inclusione, per la realizzazione di comunità e società eque e sostenibili» (CNUDD 2024, 5).

L'assenza di un indirizzo esplicito in materia di formazione inclusiva per il personale universitario rende necessario affrontare la questione in modo serio e sistematico, al fine di sviluppare consapevolezza e competenze anche tra i docenti di questo ordine d'istruzione, affinché siano in grado di rispondere in modo strategico alle esigenze di una popolazione studentesca che, come vedremo nel § 1.2, è in costante crescita.

Alla luce del quadro presentato, è utile fare alcune considerazioni di carattere generale sullo «stato d'avanzamento lavori» (Lascioli 2012) dell'inclusione nel contesto italiano. Come si è visto, il modello dell'integrazione scolastica in Italia emerge prima ancora del programma dell'*Inclusive Education*. Tuttavia, il percorso avviato dal sistema normativo italiano a partire dagli anni Settanta si è tradotto prevalentemente in un approccio di tipo additivo, ovvero in un progressivo ampliamento delle categorie di alunni a cui garantire misure speciali senza però riuscire a scardinare la logica categoriale di fondo: «si [è] passa[ti] da un problema a un altro problema, da una percentuale di alunni con tale o tal'altra condizione problematica a un'altra percentuale» (Ianes 2021, 355). Secondo D'Alessio (2018, 122):

le normative ritenute inclusive in Italia, in realtà sono [...] delle normative integrative, perché continuano a focalizzare il loro intervento sulla progettazione per gli alunni con disabilità e/o con Bisogni Educativi Speciali.

Sebbene il termine «inclusione» sia ormai consolidato nel lessico normativo, l'ordinamento rimane ancorato a una logica integrativa, che continua a ricondurre il discorso inclusivo a una serie di misure adattive o compensative – spesso predefinite poiché vincolate a classificazioni diagnostico-cliniche – da riservare a una categoria minoritaria ed «eccezionale» di studenti che presentano, appunto, bisogni educativi speciali (Pavone 2014, 319). Un eccesso di interventi personalizzati rischia di alimentare dinamiche di stigmatizzazione e micro-esclusione (Ianes, Demo, e Dell'Anna 2020), come documentano numerose ricerche empiriche condotte nel contesto scolastico italiano (D'Alessio 2011; Ianes, Demo, e Zambotti 2014; Nes, Demo, e Ianes 2018; Bellacicco et al. 2019).

In conclusione, possiamo dire che l'esperienza italiana appare segnata da una tensione costante: da un lato la tutela dei bisogni educativi speciali, dall'altro la ricerca di un modello realmente inclusivo, capace di valorizzare la diversità come risorsa comune. Secondo Lascioli (2014), la sovrapposizione tra i concetti di «integrazione» e «inclusione» ha portato alla nascita in Italia di un sistema ibrido, la cosiddetta «era BES», che, se da una parte, testimonia i progressi compiuti, dall'altra evidenzia le sfide ancora aperte per tradurre in pratica l'educazione inclusiva, secondo il principio «tutti uguali/tutti diversi».

1.2 Dati alla mano: gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane

Secondo i dati più recenti a disposizione, gli studenti con disabilità e DSA iscritti nelle università italiane sono 36.816 (ANVUR 2022). Negli anni si è registrato un progressivo aumento nella presenza di tali soggetti nel contesto universitario. I dati della CNUDD, raccolti ed elaborati a partire da rilevazioni del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) sulle università statali italiane, mostrano infatti un *trend* di crescita costante a partire dall'anno accademico 1999-2000 (vedi Figura 1).

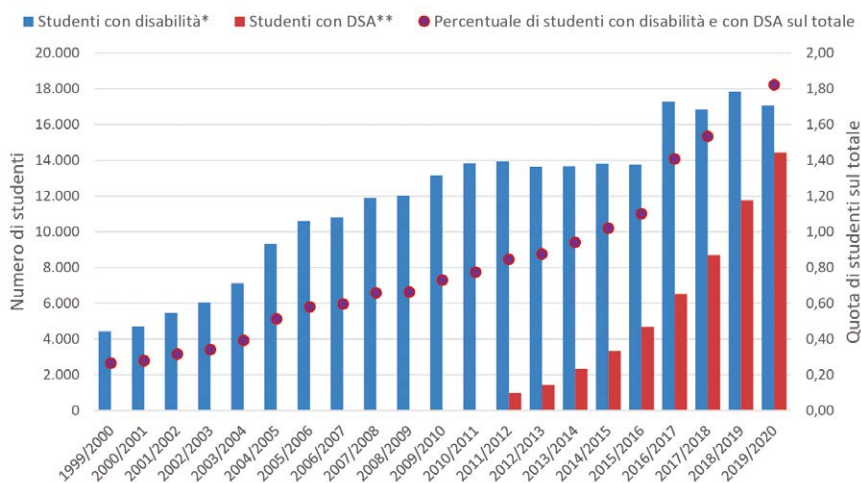


Figura 1 – Andamento degli studenti con disabilità e DSA iscritti a corsi di laurea nelle università statali. Fonte: ANVUR (2022, 22)¹²

Come è possibile osservare in relazione agli studenti con disabilità, dopo un primo periodo di incremento progressivo fino all'anno accademico 2011-2012, si registra una fase di stabilizzazione, seguita da un nuovo picco nell'anno accademico 2016-2017, quando si raggiungono le 17.306 unità. Sebbene in seguito si osservi una leggera flessione, il numero di studenti con disabilità si attesta comunque su valori elevati, raggiungendo le 17.073 iscrizioni nel 2019-2020.

Per quanto riguarda gli studenti con DSA, si evidenzia una crescita significativa: nell'arco di nove anni essi passano da 983 (anno accademico 2011-2012) a

¹² I dati, tratti dal Rapporto ANVUR (2022), rappresentano l'elaborazione della CNUDD a partire da rilevazioni effettuate dal MUR e coprono il periodo che va dall'anno accademico 1999-2000 al 2019-2020. Fino all'anno accademico 2012-2013 i dati riguardano studenti con invalidità $\geq 66\%$. Dal 2012-2013, i dati su studenti con disabilità e DSA derivano dalla rendicontazione annuale utilizzata per il riparto del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) da parte del MUR.

14.441 (anno accademico 2019-2020). Se questa tendenza continuerà, non sarà da escludere che gli studenti con DSA possano superare in numero quelli con disabilità, come già avviene in molti atenei del Nord Italia (ANVUR 2022). L'incremento degli studenti con DSA negli atenei italiani viene confermato anche nella letteratura scientifica, sebbene ancora esigua. Come rilevano Matteucci, e Soncini (2021) tale *trend* è in linea con il rapido aumento della popolazione di studenti con DSA nei paesi occidentali. Secondo Longobardi et al. (2019) l'aumento degli studenti con DSA nelle università italiane è attribuibile, almeno in parte, all'introduzione di attività di *screening* precoci, con la diagnosi del disturbo che spesso viene formulata già nella scuola primaria, e, al contempo, all'ampliamento dei servizi universitari rivolti agli studenti con DSA.

Il Rapporto ANVUR (2022) *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare* fornisce per la prima volta una mappatura sistematica delle dimensioni e caratteristiche della presenza degli studenti con disabilità e DSA negli atenei italiani. Il documento offre inoltre un quadro sui servizi attivati a supporto di tale popolazione studentesca, sull'assetto organizzativo delle risorse umane e professionali complessivamente dedicate per i servizi per la disabilità e i DSA, nonché sulle risorse finanziarie specificamente allocate e le collaborazioni con soggetti esterni finalizzate a garantire il pieno diritto allo studio.

In particolare, il Rapporto presenta i dati raccolti tramite un questionario somministrato agli atenei italiani tra luglio e ottobre 2020, per fotografare la situazione nell'anno accademico 2019-2020. Il campione coinvolto ha visto la partecipazione di 90 università – statali, non statali e telematiche – su un totale di 98 atenei accreditati, coprendo così la quasi totalità delle istituzioni di alta formazione¹³. Lo studio è stato condotto da un gruppo di lavoro specificamente nominato dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR)¹⁴, in sinergia con l'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT).

Il Rapporto colma una carenza informativa, dal momento che, a fronte di una relativamente consolidata tradizione statistica sull'inclusione in contesto scolastico (cfr., ad esempio, le ultime rilevazioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito; MIM 2024a; 2024b), prima del 2022 si registrava una scarsa disponibilità di dati sul contesto universitario. Un'indagine precedente era stata commissionata dalla CNUDD al CENSIS, e condotta, con riferimento all'anno accademico 2014-2015, su un campione di 52 atenei a fronte di un universo di riferimento di 80. Lo studio restituiva quindi dati parziali e non aggiornati. A differenza anche

¹³ Sono escluse dalla rilevazione le istituzioni appartenenti al sistema di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica (AFAM). Per la lista completa delle università che hanno partecipato all'indagine cfr. ANVUR (2022, 17-9).

¹⁴ Hanno partecipato: Andrea Battistoni (Presidenza del Consiglio dei Ministri), Elio Borboni (Università Bocconi), Francesco Alberto Comellini (Presidenza del Consiglio dei Ministri), Fabio Ferrucci (Università del Molise), Guido Migliaccio (Università del Sannio di Benevento), Lucia Mason (Università di Padova), Giuseppe Carci (MIBAC); il gruppo è stato coordinato da Adriano Scaletta con il supporto di Francesca Pentassuglio (ANVUR; cfr. ANVUR 2022, 7).

dell'indagine annuale dell'Ufficio Statistico del MUR *Contribuzione e interventi atenei* (MUR, "Portale dei dati dell'istruzione superiore"), che fornisce i dati sugli esoneri totali o parziali nella contribuzione degli studenti con disabilità, il Rapporto ANVUR si concentra in generale sulla distribuzione degli studenti con BES, includendo anche gli apprendenti con DSA, che non sono esonerati dal pagamento delle tasse universitarie. Un altro valore aggiunto del Rapporto è quello di consentire l'avvio di un processo di raccolta di dati comparabili nel tempo.

Il Rapporto rileva che nell'anno accademico 2019-2020 gli studenti con disabilità o DSA iscritti negli atenei italiani sono complessivamente 36.816, pari al 2,13% del totale dell'intera popolazione studentesca. Il dato comprende tutti i soggetti che sono in possesso di una certificazione sanitaria – in seno agli studenti con disabilità il Rapporto distingue tra coloro che hanno invalidità $\geq 66\%$, i quali godono dell'esenzione totale delle tasse, e coloro che hanno invalidità $< 66\%$, i quali possono godere di esonero totale o parziale, a discrezione dell'Ateneo. Solo la presenza di una certificazione, infatti, permette a questi studenti di essere registrati nel sistema amministrativo come aventi diritto a servizi e misure di supporto specifici¹⁵. Ne deriva che sfuggono alla rilevazione gli studenti con BES la cui condizione deriva da svantaggio socio-economico, linguistico e culturale o da forme di disturbo non certificate (o in attesa di certificazione).

Di seguito vengono descritti alcuni risultati presentati nel Rapporto che si rivelano utili ai fini del presente lavoro. In particolare, ci si concentra sui dati relativi alla presenza degli studenti con disabilità e DSA per tipo di corso di laurea frequentato, tipo di istituto universitario, area disciplinare. Viene inoltre fornito un quadro del profilo di quella parte di questa popolazione studentesca che è accreditata presso i centri servizi degli atenei (SDDA).

Dei 36.816 studenti con disabilità o DSA, il Rapporto è in grado di fornire informazioni sul tipo di corso a cui sono iscritti 36.444 soggetti (per circa l'1% non è stato possibile ricostruire questo dato). Di questi, 26.144 risultano iscritti a corsi di studio triennali (71% degli studenti con disabilità e DSA), 5.515 a corsi magistrali (circa il 15%) e 1.416 a corsi magistrali a ciclo unico (11,8%). Vi sono poi 466 studenti iscritti ad altri tipi di corsi universitari di cui 269 a master di primo e di secondo livello (0,7%), 83 a scuole di specializzazione (0,2%) e 94 a dottorati di ricerca (0,3%; vedi Figura 2).

Per tutte le categorie considerate si registra una maggiore concentrazione nei corsi triennali, che diminuisce significativamente nei corsi di laurea magistrale e magistrale a ciclo unico. In particolare, gli studenti con DSA sono presenti in modo marcato nei percorsi triennali (81,6%), per diminuire drasticamente nei corsi di laurea magistrali (9,4%) e magistrali a ciclo unico (8,8%). Questo dato può suggerire una tendenza di questi soggetti a concludere il percorso universitario al primo livello.

¹⁵ Sebbene il numero di studenti sprovvisti di certificazione non sia misurabile, il Report evidenzia che 41 atenei sui 90 considerati (45,6%) forniscono forme di supporto anche a questo gruppo di studenti.

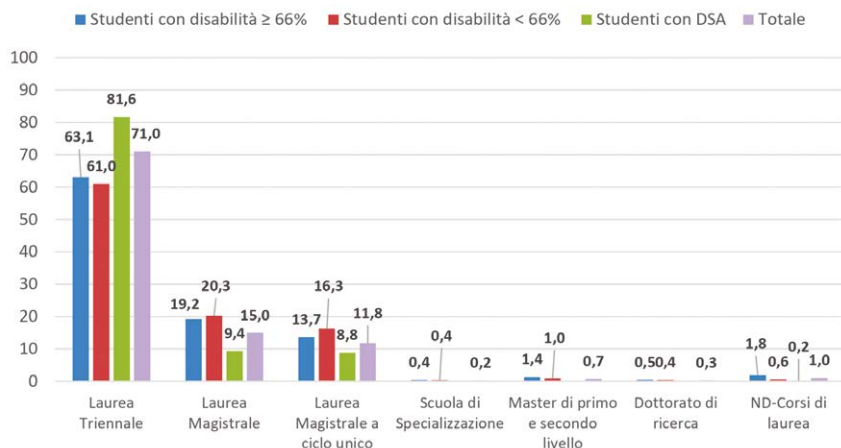


Figura 2 – Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per tipo di corso (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 23)

Dei 36.370 studenti iscritti a corsi di studio triennali, magistrali e magistrali a ciclo unico, la quasi totalità frequenta atenei statali (89,7%), mentre solo una piccola parte opta per atenei non statali (8,1%); gli atenei telematici restano scarsamente scelti da questa popolazione (2,2%¹⁶; vedi Figura 3).

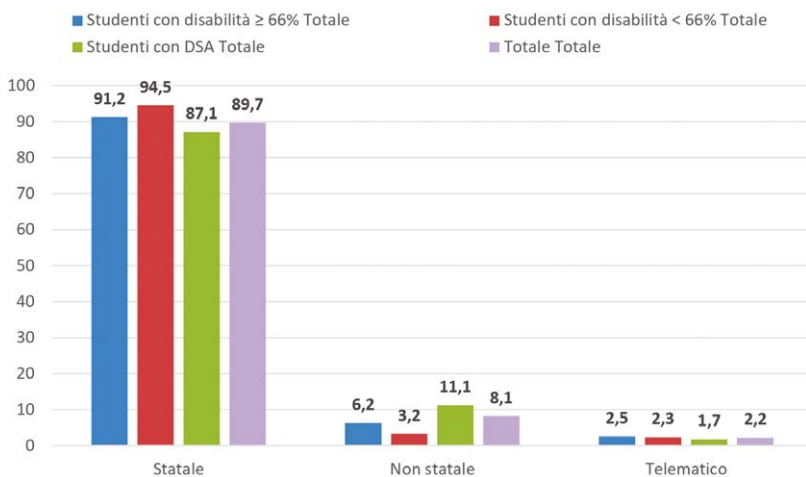


Figura 3 – Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per tipo di ateneo (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 26)

¹⁶ Come notano gli autori del Report, va considerata la partecipazione incompleta da parte degli atenei telematici alla rilevazione, sicché il dato potrebbe essere sottostimato.

I dati disaggregati mostrano che gli studenti con disabilità < 66% tendono a preferire maggiormente gli atenei statali (94,5%), seguiti da quelli con disabilità ≥ 66% (91,2%) e con DSA (87,1%). Tra le diverse categorie, questi ultimi sono iscritti con minore frequenza rispetto agli altri alle università telematiche (1,7%).

Come anticipavamo, il Rapporto consente di mappare i percorsi di studio scelti dagli studenti con disabilità o con DSA per area disciplinare (vedi Figura 4).

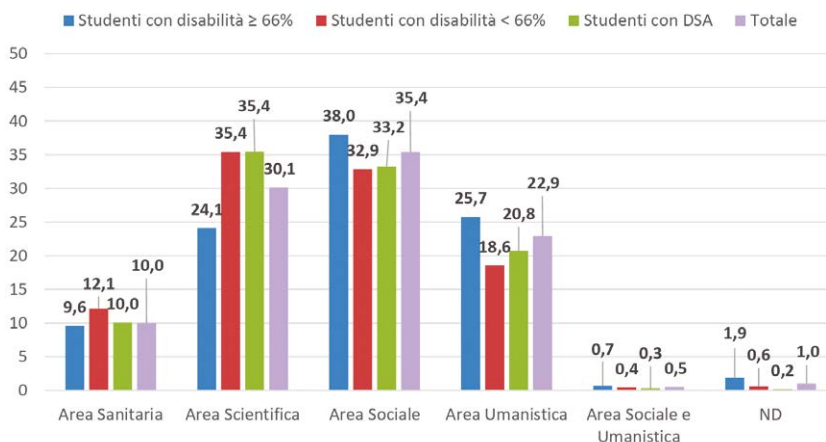


Figura 4 – Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per area disciplinare (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 32)

La maggior parte degli studenti con disabilità e DSA si concentra nelle aree sociali (35,4%) e scientifica (30,1%), seguite da quella umanistica (22,9%) e sanitaria (10%). Complessivamente, i corsi di ambito socio-umanistico risultano i più frequentati (58,8%), sebbene sia significativa anche la presenza di studenti in ambiti scientifici e sanitari, che richiedono spesso attività laboratoriali e quindi un maggiore impegno in termini di adattamenti organizzativi e didattici.

Analizzando le preferenze in base alla condizione degli studenti, emerge che coloro che presentano una disabilità si concentrano soprattutto nelle aree socio-umanistiche, mentre gli studenti con DSA sono prevalenti nell'area scientifica (52%). Nei corsi sanitari, invece, la presenza di studenti con disabilità ≥ 66% e con DSA è pressoché equivalente (vedi Figura 5).

Consideriamo ora i dati sugli studenti accreditati presso i SDDA, ovvero gli studenti con disabilità e DSA che richiedono l'attivazione di servizi di supporto allo studio. Dei 36.370 studenti iscritti a corsi di studio triennali, magistrali e magistrali a ciclo unico, coloro che si rivolgono ai centri servizi sono 18.380, ovvero il 50,53% del totale. Di questi 10.533 (57,3%) sono studenti con disabilità mentre 7.847 (42,7%) sono studenti con DSA. Gli studenti con disabilità accreditati presso i servizi di ateneo rappresentano il 52,2% del totale degli studenti iscritti con la medesima condizione, mentre gli studenti con DSA sono il 48,8%.

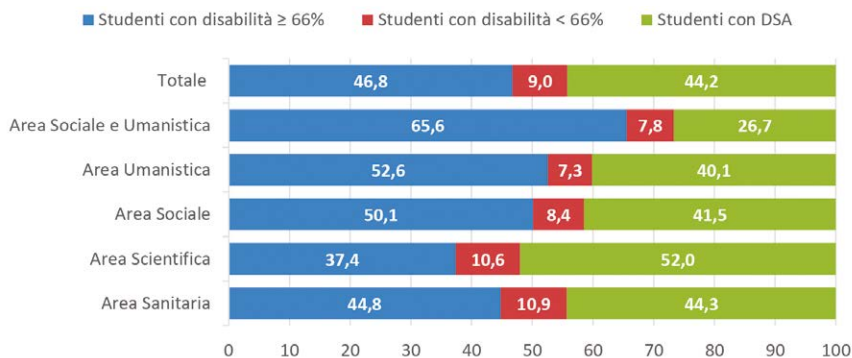


Figura 5 – Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per area disciplinare e per condizione (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 33)

Il fatto che circa la metà degli studenti con disabilità o DSA scelga di non accreditarsi presso i centri servizi di ateneo può essere ricondotto a una molteplicità di fattori. Può accadere che alcuni studenti, pur in possesso di certificazioni valide, decidano consapevolmente di non richiedere forme di supporto, desiderando affrontare il percorso accademico senza differenziazioni, talvolta per timore di stigmatizzazione, tendenza documentata anche in letteratura (cfr. Getzel, e Thoma 2008; Yssel, Pak, e Beilke 2016). Accreditarci presso i SDDA significa infatti rendere nota la propria condizione non solo al personale del centro, ma anche ai docenti, ai tutor alla pari e ad altro personale specializzato che deve necessariamente essere coinvolto per la messa in pratica degli interventi. Questo spesso si verifica quando la disabilità e il disturbo non sono visibili. In altri casi può accadere che lo studente decida di non richiedere il supporto dopo un'autovalutazione delle proprie capacità e il potenziale impatto minimo della propria disabilità o disturbo sul percorso universitario. Per esempio, molti studenti con DSA durante il percorso scolastico potrebbero avere sviluppato strategie di compensazione efficaci che non rendono necessario un supporto¹⁷. In ogni caso, è possibile che questi soggetti decidano di accreditarsi in un secondo momento, qualora emergano difficoltà durante il percorso.

Dei 10.533 studenti con disabilità accreditati presso i centri servizi degli atenei è possibile ricavare un'istantanea circa la condizione di tale popolazione in termini di limitazioni funzionali¹⁸ (vedi Figura 6).

¹⁷ In generale la riluttanza degli studenti con disabilità a utilizzare i servizi di supporto accademico è ampiamente documentata in letteratura (cfr. Hartman-Hall, e Haaga 2002; Denhart 2008; Marshak et al. 2010; Yssel, Pak, e Beilke 2016) e nella maggior parte dei casi è riconducibile al desiderio di autosufficienza. È interessante notare che, per quanto riguarda gli studenti con DSA, Troiano, Liefeld, e Trachtenberg (2010) evidenziano che un utilizzo continuativo dei servizi accademici di supporto si riflette su un rendimento universitario più elevato rispetto a coloro che ne fanno un uso sporadico o scelgono di non usufruirne affatto.

¹⁸ In questa sezione si utilizzerà il termine «limitazioni funzionali» per aderenza con la terminologia adottata dal Rapporto ANVUR. Gli autori del Rapporto sottolineano come la

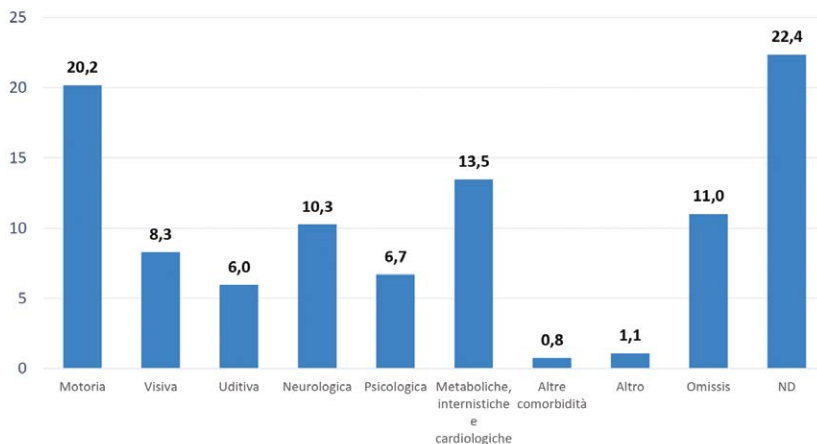


Figura 6 – Distribuzione degli studenti con disabilità accreditati per tipo di limitazione (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 57)

Le limitazioni motorie risultano le più frequenti (20,2%), seguite da quelle metaboliche, internistiche e cardiologiche (13,5%) e da quelle neurologiche (10,3%). Le disabilità visive riguardano l'8,3% degli studenti con disabilità, quelle uditive il 6%, mentre il 6,7% presenta limitazioni di carattere psicologico. Solo lo 0,8% rientra in forme di comorbidità per cui gli operatori degli uffici faticano a individuare la limitazione prevalente. Da notare che nel 33,4% dei casi l'informazione sul tipo di limitazione funzionale risulta non disponibile: nel 22,4% dei casi ciò è dovuto alla pura mancanza del dato, mentre nell'11% per *omissis*, ovvero per scelta volontaria degli studenti di non dichiararlo, a tutela della propria *privacy*.

L'analisi sulla distribuzione degli studenti con disabilità accreditati in base all'area disciplinare (vedi Tabella 1) mostra che nell'area sanitaria prevalgono gli studenti con limitazioni metaboliche, internistiche e di altro tipo (17,1% sul totale degli studenti con disabilità iscritti ai corsi di quest'area), mentre risultano meno presenti quelli con limitazioni motorie (13,2%) e di altro tipo. Nei corsi dell'area scientifica prevalgono studenti con disabilità di carattere motorio (17,2%) e metabolico (15,4%). Nei corsi dell'area sociale la composizione vede una prevalenza di studenti con limitazioni motorie (23,3%), metaboliche (13,2%), neurologiche (9,3%) e visive (9,1%). Nell'area umanistica la principale componente è quella degli studenti con disabilità motorie (20,7%), seguita da-

tassonomia delle limitazioni funzionali impiegata sia stata oggetto di un'attenta discussione e di varie revisioni, anche a fronte di un'interlocuzione con l'ISTAT. Essa ha quindi carattere provvisorio ed è finalizzata alla presentazione dei dati raccolti sul campo. Le principali difficoltà di classificazione sono dovute alla presenza di comorbidità, nonché all'assenza di standardizzazione a livello nazionale della documentazione clinica (ANVUR 2022, 14-6).

gli studenti con disabilità di tipo neurologico (12,2%), metabolico (11%), psicologico (10%) e visivo (9,8%). I dati relativi all'area sociale e umanistica sono da interpretare con cautela a causa del numero ridotto di iscritti.

Tabella 1 – Distribuzione degli studenti con disabilità accreditati per area disciplinare e per tipo di limitazione (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 64)

Area - Classe di Laurea	Motoria	Visiva	Uditiva	Neurologica	Psicologica	Metaboliche, intermistiche e cardiologiche	Altre comorbidità	Altro	Omissis	ND	Totale
Sanitaria	13,2	4,7	4,1	6,3	3,9	17,1	0,7	0,2	13,1	36,6	100
Scientifica	17,2	6,4	8,9	11,6	6,4	15,4	1,1	0,7	11,7	20,6	100
Sociale	23,3	9,1	5,3	9,3	5	13,2	0,7	1,4	11,9	20,9	100
Umanistica	20,7	9,8	5,1	12,2	10	11	0,6	1,3	9	20,3	100
Sociale e Umanistica	19,4	12,9	12,9	16,1	3,2	16,1	0	0	19,4	0	100
ND	20,7	8,6	5,9	9,6	5,9	13,5	0	0	6,3	35,6	100
Totale	20,2	8,3	6	10,3	6,7	13,5	0,8	1,1	11	22,4	100

È interessante osservare anche la distribuzione degli studenti con disabilità accreditati disaggregata per tipo di limitazione funzionale e per area disciplinare, al fine di capire come i diversi tipi di limitazioni si ripartiscono tra i vari ambiti di studio (vedi Tabella 2).

Tabella 2 – Distribuzione degli studenti con disabilità accreditati per tipo di limitazione e area disciplinare (valori percentuali). Fonte: ANVUR (2022, 63)

Area - Classe di Laurea	Motoria	Visiva	Uditiva	Neurologica	Psicologica	Metaboliche, intermistiche e cardiologiche	Altre comorbidità	Altro	Omissis	ND
Sanitaria	6	5,2	6,4	5,6	5,4	11,6	8,9	1,8	10,9	15
Scientifica	19	17,2	33,5	25,3	21,4	25,7	34,2	15	23,7	20,7
Sociale	42,9	41,1	32,9	33,7	27,9	36,6	32,9	47,8	40,2	34,8
Umanistica	29,6	33,9	24,6	34,2	43,3	23,6	24,1	35,4	23,5	26,2
Sociale e Umanistica	0,3	0,5	0,6	0,5	0,1	0,4	0	0	0,5	0
ND	2,2	2,2	2,1	0,7	1,8	2,1	0	0	1,2	3,4
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Gli studenti con disabilità motorie risultano particolarmente presenti nei percorsi di studio dell'area sociale (42,9% sul totale della popolazione con la medesima condizione) e in quelli umanistici (29,6%), mentre la loro presenza si riduce nei corsi di area scientifica (19%) e risulta marginale nell'area sanitaria (6%). Una tendenza simile si osserva tra gli studenti con disabilità visive che si concentrano maggiormente nelle aree sociale (41,1%) e umanistica (33,9%). Coloro che presentano limitazioni uditive tendono a concentrarsi maggiormente nei corsi scientifici (33,5%) e sociali (32,9%). Le limitazioni di tipo neurologico si riscontrano con più frequenza nei percorsi umanistici (34,2%) e sociali (33,7%), pur mantenendo una presenza non trascurabile anche nell'area scientifica (25,3%). Una distribuzione simile riguarda gli studenti con problematiche psicologiche, che si concentrano prevalentemente nell'area umanistica (43,3%), seguiti poi dall'area sociale (27,9%) e scientifica (21,4%). Infine, gli studenti con limitazioni metaboliche, internistiche e cardiologiche vantano una presenza dell'11,6% nei corsi dell'area sanitaria, una percentuale più elevata rispetto a quanto osservato per altre tipologie di disabilità.

Tenere in considerazione l'area disciplinare del corso di studi a cui gli studenti accreditati sono iscritti è utile a comprendere le sfide affrontate dalle università nell'assicurare la piena inclusione e l'accessibilità ai percorsi di apprendimento. Ogni ambito formativo, infatti, implica contesti operativi e modalità didattiche diverse – si pensi, ad esempio, alla differenza tra una lezione frontale o un laboratorio scientifico. A questa eterogeneità si aggiunge la varietà delle condizioni personali degli studenti con disabilità e DSA, che comporta esigenze specifiche e diversificate.

L'istantanea qui presentata mostra che la presenza di studenti con disabilità e DSA nelle università italiane è un fenomeno in progressiva espansione, circostanza che impone un impegno concreto sul piano della didattica inclusiva. L'incremento costante di tale componente studentesca può essere interpretato come l'esito di una pluralità di fattori di ordine normativo, istituzionale, ma anche culturale. Sul piano legislativo, come evidenziato nel § 1.1.3, la normativa italiana ha progressivamente formalizzato il riconoscimento del diritto allo studio e delle relative misure di supporto, non solo per le persone con disabilità (Legge n. 104/1992), ma anche per gli studenti con DSA (Legge n. 170/2010). In tal modo si è consolidata una più ampia consapevolezza, da parte di questa popolazione dei propri diritti e delle misure esistenti per esercitarli pienamente. Parallelamente, negli anni gli atenei hanno potenziato i propri servizi di supporto, rendendo il percorso accademico più accessibile. Nel caso specifico degli studenti con DSA, come abbiamo avuto modo di rilevare, va inoltre menzionato come l'introduzione di procedure di diagnosi precoce del disturbo abbia consentito a un numero crescente di studenti di approdare all'università con una certificazione formale. Tutti questi sviluppi hanno favorito un cambiamento culturale: se in passato tali popolazioni tendevano a rimanere invisibili, il sostegno normativo e istituzionale ha contribuito a far uscire dall'ombra tali soggetti, riducendo, almeno in parte, lo stigma e rafforzando la consapevolezza che l'accesso e la partecipazione all'istruzione universitaria costituiscono un diritto.

to. Come osservato, tuttavia, permane una quota significativa di studenti con disabilità e DSA – sostanzialmente la metà – che scelgono di non accreditarsi presso i centri servizi degli atenei, continuando a collocarsi in una condizione di invisibilità che ne limita l'accesso alle misure e alle pratiche inclusive predisposte dalle istituzioni universitarie.

Purtroppo, i dati forniti dal Rapporto ANVUR (2022) sono aggregati e non consentono di rilevare la presenza degli studenti con disabilità e DSA a livello delle singole classi di laurea o dei corsi di studio. Sarebbe di grande interesse poter disporre di informazioni sulla distribuzione degli studenti con disabilità e DSA all'interno dei diversi curricula universitari che prevedono lo studio del russo LS. In assenza di dati statistici specifici, ci si affiderà alle rilevazioni soggettive dei docenti universitari di russo che, come verrà illustrato nel capitolo quarto, confermano il *trend* di crescita di questa componente studentesca.

Cornici teoriche dell'educazione inclusiva

A partire dalla *Dichiarazione di Salamanca* (1994) l'educazione inclusiva ha progressivamente guadagnato attenzione nel dibattito accademico internazionale (Hernández-Torrano, Somerton, e Helmer 2022). Restituire una visione chiara e completa della ricerca in questo ambito è un compito tutt'altro che semplice. Come evidenziano, infatti, gli studiosi che hanno tentato di delinearne i principali orientamenti (cfr., tra gli altri, Ainscow, e Miles 2008; D'Alessio 2015; Nilholm, e Göransson 2017; Hernández-Torrano, Somerton, e Helmer 2022), ripercorrere lo sviluppo di questo campo di indagine è problematico, per una ragione, anzitutto, metodologica (Erten, e Savage 2012). La criticità di fondo risiede nell'assenza di una definizione univoca del concetto di «inclusione», che risulta caratterizzato da una persistente ambiguità. Esso viene interpretato ora nel senso di «integrazione», come inserimento dei soggetti vulnerabili nei contesti educativi comuni attraverso l'adozione di misure speciali; ora in una prospettiva più propriamente riconducibile al paradigma dell'*Inclusive Education*, in termini, cioè, di una trasformazione sistemica dei contesti dell'apprendimento, al fine di raggiungere tutti gli apprendenti. Se Ainscow, e Miles (2008) osservano che non c'è una prospettiva condivisa sull'inclusione in seno a uno stesso paese, o persino a una stessa istituzione scolastica, Nilholm, e Göransson (2017) constatano che la definizione di inclusione non solo varia sensibilmente a seconda delle pubblicazioni, ma, in alcuni casi, persino all'interno di uno stesso contributo. In generale, i due studiosi rilevano un «gap concettuale», tra il modo in cui la nozione viene utilizzata nei lavori di tipo teorico – che tendono a interpretare l'«inclusione» come pratica rivolta a tutti – e quello in cui viene

impiegata negli studi di carattere empirico, dove prevale, invece, una prospettiva di carattere integrativo.

Per delineare un inquadramento dell'educazione inclusiva, questo capitolo prende le mosse dal riconoscimento dell'impatto che i *Disability Studies* hanno avuto nell'evoluzione del concetto di disabilità e possono tuttora esercitare nello sviluppo della proposta inclusiva. Alla luce di questa cornice interpretativa vengono quindi presentati due approcci didattici – la Differenziazione Didattica (DD) e l'*Universal Design for Learning* (UDL) – che si configurano come strumenti particolarmente efficaci per tradurre nella pratica i principi dell'educazione inclusiva, secondo il principio «tutti uguali/tutti diversi». Viene inoltre avanzata una proposta di integrazione tra i due approcci, la cui efficacia è stata testata nel contesto delle sperimentazioni che verranno presentate nei capitoli sesto e settimo. La sezione conclusiva presenta una rassegna mirata della letteratura più recente sull'educazione linguistica inclusiva, con un focus specifico sul contesto universitario e sugli studi che applicano i modelli teorici della DD e dell'UDL all'insegnamento delle lingue straniere (diverse dal russo).

2.1 La prospettiva dei *Disability Studies in Education*

D'Alessio (2018) sostiene che, in una prospettiva genealogica, è possibile riconoscere due principali linee di ricerca generali sull'educazione inclusiva. La prima vede l'educazione inclusiva discendere dall'educazione speciale e riflettere sui processi di integrazione degli apprendenti con bisogni educativi speciali nei contesti comuni attraverso la realizzazione di interventi individualizzati¹. La seconda linea di ricerca muove invece da un'interpretazione più ampia dell'inclusione, interrogandosi anzitutto su come sia possibile rimuovere le barriere contestuali all'apprendimento per garantire la piena partecipazione di tutti gli studenti, inclusi coloro che presentano bisogni educativi speciali. Si tratta, in questo secondo caso, di una direzione di ricerca che «pone[ndo] l'accento sui processi educativi, gli spazi e le relazioni educative» (D'Alessio 2018, 127), trova una solida base nel paradigma teorico dei *Disability Studies*.

I *Disability Studies* (DS)² sono un ambito di studi emerso negli anni Settanta-Ottanta in un clima culturale segnato dai movimenti per i diritti civili e

¹ La Didattica speciale (*Special Education*) rappresenta storicamente la prima risposta pedagogica all'esigenza di integrare le persone con disabilità o in situazione di svantaggio nei contesti educativi comuni e rappresenta un ambito molto frequentato soprattutto nei paesi caratterizzati da sistemi educativi di tipo bi- o multidirezionale (cfr. § 1.1.2). In Italia, dove l'integrazione scolastica ha preso avvio già negli anni Settanta, la riflessione accademica ha progressivamente spostato il proprio focus dall'integrazione all'inclusione. La denominazione resta tuttavia nel settore scientifico-disciplinare «Didattica e pedagogia speciale», espressione che genera ambiguità. Al di là della denominazione, infatti, la ricerca attuale tende a superare l'idea di una didattica rivolta ai soli «bisogni speciali» per assumere il paradigma dell'*Inclusive Education*. Si veda, a questo proposito, d'Alonzo, Bocci, e Pinnelli (2024), che ricorrono all'espressione «didattica speciale per l'inclusione».

² In ambito italiano si mantiene la denominazione anglosassone (cfr. Medeghini et al. 2013 e Goodley et al. 2018).

dall'attivismo delle persone con disabilità. In contesto britannico, la riflessione di ricercatori e attivisti, tra cui Vic Finkelstein e Michael Oliver³, ha dato avvio a un nuovo paradigma critico che ha rapidamente trovato terreno fertile anche negli Stati Uniti, dove il contributo di studiosi come Irving Kenneth Zola – fondatore della rivista *Disability Studies Quarterly* e co-fondatore della *Society for Disability Studies* – ha favorito la diffusione e l'istituzionalizzazione del campo (D'Alessio 2013). Questa corrente di studi è approdata in Italia in tempi molto più recenti: le prime ricerche che vi si riferiscono esplicitamente risalgono soltanto agli anni Dieci e fanno capo quasi interamente al lavoro di una ristretta cerchia di autori, afferenti al Gruppo di Ricerca «Inclusione e Disability Studies» (GRIDIS)⁴.

IDS intendono la disabilità come un fenomeno socio-culturale (Gabel 2005), ovvero come il risultato di processi di esclusione derivanti da rapporti e dinamiche di potere di natura economica, politica, legislativa e culturale, che gli stessi studiosi si incaricano di analizzare entro una cornice teorica post-strutturalista. Pur nella complessità e nell'eterogeneità dei temi della ricerca (tra i quali il linguaggio, l'agire politico, gli impianti normativi, l'educazione inclusiva), e nella non sempre lineare articolazione degli schemi interpretativi seguiti, i DS convergono nell'offrire una lettura della disabilità che abbandona definitivamente il paradigma medico-individuale a cui essa viene comunemente ricondotta. Alla base dell'impostazione dei DS vi è, cioè, l'intenzione di sradicare quella che Oliver chiama la «teoria della disabilità come tragedia personale» (1990, 1), ovvero la concezione per cui la disabilità corrisponderebbe a una condizione deficitaria propria dell'individuo, un problema interno alla sua persona, che, come tale, richiede di essere trattato in senso prioritariamente clinico. Da questa interpretazione della disabilità risulta l'adozione di una logica, che è anche una pratica, di tipo riabilitativo-assistenziale, tesa ad adottare soluzioni di tipo adattivo per «aggiustare» e riportare entro i confini di una data condizione di normalità, aprioristicamente stabilita, ciò che non vi rientra.

La proposta dei DS è quella di contrastare l'egemonia del discorso medico-individuale sulla disabilità, spostando il focus della questione sui contesti sociali, autentici responsabili delle barriere che l'individuo vulnerabile può trovarsi costretto ad affrontare (Medeghini et al. 2013; Goodley 2017). Adottare questo «modello sociale» della disabilità consentirebbe di progettare misure volte a evitare di erigere barriere disabilitanti, e ad abbatterle laddove necessario, così da costruire ambienti fisici e sociali pensati per ampliare l'accesso e favorire la partecipazione di tutti. In tal senso i DS si propongono come una ricerca dell'emancipazione che ambisce a restituire alle persone con disabilità il diritto

³ In particolare, si vedano i seguenti lavori: Finkelstein (1980; 1998); Oliver (1990; 1996). Per una ricostruzione sulla nascita dei *Disability Studies* cfr. Valtellina (2013).

⁴ Per una panoramica dettagliata dei DS nel contesto accademico italiano si rimanda al sito web del GRIDIS (Università degli Studi Roma Tre, "Inclusion Disability Studies"). Sulle ragioni dell'approdo tardivo in Italia dei DS cfr. Medeghini et al. (2013).

all'autodeterminazione e alla cittadinanza attiva, ponendosi così in netta contrapposizione alla logica assistenziale, figlia del paradigma medico-individuale, che tende a considerarle esclusivamente come soggetti bisognosi di cura e protezione.

Nel guardare alla disabilità come a un effetto determinato dal modo di strutturarsi della società, ovvero di innescare «processi generali di coesione e/o di espulsione [...] attraverso i quali si definiscono appartenenze e cittadinanze» (Medeghini et al. 2013, 192), i DS danno fondamento epistemologico al concetto di inclusione offrendone una rappresentazione che ci sembra condivisibile ai fini del nostro discorso. Di seguito riportiamo la definizione di «inclusione» offerta da Medeghini (2018, 220):

l'inclusione si rivolge a tutte le differenze senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari; critica l'egemonia del modello biomedico individuale; tende a superare ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, istituzionale e educativa; richiede un cambiamento del sistema culturale e sociale esistente per permettere la partecipazione attiva e piena di tutti; contrasta i processi di omogeneizzazione, creando le condizioni per la libera scelta ed espressione di tutti; richiede contesti in grado di rispondere alle esigenze di tutti, eliminando le barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali disabilitanti.

Come osservato, tra gli oggetti della ricerca dei DS rientra anche il tema dell'educazione inclusiva, in una posizione senz'altro di rilievo. A tal proposito, si segnala la corrente dei *Disability Studies in Education* (DSE), che fa propria l'impostazione generale e i principi epistemologici dei DS, applicandoli in contesto educativo, orientando non solo la ricerca, ma anche la pratica didattica (Gabel 2005; Connor et al. 2008; Baglieri et al. 2011; Valle, e Connor 2019; Baglieri, e Bacon 2020; Baglieri 2022; Jones 2025). I DSE esaminano in modo critico fino a che punto la vita degli studenti con disabilità sia influenzata da barriere sistemiche, ingiustizie, esclusione e discriminazione, con l'obiettivo di promuovere cambiamenti nelle pratiche e negli ambienti dell'educazione. Nel far ciò i DSE sfidano il modello di stampo medico della disabilità che in ambito educativo si traduce in strategie d'integrazione immancabilmente legate alla diagnosi clinica.

Ciò che i DSE consentono, a nostro avviso, di tematizzare con efficacia è il ruolo che i contesti hanno nel determinare condizioni di esclusione e nel costruire barriere disabilitanti: a partire da quelle fisico-architettoniche fino ad arrivare a quelle che interessano il curriculum, e quindi gli approcci didattici e la valutazione. Questa prospettiva porta a riconoscere che l'interrogativo da cui muovere non è quale difficoltà individuale è di ostacolo all'apprendente, ma quali condizioni gli consentono una partecipazione attiva (D'Alessio 2018). In tal senso si comprende come lo scopo ultimo della ricerca nell'ambito dei DSE, che questo volume abbraccia, sia quello di impegnarsi a modificare le condizioni contestuali per contrastare ogni forma di esclusione in ambito educativo, non solo per le persone con disabilità, ma più in generale per tutti coloro che non rispondono ai criteri riconosciuti della norma (D'Alessio 2013) e che, pertanto, potrebbero trovarsi nella condizione di manifestare un bisogno speciale.

In termini applicativi, come suggerito da Baglieri, e Bacon (2020), tra gli approcci didattici che sono in grado di rispondere ai principi del modello sociale della disabilità e, quindi, a un'idea di educazione realmente inclusiva, vi sono la Differenziazione Didattica (Tomlinson 2001; 2017; 2022) e l'*Universal Design for Learning* (Rose, e Meyer 2002; Meyer, Rose, e Gordon 2014). Entrambi questi approcci muovono dal presupposto che è necessario progettare gli ambienti dell'educazione in modo da accogliere la diversità degli apprendenti, piuttosto che trattare la variabilità come un problema o una condizione da associare unicamente a bisogni speciali.

2.2 Differenziazione Didattica e *Universal Design for Learning*

Sebbene la Differenziazione Didattica e l'*Universal Design for Learning* siano emersi per rispondere a esigenze diverse – nel primo caso, quelle degli apprendenti con plus-dotazione⁵, nel secondo quelle degli apprendenti con disabilità – una parte importante della letteratura in materia di educazione inclusiva riconosce a entrambi questi modelli il potenziale di avviare una trasformazione sistemica del curriculum didattico, contrastando la logica del *one-size-fits-all* (cfr. Griful-Freixenet et. al 2020). Nei paragrafi che seguono forniremo un inquadramento di questi modelli, analizzandone i principi fondamentali, nonché le relazioni e i punti di convergenza al fine di comprenderne le potenzialità di integrazione nella didattica del russo LS.

2.2.1 L'approccio della Differenziazione Didattica

La Differenziazione Didattica (DD; in inglese *Differentiated Instruction* o *Differentiated Classroom*) è un approccio che emerge grazie agli studi e alle sperimentazioni di Tomlinson avviate sul finire degli anni Novanta presso l'Università della Virginia (lo studio fondativo è *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*; cfr. Tomlinson 2022)⁶. Le prime applicazioni pratiche del modello hanno riguardato studenti ad alto potenziale, ma nel tempo l'approccio ha assunto un carattere più esteso. Il modello della DD è informato dalla ricerca in ambito neuropsicologico e neuroscientifico, in particolare dalla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner e dalla teoria della tripartizione dell'intelligenza di Robert Sternberg, dagli studi di John Atkinson sulla motivazione e dalle riflessioni nell'ambito della psico-pedagogia di Lev Vygotskij (cfr. Folci 2019). L'idea di fondo della DD risiede nella convinzione che in ogni gruppo di studenti esista una variabilità significativa, in termini cognitivi, emotivi, psicologici, linguistici e sociali. Di conseguenza, il docente è

⁵ Ciò evidentemente depono a favore della proposta che qui sosteniamo di pensare e progettare l'inclusione non solo in funzione del deficit e della disabilità.

⁶ Oltre al modello di DD sviluppato da Tomlinson, che è quello prominente, si segnalano anche le teorizzazioni di Heacox (2012) e Gregory, e Chapman (2013).

chiamato ad adattare consapevolmente la propria pratica didattica, prevedendo, all'occorrenza, modalità di differenziazione che tengano conto delle diverse caratteristiche degli apprendenti. L'obiettivo, osserva Tomlinson (2022, 34),

non dovrebbe essere quello di etichettare o incasellare gli studenti in specifici «tipi» di allievi, ma di offrire vari modi per arrivare all'apprendimento e aiutare gli studenti a determinare quali di queste strategie, o altre che essi potrebbero proporre, sembrano più efficaci nel supportarli in un determinato momento.

In particolare, secondo Tomlinson, le caratteristiche degli apprendenti variano in termini di interesse, prontezza e profilo di apprendimento (Tomlinson 2022). Considerare l'eterogeneità degli interessi e delle inclinazioni degli studenti è fondamentale per progettare percorsi didattici significativi, capaci di attivare il coinvolgimento. Le inclinazioni personali influiscono infatti sul modo in cui ciascuno si accosta all'apprendimento, determinando il livello di partecipazione, di impegno e di apertura verso i contenuti proposti. Il concetto di prontezza (*readiness*) riguarda la prossimità dello studente rispetto a una particolare conoscenza, competenza o abilità, ossia la possibilità effettiva che questi possa realmente acquisire determinati contenuti di apprendimento (Ianes et al. 2021, 205). Si tratta di un concetto che richiama la nozione di «zona di sviluppo prossimale» teorizzata da Vygotskij (1973), intesa come la distanza che sussiste tra il livello di sviluppo attuale – ciò che uno studente già conosce e sa fare da solo – e il livello di sviluppo potenziale, ovvero ciò che è possibile imparare per mezzo di una figura più esperta, attraverso il supporto e l'interazione. Il grado di prontezza varia non solo tra studenti diversi, ma anche per uno stesso studente in momenti differenti e in relazione a obiettivi di apprendimento specifici. Oltre alla prontezza, è necessario considerare i profili di apprendimento, ovvero le diverse modalità con cui gli studenti vivono l'apprendimento. Questo concetto concerne le caratteristiche cognitive degli apprendenti, le loro intelligenze multiple, gli stili di apprendimento, le strategie di memorizzazione, ma interessa anche una serie di caratteristiche personali, quali il genere, il *background* socio-culturale, il livello di autostima, le abitudini di lavoro.

Per far fronte alla pluralità insita nel contesto della classe, l'attivazione di strategie di differenziazione può concentrarsi su quattro diverse componenti del curriculum didattico: (a) il contenuto, ovvero cosa gli studenti dovrebbero conoscere e capire (concetti e principi), nonché essere in grado di fare (abilità), ma anche i materiali e le strategie di accesso alle informazioni; (b) il processo, cioè le modalità attraverso cui gli studenti elaborano e danno un senso ai contenuti, attraverso attività che li coinvolgono nell'utilizzo di abilità fondamentali come l'applicazione, il trasferimento e l'interpretazione della conoscenza; (c) il prodotto, cioè il modo in cui gli apprendenti danno dimostrazione di ciò che hanno appreso, attraverso, ad esempio, una prova, una presentazione, la realizzazione di un progetto; (d) l'ambiente, inteso come il contesto fisico, relazionale ed emotivo in cui avviene l'apprendimento.

È bene sottolineare, come ribadisce Tomlinson (2022, 34), che

gli insegnanti non devono differenziare tutti gli elementi in tutti i modi possibili in ogni attività. Un'efficace differenziazione didattica include molti momenti in cui le attività non sono differenziate in classe; altri in cui l'insegnante differenzia in base agli interessi degli studenti; e altre situazioni ancora in cui si lavora con gruppi attentamente formati e con livelli di prontezza eterogenei.

In sintesi, e più concretamente, la differenziazione prevede una gestione della didattica basata sulla flessibilità, sia nei materiali utilizzati, sia nei tempi di lavoro. Differenziare i materiali didattici significa integrare nel curriculum diverse modalità di presentazione dei contenuti. In termini operativi, ciò si traduce nell'utilizzo in modo combinato di materiali testuali (in forma, al contempo, cartacea e digitale, estesa e semplificata), rappresentazioni visive (mappe concettuali, schemi, infografiche), supporti audio (letture registrate, spiegazioni orali) e contenuti audiovisivi, eventualmente segmentati e accompagnati da sottotitoli. Analogamente, i tempi di completamento delle attività non sono uniformi, spesso è necessario prevedere tempi personalizzati, riconoscendo che alcuni studenti necessitano di prolungare il proprio lavoro per raggiungere gli obiettivi prefissati (Tomlinson 2022). Anche le modalità di gestione dell'aula sono variabili: in alcune circostanze l'intera classe lavora in modo congiunto; in altre l'organizzazione in gruppi può dimostrarsi più funzionale.

Un principio cardine della DD è il lavoro cooperativo, inteso come strategia che promuove l'apprendimento attraverso l'interazione tra pari. Secondo questo approccio, la formazione dei gruppi assume un ruolo centrale e può avvenire secondo modalità flessibili: in certi casi l'insegnante determina le composizioni, in altri sono gli studenti stessi a decidere con chi collaborare. Le scelte del docente possono prevedere raggruppamenti omogenei, fondati su criteri quali il livello di prontezza, gli interessi o i profili di apprendimento; in altri momenti, per finalità differenti, può essere utile optare per gruppi eterogenei, che valorizzino la diversità tra i membri (Tomlinson 2022).

Va da sé che per mettere in atto strategie di differenziazione che tengano conto della variabilità degli interessi, dei gradi di prontezza e dei profili di apprendimento, è necessario che il docente maturi una buona conoscenza dei propri studenti attraverso l'osservazione e il lavoro in sinergia con essi, reso possibile da un monitoraggio costante, attraverso momenti strutturati di valutazione formativa finalizzati, da una parte, a guidare la progettazione didattica, e, dall'altra, a promuovere l'autoregolazione e la responsabilità degli studenti nel proprio apprendimento (Imbeau, e Tomlinson 2014).

Nell'ambito della DD la progettazione didattica non può essere predefinita, ma deve seguire un processo ciclico e flessibile, capace di adattarsi in tempo reale alle esigenze emergenti della classe. Tale processo prevede i seguenti momenti (Tomlinson 2022, 95-6):

1. la definizione di obiettivi di apprendimento chiari, riferiti a una lezione o unità didattica;
2. la progettazione di attività transitorie, utili a guidare gli studenti verso gli obiettivi stabiliti;

3. la rilevazione dei livelli di partenza, per comprendere dove si collocano gli studenti prima di affrontare i nuovi contenuti;
4. l'adattamento delle attività sulla base dei bisogni effettivi rilevati;
5. l'insegnamento del primo segmento di contenuto, tenendo conto sia degli obiettivi sia delle esigenze degli apprendenti;
6. la verifica della comprensione;
7. l'adattamento progressivo dei segmenti successivi in base ai risultati osservati, in un ciclo continuo di revisione e miglioramento.

Questo processo implica l'assunzione di una postura proattiva da parte del docente che comporta la disponibilità a rivedere costantemente le proprie scelte didattiche – inerenti ai contenuti, ai metodi di insegnamento, alle attività, alle risorse e ai prodotti – sia in previsione, sia in risposta ai bisogni dei propri apprendenti. In sintesi, come rileva Tomlinson (2022, 54), la DD «offre la possibilità di creare efficaci comunità di apprendimento eterogenee, regolate da procedure flessibili che permettono e invitano a prestare attenzione alle diverse necessità di apprendimento».

2.2.2 Il modello dell'*Universal Design for Learning*

Il quadro teorico-metodologico dell'*Universal Design*⁷ fa proprio il modello sociale della disabilità ed emerge per rispondere ai bisogni delle persone disabili. Va detto che l'espressione *Universal Design* ricorre in letteratura in relazione a proposte metodologiche diverse che sono state sviluppate nel tempo (Mangiatordi 2017; Burgstahler et al. 2020) e che hanno assunto denominazioni molto simili tra loro: *Universal Design for Learning* (Rose, e Meyer 2002), *Universal Design for Instruction* (McGuire, Scott, e Shaw 2003; Shaw 2011), *Universal Design of Instruction* (Burgstahler 2009), *Universal Course Design* (Brown 2022). Con particolare riferimento al contesto universitario, di recente è emersa anche la dicitura *Universal Design in Higher Education*, la quale designa un modello che mira ad applicare i principi della progettazione universale non solo alle pratiche didattiche, ma anche, in linea con la filosofia dell'educazione inclusiva, ad altri ambiti, quali gli spazi esterni all'università, i siti web amministrativi e i servizi (Burgstahler 2015; Burgstahler et al. 2020). Pur mettendo a fuoco aspetti specifici, le diverse proposte richiamate da tali denominazioni si concentrano sulla necessità di intervenire sull'accessibilità dei contesti di apprendimento e traggono unanimemente ispirazione dal concetto di progettazione universale elaborato nell'ambito dell'architettura da Ronald Mace.

⁷ Sebbene in italiano l'espressione sia spesso tradotta come «progettazione universale», nel presente volume si farà riferimento al concetto di *Universal Design* utilizzando prevalentemente la terminologia inglese. Questa scelta è dettata dalla diffusione dell'espressione inglese nella letteratura internazionale di riferimento e dalla necessità di mantenere coerenza con le numerose declinazioni specifiche di questo approccio, per le quali non esiste una traduzione italiana univoca e diffusamente riconosciuta.

In particolare, la proposta dell'*Universal Design for Learning* (UDL) è ritenuta particolarmente valida per l'implementazione dell'educazione inclusiva (cfr., tra gli altri, Baglieri, e Bacon 2020; Kormos, e Smith 2023; Hartle, e Tenca in stampa), tanto da essere esplicitamente richiamata anche nel *General Comment No. 4* (cfr. United Nations 2016).

Elaborato negli anni Novanta da Rose e Meyer, ricercatori presso il Center for Applied Special Technology (CAST), l'UDL è un «approccio educativo» (cfr. Meyer, Rose, e Gordon 2014, 3) che, combinando i principi della progettazione universale e le evidenze della ricerca neuroscientifica, offre una serie di raccomandazioni per abbattere preventivamente le barriere all'apprendimento. Il punto di partenza di Rose, e Meyer (2002) risiede nell'idea secondo cui «barriers to learning are not, in fact, inherent in the capacities of learners, but instead arise in learners' interactions with inflexible educational materials and methods» (vi). Tale prospettiva invita a spostare il focus dai bisogni speciali di alcuni, in direzione del riconoscimento della diversità come tratto strutturale dell'esperienza educativa, e si traduce quindi in una strategia di progettazione didattica che non è riparativa o compensativa, ma che ha l'obiettivo di creare ambienti universalmente accessibili in partenza. Per far ciò l'UDL avanza tre principi fondamentali che devono guidare la progettazione del curriculum didattico (Meyer, Rose, e Gordon 2014, 51):

1. fornire molteplici modalità di rappresentazione, ovvero diversificare le modalità di presentazione dell'input, garantendo che i contenuti didattici siano fruibili per mezzo di diversi canali sensoriali e codici comunicativi;
2. fornire molteplici modalità di espressione, ovvero consentire agli apprendenti diverse forme di interazione con i contenuti e alternative nell'espressione dell'output (ad esempio, in forma scritta, orale, per mezzo di tecnologie assistive);
3. fornire molteplici modalità di coinvolgimento, ovvero diversificare le attività, valorizzando i diversi interessi, la diversa motivazione e partecipazione degli apprendenti (ad esempio, alternando attività individuali e di gruppo).

Come rileva Mangiattordi (2017, 50), questi tre principi hanno il pregio di affrontare una problematica complessa attraverso una chiave di lettura ampia e, al contempo, semplice; ampia, perché tiene conto potenzialmente di una grande varietà di difficoltà legate all'apprendimento; semplice, perché riconduce tali difficoltà a una combinazione limitata di fattori fondamentali: rappresentazione, espressione, coinvolgimento. Questi principi costituiscono la base delle linee guida per l'implementazione dell'approccio UDL formulate dal CAST. Si tratta di nove linee guida, applicabili trasversalmente a tutte le discipline, pensate per orientare operativamente la progettazione didattica. Ciascuna linea guida è ulteriormente articolata in *checkpoint*, ovvero indicazioni mirate che aiutano a prevenire o rimuovere le barriere all'apprendimento. Tali linee guida hanno conosciuto nel tempo diversi aggiustamenti e, a partire dal 2024, sono disponibili nella versione 3.0, consultabile in dettaglio

sul sito ufficiale del CAST (2024). Di seguito proponiamo una breve sintesi di ciascuna linea guida⁸.

1. Fornire opzioni di progettazione per la percezione: questa linea guida, insieme alle due successive, deriva dal primo principio dell'UDL, che pertiene alle modalità di rappresentazione, e sottolinea l'importanza di rendere le informazioni ugualmente accessibili a tutti gli apprendenti, assicurandosi che i contenuti possano essere percepiti attraverso diversi canali sensoriali (come vista, udito o tatto), senza che vi sia alcuna perdita di informazioni. Parimenti, è necessario che i contenuti siano presentati in formati che consentano la personalizzazione in base alle esigenze individuali: in tal senso, il supporto digitale è preferibile a quello cartaceo, poiché permette all'apprendente di intervenire su elementi come la dimensione del testo, il contrasto, il volume, la velocità di riproduzione, l'attivazione dei sottotitoli ecc. L'idea di base è che diversificare i canali e i formati non solo garantisce l'accessibilità dei contenuti agli studenti con disabilità sensoriali o percettive, ma migliora la fruibilità e la comprensione delle informazioni per un pubblico più ampio, valorizzando la variabilità naturale degli stili di apprendimento.

2. Fornire opzioni di progettazione per la lingua e i simboli: oltre a garantire l'accessibilità sensoriale, come indicato nella linea guida precedente, è fondamentale assicurare che ogni sistema di simboli o terminologia specialistica utilizzati siano presentati in modo da favorirne la decodifica da parte di tutti gli apprendenti, i quali potrebbero avere diversi gradi di familiarità con le rappresentazioni linguistiche e non linguistiche. Per raggiungere questo obiettivo, è necessario offrire rappresentazioni alternative che rendano i contenuti, oltreché percepibili, chiari e comprensibili. Ciò può implicare, ad esempio, l'utilizzo di glossari integrati o di equivalenti grafici per spiegare termini specialistici, simboli matematici o parole in lingua straniera, l'impiego di strumenti come il *text-to-speech* o la notazione vocale digitale per facilitare la lettura e la comprensione di testi, l'integrazione di supporti visivi o non linguistici (immagini, video ecc.) per chiarire il significato del vocabolario utilizzato, la presentazione dei concetti chiave attraverso diversi formati (testo, diagramma, video, mappa concettuale).

3. Fornire opzioni di progettazione per la costruzione della conoscenza: una volta percepiti e decodificati i contenuti, è necessario che gli apprendenti siano supportati nella loro sistematizzazione. Questo è possibile anzitutto valorizzando i collegamenti tra le nuove informazioni e le conoscenze pregresse, creando parallelismi con argomenti già noti o affini. Organizzatori grafici, come ad esempio schemi e mappe, aiutano gli apprendenti a visualizzare le informazioni in sequenza progressiva, a scomporre i contenuti in unità minime e distinguere i concetti essenziali da quelli che non lo sono. Per la generalizzazione della conoscenza, è utile fornire supporti per la gestione degli appunti personali e per la memorizzazione, attraverso, per esempio, *checklist*, mappe concettuali, reti di

⁸ Le denominazioni di ciascuna linea guida sono tratte dalla versione in italiano del Graphic Organizer dell'UDL nella versione 3.0 (cfr. CAST 2024).

parole chiave. Inoltre, è utile offrire occasioni ricorrenti di revisione, esercitazione e applicazione in contesti diversi, così da favorire una comprensione duratura e flessibile, utile anche in situazioni nuove.

4. Fornire opzioni di progettazione per l'interazione: questa linea guida, insieme alle due successive, discende dal secondo principio dell'UDL che riguarda le modalità di espressione. Il presupposto fondamentale è che gli apprendenti si servano di modalità diverse per muoversi all'interno dell'ambiente di apprendimento. Questa linea guida sottolinea la necessità di offrire alternative flessibili affinché gli apprendenti possano interagire con i contenuti attraverso diverse forme (oltreché per iscritto, a penna, con il *mouse*, attraverso tastiera, *joystick*, controllo vocale). È parimenti fondamentale garantire la compatibilità dei materiali con strumenti e tecnologie assistive. Ad esempio, è necessario che ogni azione effettuabile con il *mouse* possa equivalentemente essere svolta mediante scorciatoie di tastiera, o che un testo, oltreché in formato cartaceo, sia disponibile anche in un formato digitale progettato in modo da interagire con uno *screen reader*.

5. Fornire opzioni di progettazione per l'espressione e la comunicazione: non esiste un mezzo di espressione che sia ugualmente adatto a tutti gli apprendenti; per esempio, uno studente con dislessia potrebbe eccellere nel raccontare una storia oralmente, ma incontrare difficoltà nel riportarla per iscritto. Poiché nessun singolo mezzo di espressione è ottimale in senso assoluto, è essenziale offrire modalità alternative per consentire agli apprendenti di dare dimostrazione di ciò che hanno appreso. Ciò si traduce nell'offrire la possibilità di ricorrere a forme di espressione diverse (per iscritto, oralmente) e tramite media variegati (piattaforme digitali, social media, forum). Inoltre, è fondamentale fornire accesso a molteplici strumenti per la costruzione e la composizione, superando i tradizionali requisiti di penna e matita o *mouse*, e includendo tecnologie flessibili, come elaboratori di testo con correttori ortografici e grammaticali, *software* di riconoscimento vocale, calcolatrici e strumenti di mappatura concettuale.

6. Fornire opzioni di progettazione per lo sviluppo delle strategie: questa linea guida si concentra sullo sviluppo delle capacità cognitive degli apprendenti che consentono di pianificare, organizzare, monitorare e regolare il proprio apprendimento, al fine di promuoverne l'autonomia e la consapevolezza. A tal fine è necessario supportare gli studenti nella definizione di obiettivi di apprendimento realistici a lungo termine e nella pianificazione di strategie efficaci che possano supportarli nella gestione delle informazioni. È altresì cruciale offrire agli apprendenti l'opportunità di riflettere sui progressi compiuti (o non ancora compiuti), garantendo modalità personalizzabili di *feedback* che siano espliciti e tempestivi. Ciò è possibile attraverso domande o schede che stimolano l'autovalutazione, l'uso di *checklist* di valutazione e rubriche.

7. Fornire opzioni di progettazione per accogliere interessi e identità: questa e le successive linee guida fanno capo al terzo principio dell'UDL che riguarda le modalità del coinvolgimento, ovvero gli aspetti emotivo-affettivi dell'apprendimento. L'idea di base è che l'accesso fisico e cognitivo ai contenuti non è sufficiente per garantire l'efficacia del percorso didattico: è necessario costruire

esperienze di apprendimento che siano significative per gli studenti, considerando la variabilità nella motivazione e negli interessi di tutti gli apprendenti (e del singolo apprendente nel tempo). L'invito è quello di coinvolgere gli studenti nella progettazione delle attività e, quando possibile, nella definizione degli obiettivi. È altresì fondamentale ottimizzare la rilevanza, il valore e l'autenticità delle attività e dei contenuti di apprendimento, facendo in modo che rispondano ai diversi interessi degli studenti e che risultino culturalmente e socialmente significativi. Infine, è cruciale minimizzare le minacce e le distrazioni nell'ambiente di apprendimento, creando uno spazio sicuro che riduca le preoccupazioni fisiche e psicologiche, come il rumore di fondo o l'ansia da *performance* in pubblico, per consentire agli studenti di concentrarsi sui contenuti dell'apprendimento.

8. Fornire opzioni di progettazione per sostenere lo sforzo e la perseveranza: non è sufficiente intercettare gli interessi degli apprendenti, ma è necessario sostenerne l'attenzione e l'impegno costanti, partendo dal presupposto che la motivazione, l'autodeterminazione e la capacità di autoregolarsi variano da persona a persona. Per favorire la perseveranza è fondamentale rendere chiari e significativi gli obiettivi, per esempio suddividendoli in sotto-obiettivi a breve termine; in questo può essere utile utilizzare risorse digitali che consentono di visualizzare graficamente gli obiettivi, creare liste personalizzate di cose da fare e pianificare le attività. È fondamentale incentivare la collaborazione con il gruppo dei pari, prevedendo attività cooperative e anche momenti di tutoraggio tra pari. Infine, come già evidenziato dalla linea guida 6, è essenziale fornire un *feedback* frequente, specifico e orientato alla padronanza, ovvero che valorizzi lo sforzo e il miglioramento piuttosto che la sola prestazione, magari attraverso rubriche di valutazione, discussioni metacognitive o analisi degli errori come strumenti per il successo futuro.

9. Fornire opzioni di progettazione per la capacità emotiva: se è vero che è importante progettare un ambiente che favorisca l'interesse e l'impegno prolungato, è altrettanto essenziale sviluppare la capacità intrinseca degli studenti di regolare le proprie emozioni, ambizioni e la propria motivazione. Per far ciò è necessario aiutare gli apprendenti a definire obiettivi personali realistici, avere fiducia nelle proprie capacità e tollerare frustrazione e fallimenti. Anche in questo caso è utile proporre rubriche, *checklist* e promemoria. Per lo sviluppo di abilità di *coping*, si possono utilizzare simulazioni, strumenti visivi o attività guidate che mostrino come affrontare ansia, distrazioni e giudizi negativi su se stessi. Infine, è importante favorire la metacognizione tramite strumenti di autovalutazione (grafici, tabelle, *feedback* visivi) che permettano agli studenti di monitorare i propri progressi, riconoscere miglioramenti e trasformare gli errori in occasioni di apprendimento.

Queste linee guida non hanno valore prescrittivo, ma ambiscono a sostenere i docenti nella progettazione consapevole di un curriculum didattico flessibile in grado di anticipare i bisogni degli apprendenti. Va precisato che il modello dell'UDL non esclude la possibilità di prevedere differenziazioni e apportare aggiustamenti nel caso in cui le necessità individuali degli apprendenti lo richiedano

(Burgstahler et al. 2020; Griful-Freixenet et al. 2020; Galkienė, e Monkevičienė 2021; Kormos, e Smith 2023); l'obiettivo del modello è quello di ridurre al minimo la necessità che tali richieste vengano formulate (Hadley 2011).

2.2.3 DD e UDL: proposta per un'integrazione

È opportuno rilevare che gli approcci della Didattica Differenziata e dell'*Universal Design for Learning* non risultano privi di criticità, sia a livello teorico sia in fase di implementazione.

In particolare, diversi studiosi sottolineano come l'assenza di indicazioni univoche sulla concreta applicazione della DD generi frequenti fraintendimenti da parte dei docenti (Putra 2023), traducendosi spesso in semplici forme di *scaffolding* per gli apprendenti con maggiori difficoltà o in mere strategie di lavoro di gruppo (Taylor 2017). In aggiunta, pur in presenza di una conoscenza approfondita del modello da parte dei docenti, una delle problematiche più frequenti di implementazione della DD rilevata in letteratura riguarda la sua sostenibilità nel lungo periodo; la raccolta dei *feedback* degli apprendenti, così come la differenziazione dei materiali, delle attività e delle modalità di valutazione, è un'operazione che richiede tempo ed energie significative da parte degli insegnanti, sicché il carico di lavoro rischia di essere insostenibile nel tempo (Westwood 2018); da non dimenticare che l'adozione del modello può essere ostacolata da fattori quali la numerosità delle classi e la disponibilità di risorse (Taylor 2017). Tali difficoltà possono risultare ulteriormente amplificate nel contesto universitario (Santangelo, e Tomlinson 2009; Subban et al. 2025). Recentemente, l'indagine di Subban et al. (2025), basata su interviste a docenti universitari, ha evidenziato come tra le criticità maggiormente segnalate vi siano il notevole investimento di tempo richiesto per la preparazione dei materiali e delle attività, aggravato dai compiti amministrativi che spesso assorbono i docenti, nonché le difficoltà legate alla raccolta e all'analisi dei *feedback* forniti dagli studenti nei momenti di valutazione formativa. A ciò si aggiungono le pressioni derivanti dalle classi numerose e dai programmi didattici particolarmente estesi, che rappresentano ulteriori ostacoli significativi. Una critica radicale al modello della DD è avanzata da Bannister (2016), la quale ritiene che tale approccio, anziché favorire processi inclusivi, rischia di produrre o rafforzare disuguaglianze all'interno della classe, generando divisioni gerarchiche implicite tra gli studenti.

Una delle critiche più comuni mosse all'UDL riguarda l'aver portato all'estremo il concetto di diversità nell'apprendimento, promuovendo una visione della diversità legata principalmente agli stili di apprendimento (Boysen 2021); secondo Dolmage (2015) tale approccio trasforma l'UDL in uno strumento che finisce per ignorare o cancellare l'esperienza della disabilità. Waitoller, e Thorius (2016), che interrogano la capacità del modello di smantellare la logica abilista, ritengono che, sebbene le linee guida riconoscano come il curriculum possa risultare disabilitante, l'attenzione si concentri prevalentemente su aspetti tecnici e procedurali, mentre rimane in gran parte trascurato il fatto che tale logica possa essere trasmessa e rafforzata attraverso i contenuti stessi dell'apprendimento.

Un'ulteriore criticità che viene discussa in letteratura riguarda la presunta staticità delle linee guida: sebbene l'UDL si proponga come un approccio flessibile, la sua articolazione in una *checklist* rischia di semplificare eccessivamente il modello, riducendolo a schemi rigidi che neutralizzano la dimensione di negoziazione continua che dovrebbe caratterizzare la pratica quotidiana in classe. In questo modo, il repertorio di linee guida potrebbe venire interpretato come un insieme di «caselle da spuntare», producendo così l'illusione che l'UDL sia stato pienamente realizzato e inibendo ulteriori adattamenti e sviluppi (Dolmage 2015). Analogamente alla DD, anche per l'UDL vengono segnalate difficoltà di applicazione riconducibili al tempo che gli insegnanti sono chiamati a dedicare sia alla familiarizzazione con il modello sia alla sua effettiva implementazione in aula (Dacus-Hare 2023). Più in generale, uno dei limiti che riguarda entrambi gli approcci è la carenza di evidenze sperimentali che ne attestino l'efficacia, con particolare riferimento al contesto universitario (Boysen 2021; Teig, Scherer, e Olsen 2022; Subban et al. 2025).

Nonostante le criticità qui presentate, riteniamo che la DD e l'UDL offrano delle cornici teorico-metodologiche particolarmente valide per l'implementazione dell'educazione inclusiva e lo dimostreremo in riferimento alla didattica del russo LS (cfr. capitoli sesto e settimo).

Griful-Freixenet et al. (2020) indagano la relazione tra Differenziazione Didattica e *Universal Design for Learning* attraverso una revisione sistematica della letteratura scientifica nell'ambito dell'educazione inclusiva. Dall'analisi emergono tre principali interpretazioni del rapporto tra DD e UDL, così come sono proposte dagli studiosi che si sono occupati di questi approcci nel contesto di varie discipline.

Alcuni, percependo la DD come incorporata all'interno del *framework* dell'UDL (cfr., ad esempio, Villa et al. 2005; Arnett 2010; Selmer, e Floyd 2012), ritengono che non esistano differenze sostanziali tra i due modelli. In altre parole, secondo questa posizione un curriculum fondato sui principi dell'UDL perseguirebbe in modo implicito, ma sistematico, la DD, orientando la progettazione verso una forma di differenziazione di tipo universale. Una seconda interpretazione, opposta alla prima, è che i due modelli siano indipendenti e delineino traiettorie pedagogiche divergenti (cfr., ad esempio, Baglieri et al. 2011; Franz, Ivy, e McKissick 2016); gli studiosi che sostengono tale posizione ritengono che, sebbene tra DD e UDL esistano affinità riconducibili al paradigma dell'educazione inclusiva, vi è un'incompatibilità strutturale determinata da una distanza teorica e, al contempo, operativa. La prima differenza riguarda la natura degli approcci: l'UDL viene considerato un approccio proattivo, che anticipa le necessità degli studenti già in fase di progettazione didattica, mentre la DD è una strategia adattiva che viene realizzata per rispondere a bisogni specifici rilevati in itinere. La seconda differenza riguarda le modalità in cui viene garantito l'accesso al curriculum: alcuni studiosi ritengono che, mentre l'UDL mira ad assicurare a tutti gli studenti un accesso equo a contenuti cognitivamente impegnativi, la DD prevede una modulazione del livello di complessità, finalizzata a rispondere alle difficoltà individuali. Una terza posizione rispetto al rappor-

to tra i due modelli riconosce una relazione di complementarità e ne propone un'integrazione (van Kraayenoord 2007; Cha, e Ahn 2014; Griful-Freixenet et al. 2017). Tale impostazione si fonda, da un lato, sul riconoscimento di elementi concettuali condivisi, afferenti ai principi dell'educazione inclusiva – come la pluralità degli stili di apprendimento e la valorizzazione dell'autonomia nelle scelte curriculari – e, dall'altro, sulla rilevazione di alcune differenze teorico-applicative tra i due approcci, in particolare per quanto riguarda il momento e le modalità di attuazione delle strategie di differenziazione.

Tra le impostazioni che ammettono un'integrazione di UDL e DD è possibile distinguere due orientamenti principali. Il primo è quello, ad esempio, illustrato in van Kraayenoord (2007), che interpreta la Didattica Differenziata come una strategia di semplificazione, rivolta ad «alcuni» studenti con BES; per questo motivo propone di privilegiare l'UDL come modello di progettazione inclusiva da cui partire, riservando eventuali adattamenti differenziati da applicare *in extrema ratio* solo a situazioni specifiche. Il secondo orientamento, sostenuto, tra gli altri, da Cha, e Ahn (2014), rovescia questa prospettiva, riconoscendo nell'UDL un supporto metodologico utile a potenziare l'efficacia nell'applicazione della DD. In questa prospettiva l'UDL fornisce criteri operativi per diversificare le strategie didattiche, i materiali e le modalità di espressione, nonché strumenti per monitorare i progressi degli studenti attraverso la valutazione continua.

Alla luce di quanto discusso, la nostra posizione è che i due approcci vadano percepiti in una prospettiva integrata. Riteniamo infatti che i due modelli condividano una medesima finalità: intervenire sul curriculum didattico per renderlo inclusivo e accessibile, tenendo in considerazione l'eterogeneità dei profili di apprendimento e delle caratteristiche degli studenti. Tuttavia, diversamente da coloro che ne propongono una sovrapposizione, riconosciamo a ciascun modello una propria specificità teorica e applicativa. L'UDL si configura come un impianto proattivo, che considera la diversità degli apprendenti già nella fase di progettazione, predisponendo percorsi differenziati indipendentemente da una conoscenza diretta delle caratteristiche della classe. La DD, invece, adotta una logica adattiva, intervenendo in modo reattivo sulla base di una conoscenza situata dei bisogni individuali (cfr. Baroni, e Folci 2023). A fronte di tale differenza, però, non riteniamo che la Didattica Differenziata sia finalizzata alla semplificazione, come, per esempio, avanzato da van Kraayenoord (2007). Nel modello di DD elaborato da Tomlinson, infatti, differenziare non significa necessariamente neutralizzare la complessità dei contenuti d'apprendimento, bensì riorientare gli elementi del curriculum verso una pluralità di opzioni, attraverso l'adozione di una postura flessibile e pronta a rispondere alle esigenze emergenti. Pertanto, a nostro avviso, la differenziazione non si configura come una strategia residuale a cui ricorrere in assenza di alternative (come suggerito da van Kraayenoord 2007), ma come una pratica consapevole e contestualizzata, concepita per adattarsi in modo flessibile alla complessità dei contesti educativi. In questa interpretazione ci avviciniamo alla posizione di Cha, e Ahn (2014). A nostro avviso, la progettazione di percorsi didattici inclusivi dovrebbe partire dall'impostazione dell'UDL, che prevede la creazione di esperienze di appren-

dimento differenziate fin dalla fase iniziale, minimizzando la necessità di modifiche successive. Allo stesso tempo, tale progettazione deve essere in grado di adattarsi strategicamente attraverso un monitoraggio continuo articolato in momenti strutturati dedicati alla valutazione formativa, in linea con i principi della DD proposti da Tomlinson.

Come sottolineato sopra, la letteratura presenta una carenza di studi empirici che forniscano evidenze sperimentali sull'implementazione dei modelli della DD e dell'UDL; lo stesso vale anche in termini di potenzialità di una loro integrazione (Griful-Freixenet et al. 2020). In tale contesto, il presente lavoro contribuisce a colmare almeno parzialmente questa lacuna: nei capitoli sesto e settimo illustreremo l'applicazione pratica di un modello integrato di DD e UDL nell'ambito della didattica del russo LS e forniremo evidenze sperimentali che ne documentano l'efficacia.

2.3 Sviluppi recenti della ricerca nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva

Negli ultimi anni l'ambito dell'educazione linguistica inclusiva⁹ ha conosciuto un crescente interesse, come conferma l'ampio *corpus* di letteratura internazionale prodotta in diversi contesti geografici. Gli studi si caratterizzano per l'eterogeneità degli approcci, tra cui spiccano quelli della Didattica Differenziata e dell'*Universal Design for Learning*, per la combinazione delle dimensioni teorica e applicativa, nonché per la trasversalità dei contesti di riferimento, scolastico e universitario (Stevens, e Marsh 2005; Beltrán, Abbott, e Jones 2013; Connor 2017; Howard 2023; Kormos, e Smith 2023). Con particolare riferimento all'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, si osserva che tra le LS più investigate spicca senz'altro l'inglese, sebbene non manchino studi che considerano anche altre lingue maggioritarie, tra cui il francese, il tedesco, lo spagnolo, il cinese, e l'italiano.

Il presente paragrafo intende proporre una rassegna essenziale della ricerca sull'educazione linguistica inclusiva, concentrandosi prevalentemente sul contesto universitario. Lunghi dall'essere esaustiva, tale rassegna ha l'obiettivo di identificare le principali aree investigate, al fine di offrire un quadro di riferimento che documenti la portata dell'interesse rivestito dal tema dell'inclusione nel contesto della ricerca sulla didattica delle lingue straniere.

La Didattica Differenziata pare costituire il modello teorico-metodologico più consolidato nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva. Sebbene la maggior parte della ricerca sulla DD sia stata tradizionalmente condotta nei contesti scolastici (Boelens, Voet, e Wever 2018), negli ultimi anni si registra-

⁹ Nel presente lavoro si adotta la denominazione «educazione linguistica inclusiva» in luogo di «glottodidattica inclusiva», per simmetria con la terminologia inglese (*Inclusive Language Education*; cfr., ad esempio, Beltrán, Abbott, e Jones 2013) utilizzata nella letteratura scientifica internazionale, e in linea con gli sviluppi più recenti della ricerca in ambito italiano. Per una discussione terminologica in contesto italiano si rimanda a Daloiso (2019) e Daloiso, e Mezzadri (2021).

no sempre più studi applicativi che ne documentano l'efficacia anche in ambito universitario (cfr., tra gli altri, Enjelvin 2009; Lahodynskyi, e Semeniako 2018; Kupchyk, e Litvinchuk 2020; Ojong 2023; Malik, Munir, e Lestari 2025; Villavicencio Gordon, e Montenegro Montenegro 2025). Oltre a offrire esempi pratici di strategie di differenziazione, le indagini riconoscono come l'allestimento della DD abbia ricadute positive in termini acquisizionali (Huang, e Yao 2020; Kupchyk, e Litvinchuk 2020) e motivazionali (Solano-Flores 2016; Villavicencio Gordon, e Montenegro Montenegro 2025), sebbene per alcuni apprendenti l'assunzione di una maggiore autonomia possa risultare impegnativa (Malik, Munir, e Lestari 2025). Questo suggerisce l'importanza di fornire istruzioni chiare, supporti adeguati e momenti di accompagnamento per garantire l'efficacia dell'approccio differenziato. Lo studio di Şaban, e Atay (2023), condotto su un campione di docenti universitari in Turchia, mostra che l'implementazione della DD è spesso limitata al supporto degli studenti con bisogni speciali e si traduce nella somministrazione di materiali supplementari o nell'assistenza individuale. Ciò suggerisce la necessità di potenziare la formazione specifica dei docenti, oltreché fornire un maggiore sostegno istituzionale (Bidari 2021).

Numerose ricerche condotte sempre in ambito universitario confermano la rilevanza dell'*Universal Design for Learning*, sottolineandone il potenziale nell'orientare la progettazione di percorsi accessibili ed efficaci per una pluralità di apprendenti (cfr., tra gli altri, Dickinson 2018; Eikel-Pohen 2019; Delaney, e Hata 2020; Kakamad, Babakr, e Mohamedami 2021; Zannan Alghamdy 2023). Eikel-Pohen (2019) riporta un'esperienza didattica relativa all'insegnamento del tedesco a livello universitario, sviluppata nell'arco di quattro semestri con una studentessa cieca dalla nascita e con ipoacusia progressiva. L'autrice propone uno strumento di valutazione volto a misurare, in termini sia qualitativi sia quantitativi, l'efficacia di diverse strategie didattiche fondate sull'impiego della multimodalità e sui principi dell'UDL. Lo studio di Delaney, e Maiko (2020) esplora le potenzialità di applicazione dei principi dell'UDL alle pratiche di valutazione nell'ambito dell'inglese LS in contesto universitario, con particolare attenzione agli studenti con BES, comprese le difficoltà non formalmente diagnosticate. Gli autori propongono strategie operative per rendere la valutazione più accessibile ed equa, tra cui l'utilizzo di strumenti multimodali e un approccio che integri sistematicamente momenti di valutazione formativa e informale (*evaluation loop*). Si segnala inoltre l'indagine di Zannan Alghamdy (2023) che analizza l'impatto dell'UDL sull'acquisizione delle abilità di lettura e le competenze lessicali in inglese LS da parte di studenti universitari. I risultati evidenziano differenze statisticamente significative a favore del gruppo che ha seguito un percorso didattico basato sull'UDL, rispetto al gruppo esposto a un approccio tradizionale; vengono rilevati effetti positivi sul piano motivazionale, relazionale e organizzativo, e messe così in luce le potenzialità dell'UDL nel rispondere a una pluralità di bisogni formativi.

In linea con i principi dell'UDL, il concetto di multimodalità ha progressivamente acquisito un ruolo centrale, in quanto consente di rispondere in modo efficace alla varietà di stili cognitivi, preferenze e bisogni degli apprendenti

(Kress, e van Leeuwen 2001). Tra i lavori più recenti si segnalano quelli di Magnusson, e Godhe (2019), Diamantopoulou, e Ørevik (2022), Anis, e Khan (2023), Reyes-Torres, Brisk, e Lacorte (2025). Pur esistendo modelli interpretativi differenti (per una panoramica cfr. Daloiso, Mezzadri, e Paita 2025), le pratiche didattiche multimodali convergono sulla necessità di integrare canali visivi, uditivi e cinestetici per creare ambienti di apprendimento più accessibili e, al contempo, motivanti. Le TIC, in questo quadro, rappresentano un supporto fondamentale per la realizzazione di pratiche orientate alla multimodalità, in quanto permettono la combinazione simultanea di codici e formati eterogenei.

La letteratura recente presenta un numero crescente di studi, sia teorici sia applicativi, dedicati all'insegnamento delle lingue straniere in relazione ad apprendenti con bisogni educativi speciali. In particolare, numerosi contributi documentano esperienze condotte in ambito universitario e in contesti geografici eterogenei, discutendo le strategie didattiche inclusive adottate in relazione a specifici profili di apprendenti con disabilità. Tra le condizioni maggiormente investigate rientrano le disabilità sensoriali, in particolare la disabilità visiva (Lewin-Jones, e Hodgson 2004; Orsini-Jones, Courtney, e Dickinson 2005; Hamilton 2008; Orsini-Jones 2009; Enjelvin 2009; Retorta, e Cristovão 2017; She 2023) e quella uditiva (Kormos, e Kontra 2008; Mole, McCall, e Valle 2008; Bedoin 2011; Csizér, Kontra, e Piniel 2015; Domagała-Zyśk, e Kontra 2016). Particolarmente rilevante risulta la produzione teorica e applicativa dedicata ai disturbi specifici dell'apprendimento (Kormos 2017a; Smith 2018; Delaney, e Hata 2020; Kormos, e Smith 2023).

L'interesse crescente verso i disturbi specifici dell'apprendimento nel campo dell'educazione linguistica inclusiva è motivato, da un lato, come abbiamo osservato nel § 1.2, dall'aumento, perlomeno in ambito occidentale (cfr. Matteucci, e Soncini 2021), della popolazione con DSA nei contesti d'istruzione; dall'altro, dal fatto che tali disturbi incidono in maniera diretta sui processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento linguistico. Essi, infatti, comportano difficoltà nello sviluppo delle abilità di lettoscrittura e possono avere ricadute a cascata sullo sviluppo delle abilità ricettive e produttive, in particolare nella dimensione scritta (Nijakowska 2010). In termini generali, i DSA possono essere definiti come disturbi del neurosviluppo a carattere evolutivo, non riconducibili a una disabilità cognitiva o sensoriale, e caratterizzati da difficoltà persistenti nell'acquisizione di specifiche abilità inerenti all'apprendimento, quali la lettura, la scrittura o il calcolo (WHO 2024). Tra i DSA maggiormente indagati nell'ambito della ricerca sull'educazione linguistica inclusiva figura la dislessia (Schneider, e Crombie 2003; Kormos, e Kontra 2008; Nijakowska 2010; Cardinaletti et al. 2016; Daloiso 2017), che coinvolge i processi di decodifica, ovvero la conversione grafema-fonema (lettura), e di codifica, la conversione fonema-grafema (spelling). È importante sottolineare che, oltre ad impattare le abilità squisitamente linguistiche, i DSA di frequente possono comportare difficoltà nelle funzioni esecutive, come, ad esempio, la memoria di lavoro, la capacità di mantenere l'attenzione, la gestione del tempo (cfr. Gioia et al. 2002; Sharfi, e Rosenblum 2016).

Un'area che ha ricevuto crescente attenzione è quella del testing linguistico inclusivo (Fairbairn, e Spiby 2019; Cardinaletti 2021; Taylor, e Banerjee 2023). Diverse ricerche sottolineano l'importanza di progettare prove di valutazione che siano accessibili fin dall'inizio ai diversi profili degli apprendenti, secondo l'approccio dell'UDL (Christensen, Shyyan, e MacMillan 2023), pur considerando la possibilità di apportare adeguamenti differenziati, in linea con il modello della DD (Bencini, Garofolo, e Arengi 2018). Al centro della riflessione vi è l'interrogativo su come creare condizioni di equità senza compromettere la validità del test (Guzman-Orth, Steinberg, e Albee 2023). Negli ultimi anni numerosi studi hanno affrontato la questione del testing linguistico accessibile, con particolare riferimento a popolazioni fragili, tra cui studenti con DSA (D'Este, e Ludbrok 2013; Tsagari, e Spanoudis 2013; Kormos 2017b, 94-110; Cardinaletti 2018; 2021) e, più nello specifico, con dislessia (Kořak-Babuder et al. 2019; Łodej 2020), studenti con disabilità uditiva (Payri 2012; Cardinaletti 2018; 2021), disabilità visiva (Fairbairn, e Spiby 2019; Guzman-Orth, Steinberg, e Albee 2023) e con disturbi dello spettro autistico (Randez, e Cornell 2023). Particolarmente acceso è il dibattito sull'accesso alle tecnologie assistive, inclusa l'intelligenza artificiale di tipo generativo, in sede di valutazione linguistica, come documentato da Voss et al. (2023).

Ulteriori aspetti che vengono attivamente esplorati sono le percezioni e la motivazione degli studenti in contesti di apprendimento linguistico inclusivi (Dickinson 2018; Nikolaeva, e Synekop 2020; Kakamad, Babakr, e Mohamedami 2021; Tajik, Noor, e Golzar 2024; Malik, Munir, e Lestari 2025), con un focus sulle esperienze degli apprendenti con disabilità o disturbi dell'apprendimento (Kormos, Csizér, e Sarkadi 2009; Orsini-Jones 2009; Csizér, Kontra, e Piniel 2015; Kontra 2019). Parallelamente sono indagate le percezioni dei docenti di LS (Russak 2016; Daloso 2020; Nijakowska, Tsagari, e Spanoudis 2020; Nijakowska 2022). Con particolare riferimento al contesto universitario segnaliamo i lavori recenti di Piccinin, e Dal Maso (2023), Şaban, e Atay (2023), She (2023), e Antar Benothmane (2024). Un aspetto comune che emerge in queste indagini è la percezione da parte dei docenti della necessità di percorsi di formazione specifica in materia di inclusione. La ricerca di Antar Benothmane (2023) esplora le percezioni, le esperienze e la disponibilità dei docenti statunitensi di LS rispetto alla DD. I risultati mostrano una generale consapevolezza della diversità nelle classi, ma anche una conoscenza limitata delle strategie di differenziazione e la necessità di supporti concreti – in termini di tempo, risorse e incentivi – per una loro efficace implementazione. L'indagine di She (2023) evidenzia le criticità riscontrate dai docenti universitari di LS che lavorano in contesto online con gruppi di apprendenti, tra cui vi sono persone con disabilità visiva. Sebbene alcuni docenti dichiarino di adottare accorgimenti specifici, come la maggiore attenzione alla formattazione dei materiali, si rileva una forte richiesta di formazione specifica per affrontare efficacemente le sfide legate all'inclusione. Lo studio evidenzia inoltre la necessità di una stretta collaborazione con altri attori istituzionali (ad esempio, uffici di supporto agli studenti con BES, biblioteche)

e il coinvolgimento di editori e fornitori di tecnologie assistive per garantire la conformità dei materiali agli standard di accessibilità.

Come è possibile ricavare dalla ricognizione qui presentata, il tema dell'inclusione risulta essere ampiamente frequentato in relazione a diverse LS. Al contrario, come vedremo nel prossimo capitolo, nell'ambito della didattica del russo LS non è stata ancora avviata una riflessione sistematica su questi temi, per quanto, osservando bene, è possibile scorgere alcuni primi segnali interessanti di un movimento in direzione di una didattica più inclusiva.

La ricerca sulla didattica del russo LS

Negli ultimi anni, la ricerca nell'ambito della didattica del russo LS¹ ha avviato una significativa revisione delle pratiche tradizionali, accelerata dalla pandemia di Covid-19, che ha stimolato la riflessione sull'esigenza di ripensare la progettazione del curriculum verso modelli più flessibili con al centro l'apprendente. Questo cambio di passo è documentato da una serie di pubblicazioni internazionali di rilievo apparse a partire dal 2020, tra cui il volume curato da Dengub, Dubinina, e Merrill (2020), le miscellanee della collana «Russian Language Pedagogy and Research» per le edizioni Routledge (Nuss, e Whitehead Martelle 2022; Nuss, e Martin 2023a; Nuss, e Whitehead Martelle 2024) e i numeri speciali della rivista «Russian Language Journal» del 2021 (RLJ 2021a, 2021b). Questi lavori raccolgono i contributi di studiosi provenienti da diversi contesti geografici ed educativi, offrendo così una prospettiva internazionale sulle trasformazioni in atto nella didattica del russo LS.

Al centro del rinnovamento – che riguarda la didattica del russo come lingua straniera, ma anche come lingua seconda e lingua ereditaria – ha preso vita una riflessione approfondita sull'adozione di forme ibride di insegnamento e apprendimento (Spasova, e Welsh 2020; Yan, e Fedotova 2022; Chorochordina et al. 2023; Jan' 2023), sull'integrazione sistematica nei sillabi delle

¹ Questo ambito di ricerca è noto nel contesto accademico russo in termini di *obučenie russkomu jazyku kak inostrannomy* oppure *prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo*; si segnala inoltre che è prassi consolidata utilizzare semplicemente l'acronimo RKI.

tecnologie digitali (Krasner, e Garza 2021; Sokolova et al. 2023; Baranova, e Gorbenko 2023; Bogomolov, e Dunaeva 2023; Khotimsky, e Leontyeva 2023; Macagno 2023a; 2023b) e sull'impiego di modelli pedagogici orientati all'azione (Neset, Bjørklund, e Jacobsen 2022; Nuss, e Whitehead Martelle 2022; Anderson 2023; Zheltoukhova 2023b; Pomarolli 2024; Artoni et al. 2025), nell'ambito dei quali l'apprendimento delle strutture grammaticali segue un approccio induttivo (Comer 2020; Anderson 2023). A questi cambiamenti si affianca la proposta di valorizzare dimensioni tradizionalmente trascurate, come lo sviluppo della competenza interculturale (Torresin 2023a; 2024) e della competenza pragmatica (Artoni, Benigni, e Nuzzo 2020; Artoni 2024), impiegando un repertorio di risorse didattiche che vadano oltre il libro di testo (Calfato, e Gudim 2022; Janda, Almendingen, e Kaldager Josefsen 2022; Nuss, e Whitehead Martelle 2024), privilegiando così l'impiego di materiali autentici (deBenedette 2020; Kisselev, e Furniss 2020; Zheltoukhova 2023a) e sfidando le rappresentazioni tradizionali in favore di una visione che valorizzi il concetto di russofonia (Stauffer 2020; Garza 2021a; 2021b; Pomarolli, e Trubnikova in stampa). Parallelamente, viene posta l'enfasi sul ricorso a pratiche di valutazione non convenzionali (Anderson, e Walsh 2020; Baer, e McIntyre 2023) e sull'integrazione continua del *feedback* degli studenti (Anderson 2023; Lorenz 2023; Sokolova et al. 2023).

Come abbiamo anticipato, la didattica inclusiva e accessibile del russo LS rappresenta un ambito ancora ampiamente trascurato. Malgrado questa lacuna, vi sono però diversi studi che, pur senza fare dell'educazione inclusiva l'oggetto proprio della ricerca, forniscono punti di contatto significativi e spunti interessanti a chi guarda in questa direzione. Dopo avere presentato tali contributi, il capitolo prende in rassegna gli esigui studi dedicati in maniera esplicita alla didattica inclusiva del russo LS. Nella sezione conclusiva vengono, infine, analizzate le caratteristiche della lingua russa e del suo sistema ortografico che possono costituire fattori di ostacolo per apprendenti con bisogni educativi speciali, in particolare per studenti che presentano disturbi specifici dell'apprendimento.

3.1 Ripensare il curriculum per mettere al centro lo studente

Le nuove tendenze che si registrano nell'ambito della didattica del russo LS riflettono un orientamento in direzione dell'approccio *student-centered*², che mira a valorizzare il coinvolgimento attivo degli studenti e la flessibilità dei percorsi di apprendimento per rispondere in modo più efficace ai profili e agli interessi degli apprendenti. Si tratta di un approccio che, come osservano Hoidn, e Klemenčič (2021, 18), richiede un intervento sui contesti dell'apprendimento:

² In contesto anglofono, dove questo concetto si è affermato, tale approccio è noto anche come *learner-centered approach*. Per una panoramica completa e aggiornata sull'evoluzione e sui principi fondamentali di tale approccio cfr. Hoidn, e Klemenčič (2021).

[...] student-centeredness focuses not only on individual learners and their learning processes but on the whole learning context and issues of content, culture, community and instructional practice (e.g., activities, assignments).

Questa prospettiva è espressione di quello che Leaver, e Campbell (2020) identificano come un cambio di paradigma nella didattica del russo (*The shifting paradigm in Russian language pedagogy* è il titolo del loro contributo) che abbraccia la filosofia dell'apprendimento/insegnamento linguistico trasformativo (*Transformative Language Learning and Teaching*). Tale modello, delineato per la prima volta da Rogers (cfr. Rogers, Lyon, e Tausch 2013), mette in evidenza il potenziale trasformativo delle esperienze di apprendimento, promuovendo la co-costruzione del sapere all'interno di comunità di pratica che valorizzano la voce degli studenti e ne favoriscono lo sviluppo del pensiero critico e creativo. Nello specifico ambito dell'educazione linguistica l'obiettivo è quello di trasformare l'apprendente in un utilizzatore autonomo della lingua, in grado di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale (Leaver, e Campbell 2020; cfr. anche Leaver, Davidson, e Campbell 2021).

La prospettiva trasformativa suggerisce l'abbandono del modello didattico di tipo trasmissivo – ridimensionando, così, il ruolo della lezione frontale tradizionale (Thamraksa 2003) – dove il docente è l'unica fonte del sapere (*teacher-centered approach*), in favore di una didattica dinamica, in cui il docente assume il ruolo di guida del percorso formativo. Dal punto di vista dei metodi e delle modalità di gestione dell'aula, vengono privilegiati approcci orientati all'azione, che guardano, cioè, alla lingua come veicolo di comunicazione che consente agli apprendenti di agire nella vita reale³. Gli approcci orientati all'azione prevedono l'allestimento di attività che consentano agli apprendenti di utilizzare la lingua attraverso lo svolgimento di compiti di realtà significativi e autentici; si vedano, ad esempio, i modelli della didattica basata sui contenuti (*Content-Based Instruction*; Leaver, e Stryker 1989; Cammarata 2016), sui progetti (*Project-Based Instruction*; Beckett, e Miller 2006; Gras-Velásquez 2021), sui task (*Task-Based Language Teaching*; Nunan 2004; Ellis et al. 2019), o ancora il modello della classe capovolta (*Flipped Classroom*; Lage, Platt, e Treglia 2000; Loucky, e Ware 2017).

Uno dei principi fondamentali della filosofia trasformativa riguarda la flessibilità del curriculum che si apre alla negoziazione con gli studenti, valorizzando la partecipazione attiva. A tal proposito Leaver (2008; 2021), ispirandosi al concetto di *learner-centered curriculum* proposto da Nunan (1988; 2004), parla di «Open Architecture Curricular Design». L'adozione di un curriculum didattico con un'architettura aperta implica che i vari elementi del percorso di apprendimento – inclusi materiali, attività, nonché le forme della valutazione – siano il risultato di una collaborazione tra il docente e gli apprendenti, al fine di costruire un'esperienza di apprendimento a misura di studente: «[t]he open architecture is adapted to learner needs, styles, strategies, levels of fossilization,

³ Si veda a tal proposito il *Volume Complementare* del «Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue» (QCER; Consiglio d'Europa 2020).

interests and ZPDs [Zones of Proximal Development]» (Leaver, e Campbell 2020, 152). In questo quadro, la valutazione formativa riveste un ruolo centrale, poiché assume una funzione diagnostica. Diversamente dalla valutazione sommativa, volta a misurare il raggiungimento degli obiettivi alla fine di un'unità di apprendimento, la valutazione formativa ha lo scopo di monitorare il percorso, consentendo al docente di (ri)orientare la progettazione didattica sulla base dei punti di forza e delle aree di miglioramento degli studenti. In altre parole, come osserva Williams (2017, 48),

an assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have made in the absence of that evidence.

Incorporare momenti di valutazione formativa, inoltre, può contribuire a preparare gli apprendenti alle tipologie di attività previste nella valutazione sommativa, mettendoli nelle condizioni di affrontare il momento della verifica finale con maggiore sicurezza, riducendo così il rischio di ansia o incertezza di fronte a compiti inediti (Andersen 2023).

Un altro aspetto di rottura del paradigma trasformativo riguarda il ridimensionamento del ruolo del manuale: mentre nei modelli più convenzionali di tipo trasmissivo il libro di testo rappresenta il punto di riferimento fondamentale che determina i contenuti e la struttura del corso, nel curriculum aperto esso può venire interamente abbandonato o semplicemente considerato una risorsa – e non una guida prescrittiva – da integrare con ulteriori strumenti, come materiali autentici, risorse multimediali, piattaforme digitali e attività legate al mondo reale.

Il volume *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations* (Nuss, e Martin 2023a) raccoglie una serie di pratiche ed esperienze didattiche nell'ambito dell'insegnamento del russo LS in contesto universitario che dimostrano di accogliere la prospettiva trasformativa, poiché muovono dall'idea di «making the learning environment aware of and responsive to student needs and aspirations» (Nuss, e Martin 2023b, 17). Secondo le curatrici della miscellanea, perseguire un approccio didattico che ponga al centro l'apprendente significa tenere presente due principi fondamentali: conoscere i propri studenti; coinvolgerli in modi per loro significativi, sia nella progettazione del curriculum, sia nelle modalità di valutazione (Nuss, e Martin 2023b).

Conoscere i propri studenti significa non solo esplorare, all'inizio di un corso, la motivazione che li ha spinti a studiare la lingua russa, ma anche prevedere momenti regolari di *feedback* per raccogliere informazioni sulle loro attitudini nei confronti della lingua, dei suoi parlanti, nonché sulle proprie percezioni circa il processo di apprendimento. In questa prospettiva, Lorenz (2023) discute i vantaggi derivanti dalla raccolta delle opinioni degli studenti sull'insegnamento della grammatica russa e sulle preferenze circa il *feedback* correttivo proposto dall'insegnante. I risultati di un questionario somministrato a un campione di studenti principianti di L1 inglese dopo 14 settimane di corso mostrano un'at-

titudine generalmente positiva nei confronti dello studio della grammatica. Gli informanti dichiarano di preferire l'approccio deduttivo – basato su spiegazioni e riflessioni esplicite sulle forme linguistiche – considerato più chiaro e familiare, sebbene in molti casi percepito come noioso; l'approccio induttivo (*discovery-based*) è, invece, risultato più impegnativo e meno apprezzato da una parte del campione⁴. Questi risultati suggeriscono l'opportunità per i docenti di russo LS di alternare approcci deduttivi e induttivi, guidando gli studenti soprattutto nelle attività *discovery-based*, e di raccogliere periodicamente *feedback* per adattare le strategie didattiche ai bisogni e alle preferenze della classe. L'integrazione delle percezioni degli studenti ha il potenziale non solo di informare le scelte didattiche, ma anche di favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza da parte degli studenti sul proprio percorso di apprendimento. Lo studio empirico di Maslova (2023) dimostra che prevedere, a intervalli regolari, momenti di autovalutazione, seguiti da una discussione collettiva in cui gli apprendenti riflettono sulla propria autoefficacia, produce un aumento della consapevolezza metacognitiva, una riduzione dell'ansia e una maggiore fiducia nelle proprie competenze linguistiche.

Una delle linee di ricerca più proficue degli ultimi anni riguarda l'adozione di forme ibride di insegnamento (*blended learning*) che si rivelano efficaci nel tradurre nella pratica i principi della centralità dello studente. Coniugando modalità di apprendimento in presenza e online, sia sincrone che asincrone, attraverso l'integrazione sistematica delle tecnologie digitali nel curriculum di russo LS, il *blended learning* consente di diversificare i tempi, gli spazi e gli strumenti dell'apprendimento, favorendo una maggiore flessibilità dei percorsi formativi, nonché la partecipazione attiva degli studenti. Khotimsky, e Leontyeva (2023), oltre a offrire una revisione completa e aggiornata della letteratura che documenta l'impiego delle TIC nella didattica del russo, presentano una valutazione critica di diverse risorse digitali che possono essere efficacemente applicate al fine di allestire attività in modalità sia sincrona, sia asincrona. La disamina è corredata da esemplificazioni di attività tratte dalla pratica didattica delle autrici e da raccomandazioni operative per l'utilizzo di tali strumenti. In modo complementare, Griškova (2024) propone una sistematizzazione delle tecnologie mobili che possono essere integrate sia per l'organizzazione di attività in aula, sia per lo studio autonomo; Macagno (2023b) offre una rassegna di siti e risorse online che possono essere utilizzati per lo sviluppo delle competenze linguistiche (fonetica/fonologica, lessicale, morfosintattica, testuale/discorsiva); per ciascuna risorsa vengono descritti i punti di forza e le criticità.

In tempi recentissimi è stata avviata anche una riflessione su come l'Intelligenza Artificiale (IA) possa rivoluzionare la didattica del russo LS, offrendo esperienze di apprendimento personalizzate, dal livello principiante a quello

⁴ Come rilevato da Spasova, e Welsh (2020), la transizione da un modello di insegnamento tradizionale a uno trasformativo di tipo non trasmissivo, data l'innovatività, può generare una certa forma di disorientamento o disagio negli studenti (oltretutto negli insegnanti).

avanzato, e promuovendo al contempo una maggiore autonomia da parte degli studenti (si vedano, ad esempio, gli studi di Kozlovceva 2024; Meier 2024; Petrova, e Rychkova 2024; Pribble 2024; Paracchini 2025). Particolarmente interessante è lo studio di Meier (2024) che descrive le fasi di progettazione e implementazione di una chatbot basata su ChatGPT, «DavAI». Sviluppata dall'autrice come assistente di apprendimento virtuale per studenti universitari di livello principiante e intermedio, la chatbot «DavAI» è stata impiegata per attività asincrone con l'obiettivo di potenziare le strutture lessicali e grammaticali, sia nella produzione scritta, sia nella produzione orale, al fine di ridurre l'ansia durante gli scambi comunicativi dal vivo con parlanti di L1 russa. Sebbene lo studio non fornisca dati empirici sull'efficacia in termini acquisizionali o sulle ricadute emotive, esso costituisce un contributo innovativo all'integrazione dell'IA nella didattica del russo LS. Meier, inoltre, fornisce indicazioni pratiche utili ai docenti interessati a sviluppare chatbot personalizzate.

L'efficacia di percorsi di apprendimento *blended* – in termini acquisizionali e motivazionali – è documentata da diverse ricerche empiriche. In particolare, lo studio di Jan' (2023) presenta i risultati di un corso di russo LS erogato in modalità *blended* che ha previsto l'integrazione della piattaforma WeChat⁵. La ricerca presenta i risultati di una sperimentazione condotta su due gruppi di studenti di L1 cinese di livello B1. L'elaborazione dell'intervento didattico ha incluso una fase preliminare di rilevazione dei bisogni, per consentire la progettazione di un curriculum che considerasse, oltre al livello di competenza linguistica, gli stili cognitivi e le preferenze di apprendimento dei partecipanti. A entrambi i gruppi è stato somministrato un intervento didattico che consisteva in lezioni frontali e sessioni di lavoro in modalità asincrona; nel gruppo sperimentale, questi ultimi sono stati svolti tramite la piattaforma WeChat. I risultati dei test somministrati alla fine dei due trattamenti evidenziano una *performance* migliore da parte del gruppo sperimentale, in particolare in termini di competenze lessico-grammaticali, nonché di abilità di comprensione e produzione orali. Dal punto di vista motivazionale, inoltre, gli studenti hanno espresso un alto grado di soddisfazione rispetto al modello didattico proposto.

Lo studio di Sokolova et al. (2023) presenta un'esperienza di insegnamento rivolta a studenti principianti, sviluppata presso l'Università di Tromsø, con l'obiettivo dichiarato di «move away completely from paper textbooks» (Sokolova et al. 2023, 104). Tutti i materiali didattici sono stati progettati *ad hoc*, informati dal corpus SMARTool (Janda 2019) e dal *feedback* continuo fornito da un gruppo di studenti⁶. Il corso, dal titolo «My Russian Journey»⁷, si rivolgeva ad

⁵ WeChat è un'app ampiamente diffusa in Cina. Oltre a offrire servizi di messaggistica istantanea, integra anche funzioni *social* e altri servizi.

⁶ Per una descrizione dettagliata delle modalità con cui tale approccio è stato concretamente realizzato, e dei vantaggi derivanti dall'integrazione del *feedback* degli apprendenti, si veda Nasset, Bjørklund, e Jacobsen (2022), che analizzano specificamente questo aspetto del progetto.

⁷ Il titolo originale del corso è «Min russiske reise». Tutti i materiali sono fruibili in *open access* (cfr. UiT. The Arctic University of Norway, "Min russiske reise").

apprendenti principianti di L1 norvegese ed è stato interamente erogato online in formato MOOC (*Massive Open Online Course*), secondo il modello della classe capovolta. Questo ha permesso di combinare l'insegnamento esplicito della grammatica (in modalità asincrona, per mezzo di materiali audiovisivi) e attività di tipo comunicativo (in modalità sincrona). Il modello della classe capovolta prevede un rovesciamento della sequenza tradizionale dell'insegnamento: i contenuti grammaticali vengono appresi individualmente dagli studenti prima della lezione, attraverso risorse di vario tipo, mentre il lavoro in aula è dedicato ad attività comunicative, sessioni di lavoro collaborativo o di approfondimento. In questo modo la lezione diventa il momento in cui gli apprendenti applicano quanto appreso, ricevono *feedback* correttivi e chiariscono eventuali dubbi. Il modello favorisce così l'apprendimento attivo e consente un uso più efficace del tempo in aula, poiché l'attenzione si concentra sullo sviluppo delle competenze e non sulla mera trasmissione di informazioni, in linea con il paradigma trasformativo⁸. L'obiettivo degli sviluppatori del curriculum «My Russian Journey» era quello di offrire un'esperienza di apprendimento flessibile, e personalizzabile: «we wanted to present something that is both up-to-date and updateable [...] in a format that is portable across the various digital devices that today's students make the most use of» (Sokolova et al. 2023, 117). Il corso è stato somministrato a diversi gruppi di apprendenti, in contesto universitario e scolastico, i quali ne hanno dato una valutazione positiva, descrivendolo come ben strutturato e accessibile «anywhere and at any time» (Sokolova et al. 2023, 116); il campione ha inoltre espresso apprezzamenti circa la flessibilità della piattaforma e la qualità dei materiali proposti. Tuttavia, alcune criticità sono emerse. Il gruppo di apprendenti comprendeva, oltre a principianti assoluti, anche studenti che avevano avuto un'esposizione preliminare alla lingua russa. Questi ultimi hanno tratto maggiore beneficio dal modello della classe capovolta, mentre i principianti assoluti hanno incontrato qualche difficoltà. Tale dato suggerisce che l'adozione del modello, nella sua forma «pura» – ovvero con la focalizzazione esplicita delle forme grammaticali interamente al di fuori dalla lezione – non è sempre applicabile con efficacia per gli stadi iniziali dell'apprendimento. Per ovviare a questo limite, Nettet, Björklund, e Jacobsen (2022) propongono una versione ponderata del modello, che prevede una breve introduzione in classe delle strutture target, in modo da offrire un supporto didattico minimo ma fondamentale a tutti gli studenti.

Un'altra esperienza di implementazione del modello della classe capovolta è descritta da Anderson (2023) in riferimento a un gruppo di apprendenti di livello intermedio. Il lavoro sulle strutture grammaticali seguiva una sequenza ben articolata: dopo una breve introduzione dei contenuti lessicali e grammaticali in aula, agli studenti veniva chiesto di lavorare autonomamente, leggendo un te-

⁸ Per una panoramica generale sul modello della classe capovolta cfr. Johnson, e Marsh (2015). Sull'efficacia di tale modello in termini acquisizionali si rimanda a Strelan, Osborn, e Palmer (2020).

sto (tratto dal manuale o autentico), oppure guardando un video registrato dal docente, e compilando esercizi di comprensione e riflessione metalinguistica. Ciò ha consentito un incremento significativo del tempo dedicato ad attività di produzione in aula, affinché gli studenti potessero applicare attivamente le conoscenze acquisite autonomamente. In generale l'obiettivo era quello di sviluppare la competenza comunicativa e migliorare l'accuratezza nell'uso produttivo della lingua, attraverso attività di tipo collaborativo (inizialmente molto strutturate, come, ad esempio, domande guidate o elenchi di parole da usare, per poi diventare più libere e creative) e simulazioni di ruolo. Dopo la lezione venivano assegnati compiti di produzione orale (che gli studenti dovevano completare auto-registrandosi), spesso legati ad aspetti culturali o situazioni comunicative autentiche. Queste attività fungevano anche da valutazione formativa, permettendo all'insegnante di monitorare il livello di comprensione e identificare eventuali aree che richiedevano ulteriore approfondimento o rinforzo. Sebbene il modello sia stato valutato positivamente da Anderson, è emersa anche una criticità legata al mancato completamento delle attività preparatorie da parte di alcuni studenti, con conseguenti ripercussioni sullo svolgimento efficace della lezione.

Un ulteriore modello, emerso come risposta alle esigenze di una didattica orientata all'azione e che prevede il ridimensionamento del ruolo tradizionalmente assegnato al libro di testo, è quello del *Task-Based Language Teaching* (TBLT)⁹. Si tratta di un approccio di tipo comunicativo all'insegnamento delle lingue, che mira a coinvolgere gli apprendenti nell'uso della lingua target in modo creativo e spontaneo, con l'obiettivo di portare a termine un compito concreto. Willis (1996, 32) descrive il *task* come «[an] activit[y] where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome». Lo svolgimento del *task* stimola lo sviluppo di competenze comunicative funzionali ad agire in contesti reali (Skehan 2003; Jackson 2022), mentre l'attenzione degli studenti è diretta principalmente allo scambio di significati piuttosto che all'accuratezza grammaticale (Nunan 1989). Le unità didattiche costruite secondo questo approccio si articolano in tre momenti principali (cfr. Nunan 1989; Willis 1996; Ellis 2003). La prima fase, detta di preparazione (*pre-task*), introduce il tema del *task*, fornisce le istruzioni necessarie, attiva le strutture linguistiche e propone risorse utili al suo svolgimento. Segue la fase centrale, dedicata all'esecuzione del *task* vero e proprio, in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi per raggiungere un obiettivo extralinguistico. I compiti possono includere attività di classificazione, confronto, risoluzione di problemi, *role-play* o discussioni. Durante questa fase l'insegnante assume un ruolo di supervisione e supporto, intervenendo solo se necessario (Willis 1996). Al termine, ogni gruppo presenta alla classe il risultato del proprio lavoro. Infine, nella fase conclusiva (*post-task*), si riflette sugli aspetti linguistici emersi, concentrandosi in modo mirato sulle forme grammaticali o lessicali attraverso

⁹ Questo modello è stato oggetto della sperimentazione didattica che verrà presentata nel capitolo settimo.

attività guidate o esercizi strutturati, promuovendo così una riflessione esplicita di tipo metalinguistico.

Sebbene il primo studio a delineare le potenzialità del modello TBLT in rapporto al russo LS risalga ai primi anni Duemila (Leaver, e Kaplan 2004), tale approccio ha incontrato una certa resistenza nella didattica del russo LS¹⁰. Ciò è dovuto alla convinzione diffusa che il russo, in quanto lingua morfologicamente complessa, non possa essere insegnato/appreso senza un focus grammaticale esplicito (cfr. a tal proposito Gilabert, e Castellví 2019). Negli ultimi anni il modello TBLT ha suscitato un interesse crescente tra ricercatori e docenti nell'ambito della didattica del russo LS, a tutti i livelli di competenza linguistica (cfr., ad esempio, Markina 2019; Nuss, e Whitehead Martelle 2022; A'Beckett 2023; Pomarolli 2024). Gli studi condotti spaziano dall'impiego dei *corpora* come strumento per la progettazione di *task* (Novikov, e Vinokurova, 2022), all'integrazione delle TIC in ambienti di apprendimento online e ibridi (Bagrecova 2021; Baer, e McIntyre 2023; Smirnova Henriques et al. 2022), fino a esplorare il potenziale del modello TBLT per lo sviluppo della *media literacy* (Zheltoukhova 2023b), nonché la sua applicazione all'insegnamento dei verbi di moto (Markina 2019; Castellví, e Markina, 2024; 2025), e della varietà del russo colloquiale (Artoni et al. 2025).

3.2 Nuove rappresentazioni per educare alla giustizia sociale

Il paradigma trasformativo sollecita un ripensamento delle modalità di selezione dei contenuti, al fine di creare curricula inclusivi ispirati ai principi della giustizia sociale. Si tratta di un campo di riflessione nuovo nell'ambito della ricerca sulla didattica del russo LS (Lucey 2021), sviluppatosi prevalentemente in contesti accademici occidentali e che, ad oggi, non trova risonanza nella produzione scientifica russa. Questo orientamento ha beneficiato delle riflessioni già consolidate in riferimento ad altre LS (cfr. Macedo 2019; Callies, e Hehner 2023) e ha ricevuto un impulso significativo a seguito dell'invasione su larga scala dell'Ucraina da parte della Federazione Russa (cfr., ad esempio, Reagan 2023).

La necessità di una revisione critica delle rappresentazioni linguistico-culturali tradizionalmente associate alla lingua russa era già stata avviata sul finire degli anni Novanta con gli studi sui manuali di russo LS di Rifkin (1998) e Shardakova, e Pavlenko (2004), poi proseguita da Azimova, e Johnston (2012) e Stauffer (2020) e, in contesto italiano, da Pomarolli, e Trubnikova (in stampa). Questi studi pongono l'attenzione sulla dimensione sociale della lingua (Norton 2013; Kramersch 2021) e si sviluppano a partire dagli assunti della pedagogia critica (Freire 1970; Giroux, e Simon 1984; Pennycook 1994; Crookes 2021), integrando al contempo prospettive provenienti dagli studi di genere e dagli studi postcoloniali. Essi hanno evidenziato come i manuali di russo LS tendano a veicolare rappresenta-

¹⁰ Per un resoconto dell'approccio TBLT nell'ambito della didattica del russo LS, si veda Nuss (2022).

zioni di categorie identitarie monolitiche e stereotipate: soggetti prevalentemente bianchi, di etnia russa, eterosessuali, abili, membri di famiglie tradizionali e ad alto capitale culturale, abitanti di Mosca o San Pietroburgo, esponenti del ceto medio, ritratti come individui felici e di successo. Tali rappresentazioni, se da un lato non restituiscono la complessità e la diversità dell'universo russofono, dall'altro non offrono agli apprendenti autentici spazi di identificazione.

Negli ultimi anni questa riflessione critica si è estesa all'intero curriculum di russo LS, grazie anche a momenti di confronto collettivo come il simposio tematico *Working Towards Equity in Slavic Language and Literature Programs* (cfr. Banerjee 2020), pubblicato nel 2020 sulla rivista «Slavic and East European Journal», il numero speciale della rivista «Russian Language Journal» del 2021 dal titolo *Diversity, Equity, Access, and Inclusion: Lessons for the Russian Language Classroom* (RLJ 2021b), nonché la recente miscellanea *Diversity and Decolonization in Teaching Russian Studies* (Garza, e Stauffer 2025). Queste pubblicazioni, comparse negli Stati Uniti, affrontano i temi della diversità e dell'inclusione all'interno del curriculum di russo LS, declinandoli in chiave prevalentemente etnica. Tale linea di ricerca, oltre a trarre impulso dagli studi sull'educazione linguistica in prospettiva decoloniale sviluppati in riferimento ad altre LS, in particolare l'inglese – si veda Macedo (2019) per una panoramica efficace – riflette una sensibilità nuova, a «commit to antiracism and to dismantle white supremacy culture» (Stauffer 2021, 7; cfr. anche Banerjee 2020; Garza 2021b; Lucey 2021).

Il *framework* teorico di riferimento resta quello della pedagogia critica, che guarda alla lingua nei termini di un dispositivo attraverso cui si esercitano forme di potere e si consolidano processi di inclusione ed esclusione. Nell'ambito dell'educazione linguistica, la proposta è quella di decostruire le ideologie dominanti che, in modo esplicito o latente, influenzano il contesto di apprendimento (Crookes 2021; Pennycook 2021), al fine di fornire agli apprendenti non solo le risorse linguistiche, ma anche le competenze critiche per riconoscere e, all'occorrenza, sovvertire le dinamiche di ingiustizia e disuguaglianza. La creazione di spazi che valorizzino la diversità nel curriculum di russo LS richiede quella che Garza definisce una «decolonizzazione del sillabo», ovvero un riesame critico dell'intero curriculum, dai contenuti ai metodi (Garza 2021a; 2021b), con l'obiettivo di offrire agli apprendenti una più ampia gamma di prospettive, includendo anche le voci di gruppi o individui tradizionalmente esclusi o marginalizzati nelle rappresentazioni identitarie veicolate dai materiali convenzionalmente in uso. La decolonizzazione del curriculum passa attraverso la proposta di contenuti e attività capaci di contrastare quella che Garza (2021b) definisce una «presentazione in stile Disney» («Disneyfied presentation»; 293) del mondo russo(fono). L'obiettivo è duplice: da un lato, offrire agli apprendenti l'opportunità di familiarizzare con la diversità etnica, geografica, socio-economica e culturale dei parlanti la lingua russa; dall'altro, rendere i materiali didattici più rappresentativi e inclusivi rispetto agli stessi apprendenti, che potrebbero non riconoscersi nei contenuti proposti e faticare così a individuare un proprio spazio di (rappresent)azione all'interno della cultura (o delle culture) target.

Un altro aspetto di rinnovamento del curriculum coinvolge la decolonizzazione (e de-etnicizzazione) dell'oggetto stesso dell'apprendimento, ovvero la lingua russa. Negli ultimi anni è in atto una riflessione critica sull'ideologia del «native speakerism» – un concetto coniato da Holliday (2006; 2015) nell'ambito degli studi sull'inglese LS – secondo cui solo i parlanti nativi sarebbero naturalmente autorizzati a possedere la lingua (Bonfiglio 2010), vantandone il diritto di proprietà per nascita (Hackert 2013). Come osserva Stauffer (2024, 3),

[t]he phenomenon of native-speakerism creates conditions in which certain speakers of a language are privileged, or viewed as more authoritative among speakers, whereas non-native speakers of the language occupy lower ranks in an invisible but tacitly enforced hierarchy of speaker authenticity.

Tra gli studi che affrontano tale problematica si segnalano quelli di Protašova, e Yelenevskaya (2020), Stadler, e Dreher (2023), Bondarenko (2023), Almuratova, Grecu, e Savelieva (2025) e Kaltseis (in stampa). Al centro della riflessione vi è la decostruzione della figura del parlante nativo monolingue, accompagnata dal riconoscimento del *translanguaging*¹¹ come risorsa non solo comunicativa, ma anche didattica. In termini applicativi, tale prospettiva incoraggia a integrare nel curriculum di russo LS materiali che diano visibilità alla pluralità di identità linguistico-culturali che abitano lo spazio russofono. I primi passi in questa direzione sono riflessi nei materiali didattici proposti in due curricula digitali: il manuale *Meždu nami* (deBenedette et al. 2016) e il corso «My Russian Journey» (Sokolova et al. 2023; cfr. § 3.1). *Meždu nami* è il primo manuale completamente online a integrare i principi della didattica *task-based* per l'insegnamento del russo LS a livello elementare¹². Le trame narrative che strutturano il corso presentano personaggi che si discostano dalle categorie etnico-culturali dominanti, dal momento che mettono in scena identità ibride; questo vale sia per la cultura di partenza (tra i protagonisti vi sono, ad esempio, una studentessa cino-americana e uno studente ispano-americano), sia per la cultura target (uno degli *host* con cui interagiscono i protagonisti è tataro). «My Russian Journey» adotta un approccio ancora più esplicitamente orientato alla

¹¹ L'idea di base di questo approccio consiste nel considerare l'apprendente come parlante multilingue, valorizzandone l'intero repertorio linguistico come risorsa in grado di favorire l'accesso ai contenuti e alla costruzione del significato, nonché di ridurre le barriere cognitive ed emotive (Fang, Zhang, e Sah 2022). In termini operativi, l'applicazione del *translanguaging* nella pratica didattica consiste nel consentire agli studenti di utilizzare tutte le lingue e varietà a propria disposizione per comprendere e comunicare (cfr. Wei 2018 per una discussione dell'approccio). Gli studi sviluppati negli ultimi anni nel contesto della didattica del russo LS vanno contestualizzati all'interno di un interesse crescente – maturato anzitutto nella ricerca sulla didattica dell'inglese LS – verso il *translanguaging* come strategia per promuovere la giustizia sociale (Wei 2022), contrastare l'ideologia del *native-speakerism* (Ortega, 2019; Fang, Zhang, e Sah 2022) e favorire l'inclusione degli studenti provenienti da *background* linguistico-culturali non dominanti (Cenoz, e Gorter 2019).

¹² Il manuale si rivolge a studenti principianti di L1 inglese ed è liberamente accessibile online (cfr. deBenedette et al. 2016).

valorizzazione della diversità, rappresentando identità etniche molteplici – tra cui quella sami e quella tatara – con cui i protagonisti interagiscono. Il corso offre inoltre una rappresentazione più variegata e realistica dello spazio geografico russo, facendo muovere i personaggi in città minori, e non solo nei grandi centri economici e culturali. Un altro aspetto interessante da segnalare è che il formato digitale di questi corsi consente una naturale flessibilità e un aggiornamento costante da parte degli autori, sulla base dei *feedback* degli utenti e degli avanzamenti della ricerca pedagogica.

Oltre a questi due corsi, un'altra risorsa pratica che valorizza la dimensione di diversità che caratterizza i parlanti la lingua russa è rappresentata dalla chatbot «DavAI» sviluppata da Meier (2024), di cui abbiamo brevemente parlato nel § 3.1. La chatbot consente di interagire con vari personaggi virtuali che presentano diverse identità etniche, provenienze geografiche e *background* socio-economici; vi sono: Maria, una storica della Carelia; Saša, un'eco-attivista dalla Repubblica di Sacha; Lev, un musicista ebreo di San Pietroburgo; Seda, una donna di religione musulmana della Cecenia; e infine Beka, un personaggio che usa una variante kazaka del russo. Coerentemente con l'identità linguistico-culturale dei personaggi, «DavAI» incorpora forme linguistiche non-standard in modo controllato, garantendo che l'interazione rimanga accessibile agli apprendenti (lo ricordiamo, studenti di livello principiante e intermedio). Un'altra proposta pratica volta a promuovere la diversità nel curriculum di russo LS è quella di Kohen et al. (2021), che discutono la possibilità di integrare materiali introduttivi dedicati alle lingue minoritarie parlate nella Federazione Russa, sfidando la rappresentazione tradizionale del parlante nativo come monolingue ed etnicamente russo.

3.3 Alla ricerca di un paradigma inclusivo per il russo LS

Il quadro sin qui delineato mostra come la ricerca sulla didattica del russo LS, tanto sul piano teorico quanto su quello applicativo, stia accogliendo alcune delle istanze inclusive: la centralità attribuita all'apprendente; l'attenzione ai bisogni individuali, resa possibile da un curriculum flessibile e negoziato; l'integrazione dei principi della giustizia sociale nel sillabo, con l'obiettivo di promuovere forme di rappresentazione che rendano visibili e valorizzino una pluralità di prospettive. Le tendenze osservate indicano che è in atto un ripensamento complessivo del curriculum di russo LS, all'insegna di due parole d'ordine fondamentali: partecipazione e diversità. Tale ripensamento si manifesta su più livelli. In primo luogo, riguarda la ridefinizione dei ruoli all'interno del processo didattico: il docente non è più concepito come unico depositario del sapere, ma come guida e facilitatore, mentre gli apprendenti assumono un ruolo attivo nel proprio percorso formativo e partecipano alla co-costruzione della conoscenza. Il secondo fronte di revisione riguarda i modelli didattici: il modello trasmissivo viene affiancato da approcci orientati all'azione, come quelli della classe capovolta o del TBLT. Parallelamente si registra un rinnovamento delle modalità didattiche, che incorporano forme ibride per facilitare la flessibilità e

l'accessibilità dei percorsi di apprendimento. Queste innovazioni portano con sé una ri-concettualizzazione della lingua, e con essa degli obiettivi di apprendimento: la lingua non è più considerata unicamente nei suoi aspetti strutturali – come repertorio di unità linguistiche – ma nella sua dimensione sociale. Ecco che il concetto di partecipazione si interseca con quello di diversità: il percorso di apprendimento linguistico diviene uno spazio in cui gli studenti si relazionano con le molteplici voci che abitano la cultura target e costruiscono uno spazio di negoziazione dell'identità.

In questa prospettiva appare evidente che la rivoluzione in atto non può fare a meno dell'«inclusione» che della partecipazione e della diversità fa i suoi capisaldi. Dobbiamo, tuttavia, osservare che si registra una marcata carenza di studi che assumano in modo esplicito i principi dell'educazione inclusiva¹³ come cornice teorico-metodologica.

Se è vero che l'inclusione riguarda tutti gli apprendenti, e non si riduce meramente a un'attenzione ristretta a categorie di studenti vulnerabili, indagare le difficoltà che possono incontrare gli studenti con bisogni educativi speciali¹⁴ risulta un passaggio necessario per ripensare il curriculum di russo LS in chiave inclusiva e accessibile.

Alcuni studi hanno mostrato interesse per le strategie di insegnamento del russo LS in ambito scolastico in riferimento ad alunni con *background* migratorio (Zakirjanov, Iskušina, e Prjadil'nikova 2024) e disabilità (Evtjugina, e Saprykina 2022), oppure con dislessia (Ermolaeva 2019), o più in generale con BES attraverso l'approccio dell'UDL (Krasjukova 2019). Va tuttavia rilevato che si tratta di contributi descrittivi e di portata limitata, che offrono una ricognizione preliminare sul tema. Nell'ambito delle ricerche che considerano il contesto universitario, segnaliamo il lavoro di Chan (2024) che delinea una panoramica delle principali difficoltà incontrate dagli studenti di russo LS con dislessia nell'acquisizione delle abilità di lettura e il contributo di Sidorova (2021) che, sempre in riferimento ad apprendenti con dislessia, fornisce alcune istruzioni pratiche per rendere i materiali più accessibili. I lavori di Makarova (2015), Balakireva (2021) e Kravcova (2023) descrivono in termini molto generali alcune delle potenzialità della Didattica Differenziata nella classe di russo LS.

¹³ In russo è prassi identificare tale ambito in termini di *inkluzivnoe obrazovanie*, sebbene in rari casi sia possibile incontrare anche l'espressione *vključennoe obrazovanie* (cfr. Alechina 2017; Stachmič, e Lobač 2025).

¹⁴ In russo gli apprendenti con bisogni educativi speciali sono descritti in termini di *učaščiesja/obučajuščiesja s osnovnymi obrazovatel'nymi potrebnoš'jami*. La terminologia per definire una persona con disabilità è *lico s ograničennymi vozmožnostjami zdorov'ja*, sebbene non sia raro incontrare i termini *invalid* e *čelovek s invalidnoš'ju* tanto nel discorso pubblico, quanto in contributi scientifici di ambito pedagogico (cfr., ad esempio, Derbeneva 2023; per una panoramica sull'uso di questa terminologia cfr. Samochin, e Ogurečnikova 2023). Gli studenti con disturbi dell'apprendimento vengono descritti con la denominazione *učaščiesja/obučajuščiesja c trudnoš'jami/složnoš'jami v obučenii*, mentre per riferirsi ai disturbi specifici è prassi utilizzare i termini di derivazione dal greco: *disleksja, disgrafja* ecc.

Tuttavia, anche in questo caso i contributi presentano una limitata elaborazione teorico-metodologica.

Lo studio pratico di Kapperman, Kelly, e LaRette-Kauffman (2021) esplora le potenzialità d'impiego delle tecnologie assistive per studenti di russo LS con disabilità visiva. In particolare, vengono investigate le prestazioni di due *screen reader* (JAWS e NVDA) combinati con la barra Braille per la fruizione e la produzione di testi scritti. Lo studio di Sokolova, e Balakova (2019) documenta la pratica dell'insegnamento del russo LS a studenti con ipovisione in contesto universitario. La ricerca, di taglio applicativo e basata su un'esperienza sul campo, è stata condotta nell'arco di sei semestri in una classe con una studentessa ipovedente presso l'Università Masaryk di Brno. Le autrici offrono una serie di raccomandazioni pratiche sulle modalità di gestione dell'aula – concentrandosi in particolare sulle attività che prevedono l'uso di testi in formato cartaceo e della lavagna – e sulle modalità di valutazione mediante test o produzione scritta.

In contesto italiano, oltre al lavoro del gruppo di ricerca costituitosi presso l'Università di Verona (cfr. Pomarolli 2021; in stampa; Pomarolli et al. 2023), di cui parleremo approfonditamente nei capitoli sesto e settimo, lo studio di Torresin (2023b) indaga il *design* grafico, l'organizzazione strutturale e le tipologie di attività presenti in sei manuali di russo LS rivolti a studenti italofofoni di russo, allo scopo di valutarne il grado di accessibilità in riferimento ad apprendenti con ipovisione o dislessia. I risultati dell'analisi mettono in luce una serie di criticità trasversali – sebbene in diversa misura – a tutti i manuali esaminati. Dal punto di vista grafico, Torresin evidenzia dimensioni insufficienti dei caratteri, l'uso simultaneo di font differenti e una generale densità eccessiva delle pagine. A livello strutturale viene rilevata la presenza di testi eccessivamente lunghi, in alcuni manuali privi di accenti, nonché la mancanza di strumenti di supporto alla sistematizzazione delle strutture grammaticali e lessicali, quali tabelle, diagrammi o glossari. Per quanto riguarda le attività proposte, si osserva una scarsa attenzione alla stratificazione¹⁵, mentre quattro dei sei manuali adottano forme di differenziazione (ad esempio per tipologia di esercizio o modalità di svolgimento), sebbene in generale manchi una strategia consapevole di progettazione didattica in chiave accessibile.

Di recente la didattica inclusiva del russo LS ha trovato riflesso in alcune tesi di laurea magistrale, si vedano Ilardo (2018-19) e Pastone (2022-23), testimoniando come la tematica stia gradualmente guadagnando l'interesse da parte degli studenti impegnati in lavori di ricerca.

Nel complesso, è possibile osservare una situazione di forte asimmetria tra la riflessione sviluppata nell'ambito del russo LS e quella maturata in riferimento ad altre lingue straniere (*in primis* l'inglese), in cui l'educazione linguistica inclusiva costituisce da tempo un campo di studio consolidato e ricco. Nel caso della didattica del russo LS la ricerca risulta ancora frammentaria, nonché priva di evidenze empiriche.

¹⁵ In termini generali, per stratificazione di un'attività si intende l'organizzazione dei compiti su più livelli, dal più semplice al più complesso (cfr. D'Annunzio, e Della Puppa 2006).

3.4 La lingua russa: quali difficoltà per apprendenti con DSA?

L'adozione di una prospettiva inclusiva per la didattica del russo LS invita a interrogarsi su quali caratteristiche del sistema linguistico possano costituire fattori ostacolanti per apprendenti con bisogni educativi speciali. In tal senso, è necessario concentrare l'attenzione primariamente sui disturbi specifici dell'apprendimento. Ciò perché, come già osservato nel § 2.3, la natura stessa di tali disturbi incide in modo diretto sull'apprendimento linguistico (Kormos 2017b; Vender 2017; Kormos, e Smith 2023), poiché comporta difficoltà nell'acquisizione di abilità scolastiche di base, quali la lettura e la scrittura. Sebbene i DSA abbiano un'origine neurobiologica, la loro manifestazione può variare in relazione alle caratteristiche specifiche della lingua appresa, che possono influenzare in misura significativa il grado di difficoltà incontrato dagli apprendenti che presentano tali disturbi.

Prima di considerare le caratteristiche della lingua russa e del suo sistema ortografico che sono rilevanti per lo sviluppo delle abilità di lettoscrittura, è utile fornire una breve descrizione delle forme di manifestazione dei disturbi specifici dell'apprendimento.

I sistemi di classificazione dei DSA sono numerosi e oggetto di ampio dibattito (cfr. Cornoldi 2013 per una visione d'insieme). Alcuni si fondano prevalentemente su modelli di funzionamento cognitivo, mentre altri si riferiscono più direttamente alle aree dell'apprendimento coinvolte, ossia lettura, scrittura e calcolo. Volendo riprendere la tassonomia utilizzata nella normativa italiana¹⁶ (cfr. § 1.1.3), si possono riconoscere quattro tipi fondamentali di disturbo dell'apprendimento: dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. La dislessia può essere definita come una difficoltà nella corretta conversione dei grafemi che compongono una parola nei fonemi corrispondenti, ovvero nel loro riconoscimento, sequenziamento e assemblaggio. Si tratta, dunque, di una difficoltà di tipo fonologico che impatta i meccanismi di decodifica (lettura) e codifica (spelling), e quindi l'acquisizione di una lettura e di una scrittura accurate e fluenti. Le difficoltà più comuni riguardano la discriminazione di grafemi associati a fonemi simili (ad esempio, sordi/sonori), la gestione delle corrispondenze fonema-grafema non trasparenti, ossia dei casi in cui un singolo fonema può essere rappresentato da grafemi diversi, la discriminazione di grafemi simili, nonché la decodifica sequenziale, che può tradursi in omissioni di parole e inversioni sillabiche. La disortografia si manifesta come difficoltà persistente nella corretta trasposizione dei fonemi in grafemi. Essa incide sui processi di codifica ortografica (spelling) e si caratterizza per errori ricorrenti e sistematici; tra le manifestazioni tipiche si riscontrano la confusione tra fonemi o grafemi simili, omissioni di segmenti all'interno della parola, metatesi (cioè, inversioni nell'ordine dei suoni) e difficoltà nella gestione di sequenze ortografiche complesse, come, ad esempio, i gruppi consonantici. La disgrafia coinvolge, invece, le abilità esecutive

¹⁶ La sistematizzazione dei DSA recepita dalla normativa italiana (Legge n. 170/2010) si rifà alla classificazione dell'*International Classification of Diseases* nella sua decima versione (ICD-10), stilata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

della scrittura e si manifesta in una prestazione grafica scadente, caratterizzata, ad esempio, da irregolarità nella calligrafia, pressione variabile della mano sul foglio, impugnatura scorretta della penna e ridotta capacità di organizzare lo spazio. Infine, la discalculia riguarda il ragionamento aritmetico e interessa in modo particolare il sistema dei numeri e le procedure di calcolo (cfr. Melloni 2025).

Va rilevato che i DSA presentano di frequente comorbidità reciproca, e con altri disturbi, quali, ad esempio, disturbi del linguaggio, deficit dell'attenzione/iperattività, disturbo della coordinazione motoria, ma anche condizioni psicologiche ed emotive, come ansia e depressione (cfr., tra gli altri, Stella, Franceschi, e Savelli 2009; Grigorenko et al. 2011; Döhla, e Heim 2016; Sahu et al. 2019; Espinas, Vaughn, e Fuchs 2025). Essi si caratterizzano, inoltre, per una marcata eterogeneità interindividuale, che rende impossibile delineare un profilo unico o generalizzabile. In questa prospettiva, una distinzione rigida tra le diverse categorie di DSA appare poco funzionale. Non a caso, soprattutto con riferimento ai disturbi che riguardano le aree della lettoscrittura, nella letteratura scientifica è frequente l'uso del termine dislessia in senso esteso (cfr., ad esempio, Smith 2018).

Alla base dei disturbi dell'apprendimento vi sono difficoltà legate alla sfera fonologica, più precisamente all'elaborazione fonologica («phonological processing»; Snowling 1995). L'elaborazione fonologica si articola in tre funzioni principali (Ramus, e Szenkovits 2008): la prima è la consapevolezza fonologica, ossia la capacità di riconoscere e manipolare i suoni, come, ad esempio, eliminare o sostituire un fonema in una parola (Ziegler et al. 2010); la seconda è la memoria fonologica a breve termine, la capacità, cioè, di mantenere e ripetere sequenze sonore appena ascoltate, siano esse parole o non-parole; la terza è la ricodifica fonologica, che consiste nella capacità di recuperare rapidamente dalla memoria le rappresentazioni fonologiche già immagazzinate e collegarle alla forma scritta o al significato lessicale. Poiché le abilità fonologiche sono cruciali per imparare a leggere nei sistemi alfabetici (Melloni, e Vender 2022), difficoltà nell'elaborazione fonologica conducono inevitabilmente a difficoltà nell'acquisizione della lettura (Goswami, e Bryant 1990; Ziegler et al. 2003), nonché della scrittura, la quale, oltre a sottendere processi analoghi (Ehri 2000), si configura come un compito ancora più complesso (Caravolas et al. 2001; Caravolas, e Volín 2001; Winkes 2014). Come evidenziato da Winkes (2014), utilizzando l'esempio del tedesco – lingua dall'ortografia relativamente trasparente (e comparabile al russo) – le corrispondenze fonema-grafema risultano più complesse rispetto a quelle grafema-fonema, dal momento che lo stesso fonema può realizzarsi in modi diversi; inoltre, la scrittura richiede una conoscenza delle norme ortografiche: se durante la lettura la rappresentazione visiva della parola necessita solo di essere riconosciuta, nella scrittura è indispensabile il richiamo integrale della rappresentazione ortografica dal lessico mentale; anche il contesto linguistico, che supporta la lettura, non facilita allo stesso modo la scrittura. Infine, la maggiore pratica quotidiana della lettura rispetto alla scrittura contribuisce a rendere la prima più automatizzata e rapida.

La regolarità di un sistema di scrittura alfabetico, ovvero la sua trasparenza ortografica – intesa come corrispondenza biunivoca tra grafemi e fonemi – in-

cide in maniera determinante sulla facilità con cui vengono sviluppate le abilità di lettura e scrittura nella L1 (Ziegler et al. 2010; Snowling, e Hume 2012). Ciò significa che lingue che presentano ortografie alfabetiche trasparenti, con regole di conversione grafema-fonema più regolari, come, ad esempio, l'italiano, il tedesco o il finlandese, risultano più facili e rapide da apprendere rispetto a quelle con ortografie opache, come, ad esempio, l'inglese o il francese (Döhla, e Heim 2016; Melloni, e Vender 2022). Come documentano studi interlinguistici, la corrispondenza biunivoca grafema-fonema facilita l'accesso ai fonemi, sostenendo lo sviluppo della consapevolezza fonologica (Goswami, Ziegler, e Richardson 2005; Ziegler et al. 2010), favorendo così una maggiore accuratezza nei processi di lettura (Goswami 2002; Lallier 2014), ma soprattutto una maggiore fluidità (Wimmer, e Schurz 2010). Di conseguenza, i sintomi dei disturbi dell'apprendimento, in particolare la dislessia, tendono a manifestarsi in maniera più evidente nelle lingue con ortografie opache, come documentano le numerose evidenze empiriche raccolte a partire dall'inglese (cfr. Wimmer 1993; Wimmer, e Goswami 1994; Landerl, Wimmer, e Frith 1997; Seymour, Aro, e Erskine 2003; Landerl et al. 2013).

È importante sottolineare che, sebbene la dislessia sia caratterizzata principalmente da difficoltà di natura fonologica, le problematiche non si esauriscono in quest'area, ma coinvolgono anche le competenze lessicali, morfologiche e sintattiche. In particolare, diverse evidenze sperimentali mostrano come la dislessia può comportare una ridotta capacità di recupero lessicale e difficoltà nella comprensione e produzione di strutture grammaticali (cfr., tra gli altri, Joannis et al. 2000; Vender 2017).

Alla luce di queste considerazioni, di seguito vengono esaminate le caratteristiche della lingua russa e del suo sistema ortografico che risultano rilevanti per l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura. L'analisi è corredata da evidenze sperimentali provenienti da studi condotti su bambini russofoni, sia in condizioni di sviluppo tipico sia in presenza di disturbi dell'apprendimento; tali dati vengono infine discussi per valutare se e in che misura possano offrire indicazioni utili anche nel contesto della didattica del russo LS.

Il sistema ortografico della lingua russa presenta una trasparenza relativamente elevata nella direzione grafema-fonema, mentre risulta più opaco nel percorso inverso, ossia fonema-grafema (Grigorenko 2006; Rubinov 2015; Rakhlin, Kornilov, e Grigorenko 2017). Questo fa sì che, come rilevato in alcuni studi dedicati all'acquisizione della lettoscrittura nei bambini di L1 russo, il processo di decodifica risulta meno complesso del processo di codifica (cfr., ad esempio, Rakhlin et al. 2013; Zhukova, e Grigorenko 2019; Logvinenko, Semenova, e Grigorenko in stampa).

Il russo conta 33 lettere (10 vocali, 21 consonanti, 2 segni ausiliari) e 42 fonemi (6 suoni vocalici e 36 consonantici)¹⁷. La maggior parte delle corrispon-

¹⁷ Non vi è unanimità sul numero dei fonemi del russo, che si ritiene vari tra 41 e 42, a seconda dello status attribuito ai suoni [i] e [i] (Bondarko 1998; Popov 2014). Qui adottiamo la sistematizzazione di Popov (2014) che considera i due fonemi come distinti.

denze tra lettere e suoni segue un principio fonologico secondo cui ciascun grafema è stabilmente e univocamente associato a un fonema, indipendentemente dal contesto fonologico o morfologico in cui compare (cioè, dalla posizione nella parola in relazione ad altri fonemi o morfemi). Le deviazioni sono relativamente limitate (Kornev, Rakhlin, e Grigorenko 2010) e riguardano le parole in cui compaiono i due segni ausiliari – il segno forte (*tvěrdyj znak*, <Ъ>) e il segno debole (*mjagkij znak*, <Ь>) – e le cosiddette vocali iotizzate, <е> (je), <я> (ja), <ю> (ju), <ё> (jo). In posizione iniziale di parola o dopo una vocale, queste ultime si realizzano come [j] più vocale, mentre in posizione intermedia dopo una consonante, invece, marcano la palatalizzazione della consonante stessa seguita dalla vocale, rispettivamente [e], [a], [u] e [o]; ad esempio: **яма** *jama* [jamə] ‘buca’, **ма мята** *mjata* [m'atə] ‘menta’. In presenza di un confine morfologico (ad esempio, tra prefisso e radice), un segno forte o debole è inserito per mantenere la pronuncia iotizzata, mentre la consonante rimane palatalizzata: **пью** *p'ju* [p'ju] ‘bevo’. Oltre alle deviazioni determinate dall’uso dei segni ausiliari e delle vocali iotizzate, si osserva un ristretto insieme di regole di corrispondenza grafema-fonema condizionate dal contesto lessicale (dissimilazione consonantica, ad esempio: **что** *čto* [štə] ‘cosa’; **конечно** *konečno* [kə'n'eʂnə] ‘certamente’; semplificazione di gruppi consonantici: **чувство** *čuvstvo* [tʂustvə] ‘sentimento’; **поздно** *pozдно* [pozdnə] ‘tardi’); tali regole interessano un numero limitato di parole, per lo più ad alta frequenza d’uso (Kornev, Rakhlin, e Grigorenko 2010).

Come osservato in Kornev, Rakhlin, e Grigorenko (2010) e Zhukova, e Grigorenko (2019), il fatto che l’ortografia del russo sia basata su un principio fonologico e che le corrispondenze grafema-fonema annoverino solo un numero ristretto di regole dipendenti dal contesto – che si presentano in maniera per lo più regolare – supporta i lettori principianti nello sviluppo della competenza fonologica e, in ultimo, facilita l’acquisizione della lettura. Vi sono tuttavia alcuni fattori che possono ostacolare la piena padronanza di questa abilità negli stadi iniziali. Il primo riguarda la struttura sillabica (molte parole, ad esempio, presentano code o attacchi complessi: **кость** *kost'* ‘osso’; **ствол** *stvol* ‘tronco’); come dimostra Rubinov (2015) in uno studio sui bambini russofoni della scuola primaria, la complessità della struttura sillabica influisce direttamente sullo sviluppo della consapevolezza fonologica. Il secondo fattore riguarda l’imprevedibilità dell’accento russo, che è libero, ovvero può cadere su qualsiasi sillaba della parola e non è inferibile dalle sue caratteristiche formali. A rendere il quadro ancora più complesso c’è il fatto che l’accento svolge una funzione distintiva negli omografi, sia in termini di significato lessicale – si vedano ad esempio i lessemi **мука** *muká* ‘farina’ vs **мука** *múka* ‘tortura’ – sia in termini di significato grammaticale – come, ad esempio, **руки** *rúki* ‘mani’ (nominativo, plurale) vs **рук** *rukí* ‘mano’ (genitivo, singolare). In presenza di tali parole, il lettore è chiamato a fare affidamento sul contesto per interpretare correttamente il significato, il che aumenta il carico cognitivo (Rakhlin et al. 2013) e incide – come dimostrato nello studio di Grigorenko et al. (2011) su bambini con dislessia – sulla fluidità e sull’accuratezza della lettura.

Per quanto riguarda le abilità di scrittura, la letteratura evidenzia che nei bambini russofoni le difficoltà di spelling si manifestano con una frequenza significativamente superiore rispetto a quelle di lettura (Kornev 2003). Ciò può essere spiegato, da una parte, dal fatto che – come rilevato sopra – la scrittura, per le abilità coinvolte, costituisce un processo più complesso della lettura; dall'altra, da specifiche caratteristiche del sistema fonologico, ortografico e grammaticale della lingua russa (Kornev, Rakhlin, e Grigorenko 2010; Zhukova, e Grigorenko 2019).

Il processo di codifica, ovvero la conversione fonema-grafema, è anzitutto reso complesso da una serie di fenomeni fonologici che comportano la neutralizzazione delle opposizioni tra vocali e consonanti, in particolare: (a) in posizione atona, le vocali sono soggette a riduzione, che segue *pattern* diversi dopo consonanti palatalizzate e non palatalizzate; inoltre, il grado di riduzione dipende dalla posizione della vocale non accentata rispetto alla sillaba tonica (введе́ние *vvedénie* [vːɪdʲenʲɪjɐ] 'introduzione'); (b) un altro fenomeno pervasivo è quello dell'*akan'e*, che consiste nella realizzazione della vocale /o/ come [a] in posizione atona (ad esempio, вода́ *vodá* [vɔdá] 'acqua'); (c) anche le consonanti sono interessate da processi di neutralizzazione dei contrasti che si verificano con l'assordizzazione delle consonanti occlusive sonore in fine di parola (зуб *zub* [zup] 'dente') e l'assimilazione regressiva di sonorità nei gruppi consonantici (автобус *avtóbús* [ɐftobus] 'autobus'). Tutti questi fenomeni possono facilmente dare adito ad ambiguità ortografiche e generare situazioni di omofonia: (a) седе́л *sedél* 'incanativa' vs сиде́л *sidél* 'sedeva' [sʲɪdʲelʲ]; (b) пра́щý *praščú* 'fionda' (accusativo, singolare) vs про́щý *proščú* 'chiederò' [prɐʃɕu]; (c) лук *luk* 'cipolla' vs лу́г *lug* 'prato' [luk].

Come abbiamo evidenziato sopra, la dislessia è legata a difficoltà nella sfera fonologica, ma finisce per coinvolgere anche l'area morfologica, come dimostrato da studi interlinguistici su lingue con morfologie complesse e ortografie trasparenti – come, ad esempio, l'italiano (Vender et al. 2017; Vender, e Melloini 2022), il greco (Rothou, e Padeliadu 2019) e, tra le lingue slave, il bosniaco (Duranovic, Tinjak, e Turbic-Hadzagic 2014).

Dal punto di vista della tipologia morfologica, il russo è una lingua sintetica, esprime, cioè, i rapporti tra le parole tramite flessione, che si realizza a livello nominale (sostantivi, aggettivi e pronomi) e verbale. Il russo presenta tre generi (maschile, femminile e neutro), due numeri (singolare e plurale) e sei casi (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, strumentale, prepositivo) per marcare le funzioni grammaticali dei nomi nella frase. Tutti gli elementi di un sintagma nominale devono concordare con il nome in testa in genere, numero e caso. I verbi, a loro volta, mostrano accordo con il soggetto (in genere e numero al passato, e in persona e numero al presente e al futuro), oltre a marcare le categorie di tempo, aspetto e modo. Le categorie grammaticali (ad esempio, caso e numero dei nomi) sono realizzate tramite flessioni fuse con le radici, sicché la segmentazione tra radici e desinenze può risultare opaca. Va ricordato inoltre che le desinenze possono essere indicate da morfemi cumulativi; per esempio, nei sostantivi un unico esponente morfologico esprime simultaneamente le categorie gramma-

ticali del caso, del numero, del genere, ma anche dell'animatezza (ad esempio, nella parola *дыра* *druga* la desinenza -a marca le seguenti categorie: accusativo, maschile, singolare, animato). La relazione tra forme e funzioni è ulteriormente complicata dal fatto che lo stesso esponente morfologico può comparire in più posizioni paradigmatiche (si veda ad esempio il morfema -e, che può comparire nelle desinenze per marcare il nominativo singolare per i sostantivi neutri, il dativo singolare per i sostantivi femminili, ma anche il prepositivo singolare per i sostantivi maschili, neutri e femminili); d'altro canto, la medesima funzione grammaticale può essere espressa da esponenti diversi (ad esempio, il dativo singolare può essere marcato da -u, -ju, -e, -i).

Accanto a una morfologia flessiva ricca, il russo presenta anche un sistema derivazionale altamente produttivo. Nella formazione delle parole si distinguono morfemi radicali e morfemi affissali (prefissi, suffissi, infissi e circonfissi). Particolarmente sviluppato è il sistema dei suffissi nominali e aggettivali, mentre nella formazione dei verbi e delle forme verbali un ruolo centrale è svolto dalla prefissazione. Un ulteriore aspetto di complessità risiede nel fatto che all'interno di una parola i confini morfemici e sillabici non sempre coincidono, come, ad esempio, in *перечитают* *perecitajut* 'rileggeranno', dove la segmentazione sillabica (pe-re-či-ta-jut) non corrisponde al *parsing* morfologico (pere = prefisso; čit = radice; a = suffisso; jut = desinenza).

L'elevato numero e la variabilità degli elementi morfologici, la pervasività dei fenomeni di fusione e l'ambiguità dei confini sillabici rappresentano fattori che complicano la formazione delle competenze morfologiche, con ricadute dirette sullo sviluppo delle abilità di lettoscrittura. Le evidenze sperimentali raccolte in studi su bambini russofoni a sviluppo tipico mostrano infatti che la complessa morfologia del russo – insieme al suo sistema ortografico – svolge un ruolo cruciale nello sviluppo delle abilità di spelling (Grigorenko, Bulvere-Guden, e Rachlina 2012; Boulware-Gooden, Joshi, e Grigorenko 2015).

A fronte di quanto osservato sin qui, una questione cruciale riguarda la misura in cui la complessità del sistema ortografico e morfologico della lingua russa possa costituire un ostacolo per l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura nell'ambito della didattica del russo LS. In particolare, ci si può chiedere se le difficoltà documentate negli studi su bambini russofoni in L1 siano estendibili, almeno in parte, anche ad apprendenti adulti che apprendono il russo come LS, con particolare attenzione a coloro che presentano DSA.

Secondo quanto documentano Geva, e Ryan (1993) e Sparks, e Ganschow (1993), i processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento della lettoscrittura, in particolare quelli legati all'elaborazione fonologica, risultano in larga misura comuni all'acquisizione della L1 e di una lingua seconda o straniera. Numerosi studi (Dufva, e Voeten 1999; Van Gelderen et al. 2004; Sparks 2012) mostrano inoltre che le abilità fonologiche e di lettura sviluppate nella L1 costituiscono un predittore fondamentale del successo nell'apprendimento di una LS, soprattutto nell'ambito lessicale e nelle abilità di scrittura, comprensione scritta e comprensione orale. Ciò implica che eventuali difficoltà riscontrate nell'acquisizione

della L1 tendono a ripresentarsi anche nell'acquisizione di una lingua straniera, il che si rivela interessante soprattutto in relazione agli apprendenti con DSA.

A partire da tali evidenze è possibile derivare due ipotesi. In primo luogo, le difficoltà riscontrate nei bambini russofoni nell'acquisizione delle abilità di lettura e spelling, legate alle specificità del sistema ortografico e morfologico del russo, potrebbero manifestarsi in modo analogo anche negli apprendenti di russo LS. In secondo luogo, gli apprendenti che hanno incontrato difficoltà nell'acquisizione della propria L1 – l'italiano, per esempio – legate a DSA potrebbero sperimentare difficoltà simili anche nell'apprendimento della lingua russa. Bisogna tenere presente che tali difficoltà, oltre a coinvolgere l'ambito fonologico, e quindi incidere direttamente sui processi di codifica e decodifica – ma anche, come abbiamo visto, sullo sviluppo delle competenze morfologiche – hanno ricadute anche su fattori extra-linguistici, in particolare su alcune funzioni cognitive di tipo esecutivo, quali: la memoria di lavoro (ovvero la capacità di ritenere e manipolare informazioni verbali per un breve periodo di tempo), il controllo dell'attenzione, l'organizzazione del tempo, l'apprendimento implicito e i processi di automatizzazione (cfr., tra gli altri, Sáfár, e Kormos 2008; Nijakowska 2010; Döhla, e Heim 2016; Kormos 2017b; Stella et al. 2018). Va inoltre considerato che le difficoltà nell'apprendimento di una LS possono risultare amplificate rispetto alla L1; ciò in ragione di fattori contestuali, quali il grado più limitato di esposizione e l'assenza di un *background* linguistico pregresso (cfr. Dalouis 2017).

In assenza di studi sperimentali che forniscano prove empiriche sull'apprendimento del russo LS da parte specificamente di studenti con DSA, le osservazioni avanzate restano, per quanto verosimili, da confermare. Rimangono inoltre aperti numerosi interrogativi riguardo al ruolo di variabili potenzialmente decisive. Focalizzandoci, ad esempio, sugli apprendenti italo-foni, sarebbe interessante indagare l'impatto che l'esposizione a un sistema di scrittura diverso da quello della L1 esercita sull'acquisizione delle competenze alfabetiche in soggetti adulti già alfabetizzati nella propria L1. In aggiunta, sarebbe opportuno investigare il possibile *transfer* di strategie compensative, sviluppate nella L1, in relazione al russo LS, in particolare nelle pratiche di lettoscrittura. In questo quadro, l'analisi potrebbe estendersi anche alle dinamiche di interferenza esercitate dal sistema ortografico e morfologico dell'italiano nei confronti del russo: sebbene l'italiano presenti anch'esso un'ortografia trasparente e una morfologia complessa, la sua configurazione maggiormente analitica lo colloca in una posizione tipologicamente asimmetrica rispetto al russo.

Questi interrogativi confermano come lo studio dell'acquisizione del russo LS da parte di studenti con DSA costituisca un terreno ancora inesplorato, la cui analisi è indispensabile per supportare la progettazione didattica.

Un'ultima osservazione riguarda la possibilità di estendere le riflessioni qui sviluppate sulle caratteristiche della lingua russa ad altri profili di apprendimento che presentano condizioni di fragilità. In particolare, gli studenti con disabilità sensoriali potrebbero incontrare difficoltà in parte sovrapponibili a quelle riscontrate negli apprendenti con DSA nello sviluppo delle abilità di lettoscrit-

tura. Nel caso di apprendenti sordi, l'assenza di un'esposizione all'oralità può compromettere lo sviluppo della consapevolezza fonologica, con ricadute sulla decodifica grafema-fonema e, più in generale, sulla lettura e sulla comprensione del testo scritto (cfr. Cardinaletti 2018). Negli studenti con disabilità visiva, invece, l'ostacolo principale è rappresentato dalla mancata accessibilità visiva al codice scritto, sostituita dall'impiego di canali percettivi alternativi, come il tatto e/o l'udito. Ciò comporta la perdita dell'informazione ortografica, e implica forme di rappresentazione e abilità mnemoniche differenti rispetto alla lettura visiva. Tale condizione può determinare difficoltà nella codifica fonema-grafema – già di per sé complessa in russo – e, di riflesso, nello sviluppo delle abilità di scrittura (cfr. Lailiyah, Iswahyuni, e Lintang Sari 2020). Nel capitolo sesto (§ 6.2.4) riprenderemo la questione della lettoscrittura in rapporto alla disabilità visiva, focalizzandoci sulle implicazioni didattiche connesse allo sviluppo di questa competenza in un ambiente digitale.

Il punto di vista dei docenti di russo LS

I docenti svolgono un ruolo fondamentale nell'attuazione dei principi e delle pratiche dell'educazione inclusiva (Almalky, e Alrabiah 2024); come osserva Fiorucci (2014, 56), «sebbene la legislazione orienti e condizioni le politiche educative in materia di inclusione, la vera battaglia del cambiamento [...] si gioca sul campo». Numerosi studi hanno indagato le variabili che incidono maggiormente sugli atteggiamenti dei docenti in relazione all'educazione inclusiva (Forlin, e Lian 2008; Fiorucci 2014; Sharma et al. 2021; Wray, Sharma, e Subban 2022). Tra le variabili emergono la gravità e la tipologia della disabilità degli studenti (Ahmmed, Sharma, e Deppeler 2012; Savage, e Erten 2015; Sawyer et al. 2022), la formazione ricevuta e il supporto istituzionale (Chiner, e Cardona 2013; Sharma, e Nuttal 2016; Moriña 2017; Moriña, e Carballo 2017; Carballo et al. 2021; Werner et al. 2021), l'esperienza maturata nel contatto diretto con apprendenti vulnerabili (Emam, e Mohamed 2011; Freer, e Kaefer 2021; Valle-Flórez et al. 2021), la conoscenza della normativa (Rao, e Gartin 2003; Sharma et al. 2018; Mokaleng, e Möwes 2020; Wray, Sharma, e Subban 2022) e l'autoefficacia percepita rispetto all'inclusione (Sharma, e Nuttal 2016; Savolainen, Malinen, e Schwab 2020; Schwab, e Alnahdi 2020). In particolare, diversi studi hanno evidenziato che i docenti con una maggiore esperienza nell'insegnamento ad apprendenti con BES e, al contempo, un alto livello di fiducia nella propria autoefficacia sono più propensi a utilizzare strategie inclusive come la Didattica Differenziata (Sharma, e Nuttal 2016; Zee, e Koomen 2016; Savolainen, Malinen, e Schwab 2020; Schwab, e Alnahdi 2020). La letteratura conferma inoltre che esiste una relazione positiva tra autoefficacia e frequenza d'uso di pratiche

Giorgia Pomarolli, University of Verona, Italy, giorgia.pomarolli@univr.it, 0000-0002-8593-021X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Giorgia Pomarolli, *Didattica inclusiva e accessibile del russo LS. Sfide, esperienze, prospettive*. © 2025 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0784-3, DOI 10.36253/979-12-215-0784-3

inclusive (Sharma, e Sokal 2016; Sharma et al. 2021). In contesto italiano tali aspetti sono stati recentemente investigati nello studio di Piccinin, e Dal Maso (2023) in riferimento agli Esperti e Collaboratori Linguistici (CEL) attivi nei Centri Linguistici di Ateneo (CLA)¹.

Nel solco di queste ricerche il presente capitolo si propone di esplorare le abitudini di lavoro, le esperienze, le attitudini e la percezione di autoefficacia dei docenti di russo LS nel quadro dell'educazione inclusiva, attraverso l'analisi delle risposte a un questionario somministrato a docenti di russo LS. Lo scopo è quello di offrire una mappatura dello stato attuale della didattica inclusiva e accessibile del russo LS nel contesto universitario italiano.

4.1 Il questionario

Per la raccolta dei dati² è stato utilizzato un questionario somministrato a docenti e Collaboratori ed Esperti Linguistici di russo LS attivi in contesto universitario. La somministrazione del questionario è avvenuta attraverso la piattaforma Microsoft Forms tra novembre e dicembre 2023. Per garantire una diffusione mirata, il questionario è stato distribuito tramite canali specialistici, tra cui l'Associazione Italiana degli Slavisti (AIS), il gruppo di Ricerca sulla Didattica del Russo all'Università (RiDRU), l'Associazione Lend – Lingua e nuova didattica; inoltre il questionario è stato inviato direttamente a docenti e CEL di lingua russa, questi ultimi individuati attraverso i siti ufficiali dei Centri Linguistici di Ateneo, affiliati all'Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari (AICLU).

Prima di accedere al questionario ai partecipanti è stato richiesto di esprimere il consenso informato per iscritto. La partecipazione allo studio è avvenuta in forma anonima: non sono state acquisite informazioni che potessero direttamente ricondurre all'identità degli informanti. Inoltre, i dati raccolti sono stati elaborati in forma aggregata, al fine di prevenire qualsiasi possibilità di identificazione individuale.

Il sondaggio è stato redatto a partire dal questionario elaborato da Piccinin, e Dal Maso (2023), il quale era rivolto a CEL attivi nel contesto universitario italiano e operanti in diverse aree linguistiche. Tale questionario riprendeva alcuni elementi delle *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) di Midgley et al. (2000), alcuni indicatori elaborati da Becker, e Palladino (2016), nonché le indicazioni di Smith (2018) circa le strategie didattiche utili alla costruzione di

¹ L'indagine di Piccinin, e Dal Maso (2023) è stata condotta come parte del progetto interdisciplinare "Verso una Glottodidattica Inclusiva e Accessibile: un Modello di insegnamento efficace e applicabile (GIAM)" realizzato presso l'Università di Verona, di cui parleremo nel capitolo settimo.

² I dati sono stati raccolti da Pastone (2022-23) nell'ambito del progetto di tesi di laurea magistrale *Didattica inclusiva e accessibile della lingua russa. Pratiche e prospettive dei docenti delle università italiane* discussa presso l'Università di Verona nell'anno accademico 2022-2023. L'analisi dei dati, così come l'interpretazione dei risultati, sono a cura dall'Autrice.

una didattica inclusiva nell'ambito dell'educazione linguistica. Le domande sono state opportunamente adattate per rispondere al contesto specifico dell'indagine.

Il questionario si componeva di 32 quesiti totali (principalmente domande a scelta multipla e scale Likert); una domanda finale consentiva agli informanti di lasciare commenti liberi. I quesiti sono stati organizzati in otto sezioni tematiche:

1. *background* socio-demografico dei docenti (9 domande);
2. profili degli studenti di russo LS con BES (3 domande);
3. accessibilità delle infrastrutture universitarie (2 domande);
4. pratiche e strategie didattiche (3 domande);
5. uso di risorse e materiali digitali (8 domande);
6. valutazione (2 domande);
7. attitudine verso l'inclusione (1 domanda);
8. pratiche e strategie didattiche in altri corsi tenuti nell'ambito della Slavistica (4 domande).

La sezione 1 comprendeva domande relative al profilo biografico (genere, età), formativo (in materia di educazione inclusiva) e professionale (ruolo, esperienze didattiche) dei docenti che hanno preso parte allo studio. La sezione 2 mirava a raccogliere informazioni sugli studenti con BES frequentanti i corsi di lingua russa, in termini di presenza numerica, tipologia di bisogni rilevati (disabilità, DSA o altro) e principali difficoltà di apprendimento osservate (ad esempio, difficoltà legate alla lettoscrittura, a specifiche abilità linguistiche, all'organizzazione dello studio, alle capacità relazionali). La sezione 3 considerava l'accessibilità delle infrastrutture universitarie, attenendosi in particolare la presenza di tecnologie assistive o altri ausili e di spazi di studio accessibili specificamente destinati agli apprendenti con BES. L'obiettivo non era solo quello di comprendere se tali risorse fossero presenti o assenti, ma anche se la loro esistenza fosse nota agli informanti.

La sezione 4, attraverso domande di diversa tipologia, era dedicata a sondare le pratiche e strategie didattiche impiegate dai docenti. In particolare, una prima domanda chiedeva agli informanti di esprimere la frequenza di utilizzo di diverse modalità didattiche (ad esempio, lezione frontale, *cooperative learning*, allestimento di attività multimodali) attraverso una scala Likert con opzioni da 1 («Mai») a 5 («Sempre»). La seconda domanda chiedeva agli informanti di indicare quale di queste strategie ritenessero più efficaci per gli studenti con BES. Un'ulteriore domanda invitava i rispondenti ad autovalutare, su una scala da 1 («Fortemente in disaccordo») a 5 («Fortemente d'accordo»), l'efficacia del proprio insegnamento attraverso affermazioni del tipo «Sono bravo/a ad aiutare tutti gli studenti delle mie classi a compiere progressi significativi».

La sezione 5 aveva l'obiettivo di investigare l'uso attivo delle TIC; in particolare sette domande a risposta multipla chiedevano agli informanti di indicare quali strumenti digitali impiegassero (ad esempio, sistemi di gestione dell'apprendimento, piattaforme di video-conferenza, risorse online) e per quali obiettivi di apprendimento specifici (come, ad esempio, lo sviluppo delle abilità di comprensione orale o di produzione scritta). L'ultima domanda, impostata se-

condo una scala Likert, indagava le opinioni degli informanti circa l'integrazione delle TIC nella propria attività didattica, chiedendo loro di esprimere il livello di accordo o disaccordo rispetto a una serie di affermazioni. La sezione 6 era dedicata alla valutazione; la prima domanda investigava il livello di consapevolezza dei docenti riguardo alla possibilità di prevedere accomodamenti durante le prove d'esame per studenti con BES. La seconda domanda chiedeva agli informanti di indicare le diverse tipologie di misure compensative e dispensative che possono essere adottate nell'ambito della valutazione. La sezione 7 si proponeva di raccogliere informazioni relative alle attitudini generali e alle eventuali preoccupazioni dei docenti nei confronti dell'inclusione, attraverso otto affermazioni, espresse su scala Likert, per cui gli informanti dovevano indicare il proprio grado di accordo da 1 («Fortemente in disaccordo») a 5 («Fortemente d'accordo»). Infine, la sezione 8 esplorava l'eventuale esperienza didattica degli informanti in altri insegnamenti pertinenti al settore scientifico disciplinare SLAV-01/A (ex L-LIN/21) – Slavistica.

Di seguito vengono presentati alcuni dei principali risultati emersi dall'indagine. I dati raccolti sono stati oggetto di un'analisi statistica di tipo descrittivo, per mezzo del *software* Excel. Per le variabili misurate su scala, inclusi gli *item* di tipo Likert, sono stati calcolati i valori medi (M) e le deviazioni standard (DS), al fine di descrivere sia la tendenza centrale sia la variabilità delle risposte nel campione analizzato. Le variabili di carattere nominale sono state invece esaminate in termini di frequenze e percentuali, così da offrire una panoramica della distribuzione delle risposte.

4.2 Il profilo dei docenti

Il questionario è stato compilato da $n = 36$ informanti. Per quanto riguarda le caratteristiche socio-demografiche, si osserva una netta prevalenza di partecipanti di genere femminile (86%), mentre gli informanti di genere maschile rappresentano una quota più contenuta (14%). L'età anagrafica dei rispondenti varia tra i 30 e i 65 anni, con una media di 49,6 anni (DS = 10,2).

Se si considera la posizione accademica, i docenti strutturati – tra cui ricercatori a tempo determinato e indeterminato, professori associati e ordinari – costituiscono il gruppo più numeroso (55%); seguono i CEL (31%). Sono emerse, inoltre, alcune categorie meno rappresentate: docenti a contratto (8%), un assegnista di ricerca (3%), e un partecipante con un doppio incarico, che ha indicato di lavorare sia come docente a contratto sia come CEL (3%; vedi Tabella 3). Dal punto di vista dell'esperienza professionale, una parte consistente del campione (69%) ha dichiarato di possedere oltre dieci anni di attività didattica in ambito universitario (vedi Tabella 4). Parallelamente, il 64% ha indicato di avere anche esperienza in contesti educativi esterni all'università. Solo una minoranza (25%) ha avuto accesso a una formazione specifica in materia di didattica inclusiva (vedi Tabella 5). Oltre la metà degli informanti (56%) ha segnalato la presenza di studenti con BES nei propri corsi (vedi Tabella 6). Quasi la metà del campione (44%) è composta da docenti che, oltre all'insegnamento della lingua russa, so-

no incaricati anche di altri insegnamenti riconducibili al settore scientifico-disciplinare SLAV-01/A (ex L-LIN/21), tra cui letteratura russa, discipline legate alla cultura russa, filologia slava e traduzione specialistica.

Tabella 3 – Distribuzione del campione per posizione accademica

Ruolo	N	Percentuale
Docente incardinato	20	55%
CEL	11	31%
Docente a contratto	3	8%
Docente a contratto e CEL	1	3%
Assegnista di ricerca	1	3%
Totale	36	100%

Tabella 4 – Distribuzione del campione per anni di esperienza

Anni di esperienza	N	Percentuale
Meno di 5 anni	3	8%
Dai 5 ai 10 anni	8	22%
Più di 10 anni	25	69%

Tabella 5 – Distribuzione del campione per formazione specifica sull'inclusione

Formazione sull'inclusione	N	Percentuale
Sì	9	25%
No	27	75%

Tabella 6 – Distribuzione del campione per esperienza diretta con studenti con BES

Esperienza con studenti con BES	N	Percentuale
Sì	20	56%
No	16	44%

4.3 Il profilo degli studenti con BES

Gli informanti che hanno riportato di avere avuto un'esperienza diretta nell'insegnamento a studenti con BES ($n = 20$) sono stati invitati a fornire una stima numerica di tali soggetti. Le risposte mostrano una variabilità significativa, con un numero che oscilla da uno a dieci studenti per docente, e una media pari a 3,4 (DS = 2,14). Possiamo quindi osservare che, se alcuni docenti segnalano una presenza occasionale, altri si confrontano più sistematicamente con le sfide dell'inclusione. I commenti qualitativi forniti («Ne ho uno, massimo due

all'anno»; «Sono pochissimi, ma ci sono») confermano la tendenza emersa dai dati quantitativi. Inoltre, alcuni informanti rilevano che non tutti gli studenti con BES sono in possesso di una certificazione; come osserva un docente: «[Tra] i problemi più difficili da affrontare [c'è] la presenza degli studenti con disturbi non certificati che i docenti fanno fatica a individuare».

La Figura 7 riporta le tipologie di BES maggiormente rilevate dai docenti. Tra i bisogni educativi speciali riscontrati con più frequenza vi sono DSA (38% dei BES totali); seguono disabilità visive (20%), disabilità motorie (9%), ADHD (Disturbo da deficit di attenzione e iperattività; 7%) e disabilità uditive (4%). La voce «Altri disturbi cognitivi», che rappresenta il 13% del totale, potrebbe riflettere non solo la presenza di condizioni cognitive diverse da quelle più specificamente categorizzate, o di condizioni di comorbidità, ma anche una possibile difficoltà da parte dei docenti nel collocare gli apprendenti in categorie più definite.

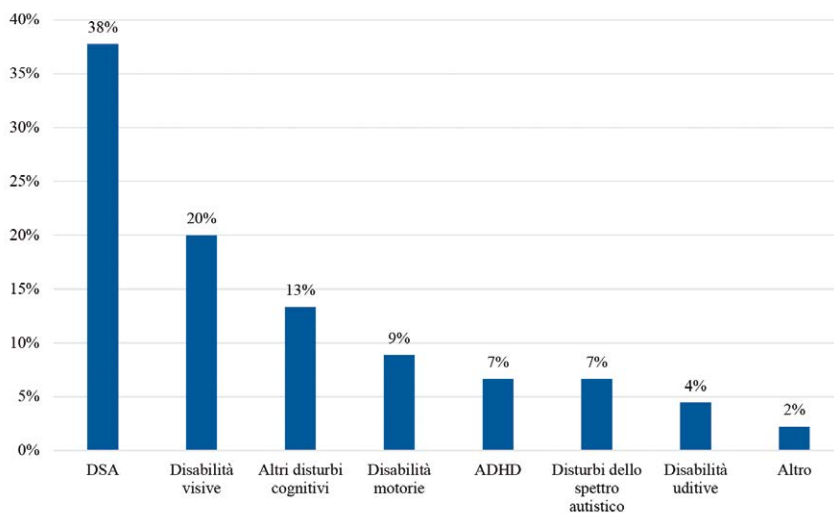


Figura 7 – Tipologie di BES riscontrate dai docenti di russo LS

Secondo la percezione dei docenti, gli studenti con BES presenti nei propri corsi incontrano ostacoli di carattere variegato che coinvolgono le abilità di lettoscrittura, le abilità linguistiche, l'organizzazione del lavoro e i rapporti interpersonali.

Tra le difficoltà di lettoscrittura (vedi Tabella 7), le più ricorrenti riguardano la produzione di una scrittura leggibile e una corretta articolazione fonologica (30%). Si tratta di problematiche che tipicamente caratterizzano gli apprendenti con DSA (cfr. § 3.4).

Per quanto riguarda le abilità linguistiche (vedi Tabella 8), la comprensione del testo scritto emerge come la difficoltà più frequentemente indicata (23%).

Questa può essere legata a disturbi specifici dell'apprendimento e a una memoria di lavoro ridotta. Tale condizione, che caratterizza in particolare gli apprendenti con dislessia (cfr. Daloso 2017; Smith 2018), può avere ricadute negative sull'acquisizione delle strutture grammaticali (21%) e sull'ampliamento del repertorio lessicale (18%), ma anche sull'organizzazione delle idee e sul mantenimento della coerenza nella produzione di testi scritti (18%).

Dal punto di vista delle capacità organizzative (vedi Tabella 9), si segnalano con maggiore incidenza le difficoltà nel completamento delle attività entro i tempi previsti (38%) e la tendenza a perdere la concentrazione durante sessioni prolungate (28%). Questi elementi sono indicativi di carenze nelle funzioni esecutive e nei processi di pianificazione, che rendono spesso necessari adattamenti come l'estensione dei tempi di svolgimento.

Infine, sul piano relazionale (vedi Tabella 10), la difficoltà a instaurare e mantenere interazioni sociali è emersa come la barriera più rilevante, segnalata dal 50% dei docenti.

Tabella 7 – Difficoltà più frequenti degli studenti con BES: lettoscrittura

Difficoltà nelle abilità di lettoscrittura	N	Percentuale
Produzione di una grafia leggibile	9	30%
Pronuncia dei suoni non corretta e/o nell'ordine corretto	9	30%
Decodifica	5	17%
Spelling	5	17%
Riconoscimento e distinzione tra suoni	2	7%

Tabella 8 – Difficoltà più frequenti degli studenti con BES: abilità linguistiche

Difficoltà nelle abilità linguistiche	N	Percentuale
Comprensione scritta	9	23%
Memorizzazione e applicazione delle strutture grammaticali nel contesto	8	21%
Apprendimento di nuovi vocaboli	7	18%
Produzione di testi coerenti e coesi	7	18%
Comprensione orale	5	13%
Tolleranza alle incoerenze della lingua	3	8%

Tabella 9 – Difficoltà più frequenti degli studenti con BES: organizzazione

Difficoltà organizzative	N	Percentuale
Realizzazione del lavoro nei tempi stabiliti	11	38%
Perdita di concentrazione durante sessioni prolungate di lettura/ ascolto	8	28%
Seguire le istruzioni	4	14%
Organizzazione dello spazio di lavoro	2	7%
Svolgimento di compiti di <i>problem-solving</i>	2	7%
Lavoro troppo veloce e impreciso	2	7%

Tabella 10 – Difficoltà più frequenti degli studenti con BES: relazioni

Difficoltà relazionali	N	Percentuale
Difficoltà nell'interazione sociale	6	50%
Comprensione delle difficoltà comunicative altrui	4	33%
Difficoltà nel <i>role-playing</i> di una situazione non familiare	2	17%

4.4 Strategie didattiche e risorse digitali

4.4.1 Pratiche e strategie didattiche

Una sezione del questionario era dedicata all'analisi delle pratiche e strategie didattiche adottate più frequentemente dai docenti di lingua russa LS, indipendentemente dall'aver maturato o meno un'esperienza diretta nell'insegnamento a studenti con BES. Vengono prese in esame le seguenti strategie didattiche e modalità di gestione dell'aula: lezione frontale, lavoro in piccoli gruppi, interazioni fisiche con le risorse di apprendimento, *debate*, attività multimodali, attività metacognitive, attività multisensoriali, attività di *game-based learning*, *cooperative learning*, tutoring individuale (svolto dal docente), *peer tutoring*, uso di piattaforme *e-learning*, uso di organizzatori visuali (ad esempio, mappe concettuali e schemi), differenziazione del formato dei materiali, individualizzazione dei materiali³. I risultati di questa domanda del questionario sono sintetizzati nella Tabella 11 e nella Figura 8.

³ Con individualizzazione dei materiali si intende l'adattamento dei materiali didattici alle specifiche caratteristiche e necessità del singolo apprendente. Diversamente, come abbiamo visto nel capitolo secondo (§ 2.2.1), la differenziazione del formato riguarda l'utilizzo di diverse modalità simultanee di presentazione dei contenuti.

Tabella 11 – Frequenza d’uso delle strategie didattiche: media e deviazione standard

Strategie didattiche	M	DS
Lezione frontale	4,11	1,30
Uso di piattaforme <i>e-learning</i>	3,75	1,38
Lavoro in piccoli gruppi	3,17	1,21
Differenziazione del formato dei materiali	2,92	1,38
<i>Debate</i>	2,86	1,20
Tutoring individuale	2,86	1,20
Interazioni fisiche con le risorse di apprendimento	2,83	1,38
Attività multimodali	2,81	1,21
Individualizzazione dei materiali in base al profilo dello studente	2,72	1,30
Uso di organizzatori visuali	2,56	1,36
<i>Cooperative learning</i>	2,47	1,18
Attività metacognitive	2,44	1,30
Attività multisensoriali	2,36	1,33
<i>Game-based learning</i>	2,22	1,22
<i>Peer tutoring</i>	2,11	1,09

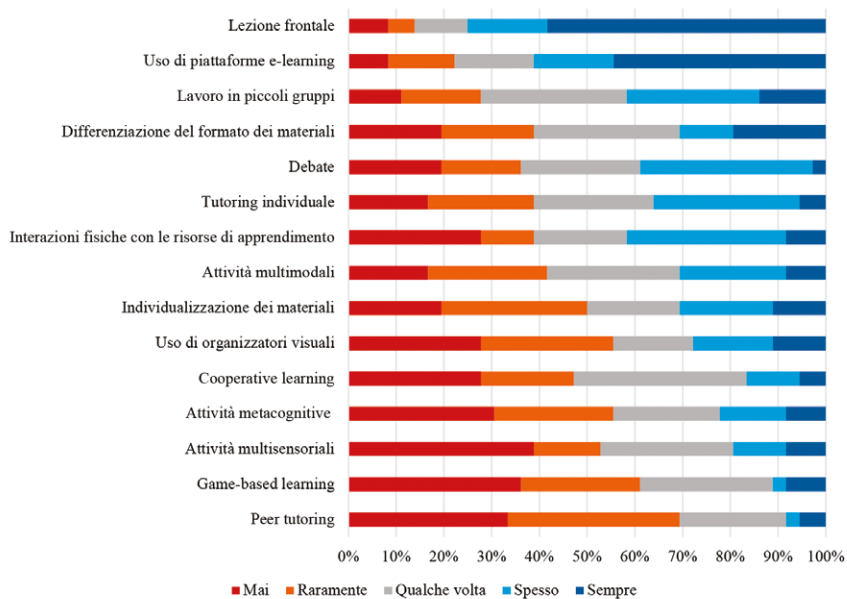


Figura 8 – Frequenza d’uso delle strategie didattiche

Come mostrano i dati analizzati di tutti gli informanti ($n = 36$), la lezione frontale rimane la pratica più consolidata tra i docenti di russo, con la grande maggioranza che dichiara di adottarla sistematicamente (sempre: 58%; spesso: 17%), mentre sono in pochi a escluderla del tutto (mai: 8%). Al contempo, però, si registra una crescente apertura verso metodologie più interattive, come l'uso delle piattaforme *e-learning*, integrate regolarmente dalla maggioranza degli informanti (sempre: 44%; spesso: 17%) e almeno occasionalmente da un ulteriore 17%. Il ricorso a strategie partecipative risulta, invece, moderato: il lavoro in piccoli gruppi è adottato con frequenza medio-alta da circa il 42% dei docenti (sempre: 14%; spesso: 28%), mentre il *debate* è utilizzato meno (sempre: 3%; spesso: 36%). Tra gli altri modelli partecipativi, le strategie che prevedono interazioni fisiche con le risorse di apprendimento (ad esempio, la recitazione di un dialogo) sono impiegate in modo sistematico dal 41% del campione (sempre: 8%; spesso: 33%), mentre il *cooperative learning* e l'apprendimento *game-based* vengono integrati con regolarità, rispettivamente, dal 17% (sempre: 6%; spesso: 11%) e dall'11% (sempre: 8%; spesso: 3%) del campione. In relazione alle pratiche di personalizzazione, la differenziazione del formato dei materiali e l'individualizzazione vengono utilizzate con regolarità dal 30% del campione.

Per quanto riguarda la pratica del tutorato, il tutorato individuale viene impiegato in modo flessibile (sempre: 6%; spesso 31%; qualche volta 25%), mentre il tutorato tra pari (*peer tutoring*) risulta meno diffuso (sempre: 6%; spesso: 3%; qualche volta: 22%).

L'uso degli organizzatori visuali è limitato. La maggior parte dei docenti dichiara di non impiegarli mai (28%) o di impiegarli raramente (28%), mentre solo pochi ricorrono a tali strumenti frequentemente (spesso: 17%; sempre: 11%), evidenziando una distribuzione disomogenea.

Se consideriamo il tipo di attività che viene somministrato maggiormente, tra quelle indicate nel questionario, dominano le attività multimodali (utilizzate con regolarità dal 30% degli informanti), seguite dalle attività metacognitive (22%) e, infine, dalla attività multisensoriali (19%).

L'indagine è proseguita esplorando le opinioni dei docenti sulle pratiche che ritengono più efficaci in termini di insegnamento inclusivo, tra quelle proposte nella domanda precedente. Gli esiti di tale quesito sono rappresentati nella Figura 9.

Secondo gli informanti le strategie che più efficacemente si adattano alle esigenze degli studenti con BES sono l'individualizzazione dei materiali (14% di tutte le risposte raccolte) e il tutorato individuale (14%), seguiti dalla differenziazione del formato dei materiali (13%). Questi dati evidenziano il valore riconosciuto a un approccio didattico personalizzato, orientato all'adattamento di strumenti e risorse in base alle esigenze specifiche degli apprendenti. In ordine di efficacia vengono poi riportati l'utilizzo di organizzatori visuali (8%), l'allestimento di attività multimodali (7%), metacognitive (7%) e multisensoriali (6%). La lezione frontale totalizza invece solo il 5%. Il *peer tutoring* (2%) risulta in linea con la sua limitata applicazione nella pratica didattica quotidiana, venendo indicato dai docenti come una strategia di scarso impatto in questo contesto.

Analoga valutazione viene data al *debate* (2%), che, sebbene discretamente presente nelle attività didattiche, non è ritenuto particolarmente efficace per supportare gli studenti con BES.

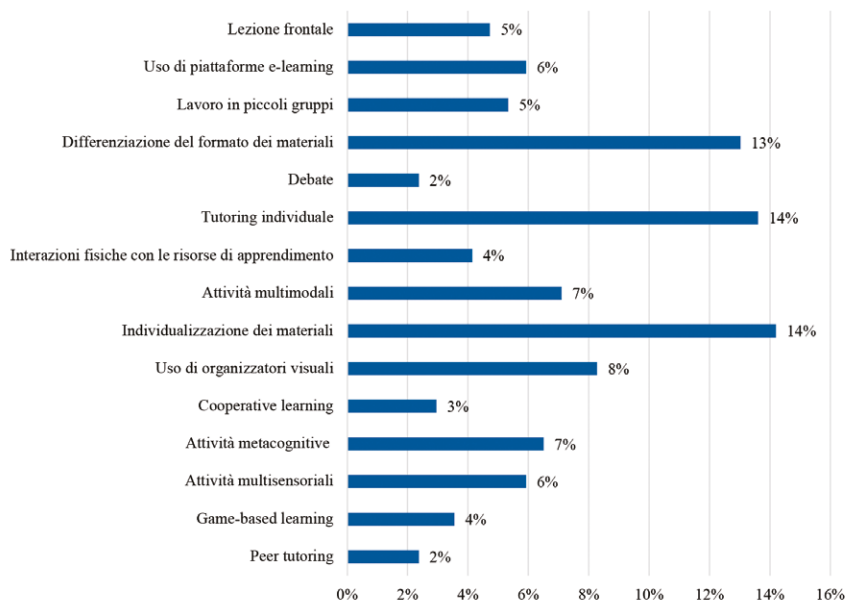


Figura 9 – Strategie didattiche ritenute pi   efficaci per l’inclusione

4.4.2 Uso di risorse e materiali digitali

Una sezione del questionario mirava a investigare l’uso attivo da parte dei docenti di russo LS delle TIC. Sono state prese in esame sette tipologie di risorse e materiali digitali, ovvero: piattaforme di *Learning Management System* (LMS), dedicate alla gestione dei corsi (ad esempio, Moodle); piattaforme di videoconferenza (ad esempio, Zoom); piattaforme per la valutazione (ad esempio, Quizlet); strumenti per la condivisione audio-video (ad esempio, YouTube, podcast); lavagna interattiva; risorse online (ad esempio, e-book, dizionari digitali, siti web di giornali); piattaforme di apprendimento *game-based* (ad esempio, Kahoot!, Wooclap). Per ciascuna risorsa    stato richiesto di indicare per quale abilit  /competenza venisse utilizzata (ascolto, lettura, produzione orale, scrittura, aspetti lessico-grammaticali, aspetti culturali). L’opzione «Non ne faccio uso», per ciascuna TIC, ha permesso di rilevare il mancato impiego di uno o pi   strumenti. I risultati di tale sezione sono riportati nella Figura 10.

Le risorse online risultano essere gli strumenti maggiormente impiegati nella pratica didattica dei docenti di russo LS, con un tasso di utilizzo pari al 97%.

Esse sono utilizzate per lo sviluppo delle abilità di lettura (28%), competenze culturali (24%) e lessico-grammaticali (21%). Anche le risorse video e audio risultano largamente impiegate (86%); gli ambiti di utilizzo – in linea con la loro natura intrinseca – sono il potenziamento delle abilità di ascolto (34%), ma anche delle competenze culturali (30%) e in misura molto minore delle abilità di produzione orale (13%) e delle competenze lessico-grammaticali (12%). Al terzo posto, tra le TIC più frequentemente utilizzate dal campione, ci sono le piattaforme di LMS: il 78% degli informanti riporta di farne uso per favorire lo sviluppo delle competenze lessico-grammaticali (24%), le abilità di ascolto (21%), le competenze culturali (20%) e le abilità di lettura (16%).

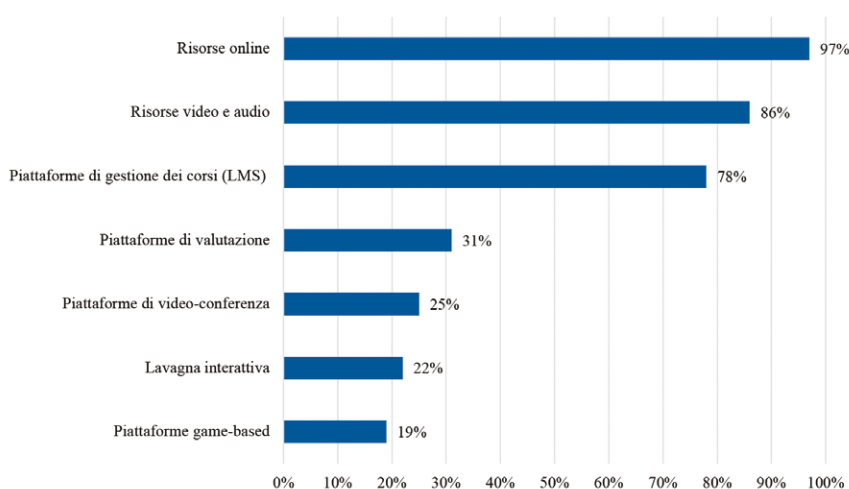


Figura 10 – Frequenza di utilizzo delle TIC

L'utilizzo di piattaforme online destinate alla valutazione linguistica appare limitato (31%). Questo dato lascia ipotizzare una certa cautela da parte dei docenti nell'integrare strumenti online in sede di valutazione, in favore di modalità più tradizionali. Quando impiegate, tali piattaforme sembrano essere orientate soprattutto allo sviluppo delle competenze lessico-grammaticali (44%), sfruttando attività strutturate come i quiz a risposta chiusa o i cloze-test, strumenti che facilitano la verifica e il consolidamento delle strutture linguistiche. In misura minore, vengono valutate anche le abilità di ascolto (20%) e di lettura (16%).

Per quanto riguarda le piattaforme di videoconferenza, solo il 25% dei docenti dichiara di farne un uso regolare. Questo potrebbe riflettere la percezione della diminuita urgenza di offrire alternative alla didattica in aula dopo la pandemia, dacché l'insegnamento è tornato a essere erogato prevalentemente in presenza. Tuttavia, tra coloro che se ne servono, l'attenzione si concentra principalmente sullo sviluppo delle abilità di produzione orale (24%), coerentemente con la

natura interattiva di questi strumenti. Le stesse piattaforme vengono anche impiegate, seppur in maniera più bilanciata, per attività legate all'ascolto, all'approfondimento culturale e alle competenze lessico-grammaticali (ognuna con un'incidenza del 18%), suggerendo un utilizzo che ricalca in parte quello delle lezioni frontali tradizionali.

Infine, l'uso della lavagna interattiva (22%) e delle piattaforme basate sul gioco (19%) è finalizzato al potenziamento delle competenze lessico-grammaticali (rispettivamente 28% e 36%).

4.5 Familiarità e attitudini dei docenti in materia di educazione inclusiva

Come mostrato nelle Tabelle 5 e 6 (§ 4.2), sebbene il 56% dei docenti coinvolti nella ricerca riporti la presenza di studenti con BES nelle proprie classi, solo il 25% del campione dichiara di avere ricevuto una formazione specifica in materia di educazione inclusiva. L'analisi incrociata dei dati relativi al *training* specifico sull'inclusione e all'esperienza diretta con studenti con BES mette in luce una criticità significativa. Tra coloro che riportano un'esperienza di lavoro con apprendenti con BES ($n = 20$), la maggioranza ($n = 15$, pari al 75% del sottogruppo) ha dichiarato di non possedere una preparazione formale specifica in materia. Questa carenza formativa è coerente con alcuni risultati che emergono dal questionario, in particolare in riferimento alla consapevolezza del campione rispetto alla presenza di strumenti e risorse a supporto dell'inclusione presso le proprie istituzioni. Sollecitati a indicare la presenza, nelle proprie sedi, di tecnologie assistive o altri ausili (come, ad esempio, strumenti per la mobilità, interpretariato LIS) a supporto degli studenti con disabilità e DSA, il campione ($n = 36$ informanti) ha risposto in modo piuttosto disomogeneo (vedi Tabella 12). Solo il 39% del totale ha confermato la presenza di tali risorse, mentre l'8% ne ha riferito l'assenza. Tuttavia, il dato forse più interessante riguarda il fatto che oltre la metà dei rispondenti, ovvero il 53%, abbia dichiarato di non essere a conoscenza della disponibilità di tali forme di supporto.

Anche il quesito circa la disponibilità di spazi dedicati ha dato esiti eterogenei (vedi Tabella 13). Più della metà del campione (56%) ha risposto affermativamente, mentre l'11% nega la presenza di tali ambienti. Permane una quota significativa di risposte incerte: il 33% ha dichiarato di non sapere se tali spazi siano effettivamente disponibili.

Tabella 12 – Presenza di forme di supporto agli studenti con BES: tecnologie

L'università è dotata di tecnologie assistive o altri ausili	N	Percentuale
Si	14	39%
No	3	8%
Non so	19	53%

Tabella 13 – Presenza di forme di supporto agli studenti con BES: spazi

L'università è dotata di spazi o aule studio accessibili	N	Percentuale
Sì	20	56%
No	4	11%
Non so	12	33%

Una specifica sezione del questionario si proponeva inoltre di indagare il livello di familiarità degli informanti riguardo agli strumenti a supporto degli studenti con BES (in possesso di certificazione) nell'ambito della valutazione. In particolare, ai partecipanti è stato chiesto di indicare se gli studenti con BES possano richiedere misure compensative e/o dispensative. La gran parte dei docenti (81%, $n = 29$) ha risposto affermativamente, mentre non si registra nessuna risposta negativa. Va tuttavia rilevato che il 19% degli informanti ($n = 7$) ha dichiarato di non essere in grado di rispondere a tale domanda. L'analisi incrociata dei dati mostra che tutti coloro che hanno beneficiato di percorsi di formazione specificamente dedicati alla didattica inclusiva, ovvero il 25% del campione, è consapevole delle misure di accomodamento previste per tale popolazione studentesca. Diversamente, tra coloro che dichiarano di non avere ricevuto un *training* specifico in materia di educazione inclusiva si rilevano incertezze circa l'utilizzo delle misure di accomodamento in sede d'esame (25% del sottogruppo). Va detto, comunque, che la maggior parte di essi (75% del sottogruppo) dimostra una certa consapevolezza in termini di misure di adattamento. I dati mostrano che tra i docenti che dichiarano di avere avuto contatti diretti con apprendenti con BES, ben il 90% è al corrente delle misure di adattamento previste. Le incertezze, seppur limitate, si rilevano soprattutto tra i docenti che non hanno un'esperienza di lavoro diretta con studenti con BES (31%), mentre risultano decisamente più contenute tra i docenti che vantano tale esperienza (10%).

Gli informanti ($n = 36$) sono stati inoltre invitati a indicare le tipologie di misure compensative e/o dispensative che ritenevano applicabili durante gli esami per studenti in possesso di una certificazione. A tal fine è stato formulato un quesito a risposta multipla, con la possibilità di indicare più opzioni. In particolare, le opzioni riproducevano le diverse misure di accomodamento previste dalla normativa italiana, ovvero: tempo supplementare, modifica nel formato grafico, modifica nelle modalità di produzione dell'output, spazio fisico o virtuale accessibile, suddivisione della prova in più parti, valutazione in percentuale minore di errori ortografici e di spelling, utilizzo di schemi di supporto, utilizzo di programmi di sintesi vocale, utilizzo di programmi con correttore ortografico. Un'ulteriore opzione consentiva agli informanti di esprimere i propri dubbi («Non saprei»). Come è possibile ricavare dalla Figura 11, i dati mostrano una distribuzione piuttosto disomogenea delle risposte, indice di una conoscenza non sempre completa o condivisa delle misure esistenti.

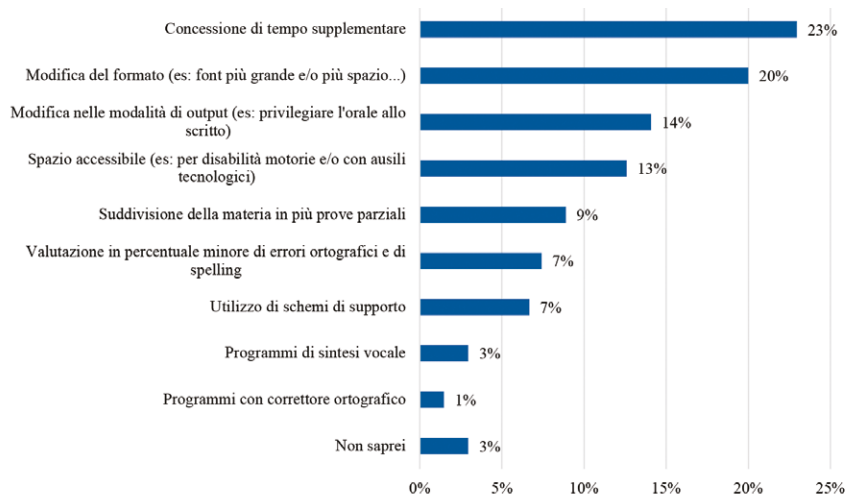


Figura 11 – Distribuzione delle misure compensative e dispensative ritenute applicabili dai docenti in sede d'esame

La distribuzione delle risposte rivela una conoscenza selettiva delle misure compensative e dispensative disponibili per gli studenti con BES in sede d'esame. Nonostante la possibilità di selezionare più opzioni, nessuna delle misure elencate è stata indicata dalla totalità degli informanti. Inoltre, alcune misure standard risultano scarsamente indicate. Le risposte si distribuiscono in modo eterogeneo: le opzioni maggiormente selezionate riguardano la concessione di tempo supplementare (23% del totale delle risposte) e la modifica del formato grafico (ad esempio, font ingrandito o spaziatura maggiore; 20%). In misura minore sono state indicate le opzioni relative alla modifica nelle modalità di output (14%), alla predisposizione di uno spazio fisico o virtuale accessibile (13%), alla parcellizzazione della prova (9%), alla valutazione in percentuale minore di errori ortografici e di spelling (7%) e all'utilizzo di schemi di supporto (7%). Altre misure comunemente previste – come l'utilizzo di programmi di sintesi vocale o con correttore ortografico – sono state selezionate solo da una minima parte del campione, totalizzando rispettivamente il 3% e l'1% delle risposte totali. Inoltre, si registra la completa assenza di familiarità, da parte di alcuni docenti, con le misure compensative e dispensative («Non saprei»: 3% del totale delle risposte).

Una parte del questionario mirava a rilevare le attitudini, le credenze e le percezioni dei docenti di russo LS nei confronti dell'inclusione degli studenti con disabilità e DSA. Le risposte sono state raccolte interrogando l'intero campione ($n = 36$) e utilizzando una scala Likert a 5 punti, da 1 («Fortemente in disaccordo») a 5 («Fortemente d'accordo»). L'analisi degli esiti di tali risposte evidenzia un quadro complesso, in cui coesistono consapevolezza circa il significato della didattica inclusiva e alcune persistenti perplessità. In generale l'89% degli

informanti sostiene pienamente il diritto degli studenti con disabilità a partecipare a tutti gli aspetti della vita universitaria; una residua parte del campione (8%) ha assunto una posizione neutrale, mentre il 3% ha espresso disaccordo.

Similmente il 70% del campione ritiene che i docenti debbano apportare adeguamenti accademici per gli studenti con disabilità, contro il 22% che assume una posizione neutrale, mentre l'8% si dichiara in disaccordo. Più sfumata è la percezione delle potenzialità degli studenti con DSA: se il 42% si dichiara d'accordo o fortemente d'accordo con la capacità di tale popolazione di ottenere risultati equiparabili agli altri, una porzione significativa del campione (39%) si mantiene su una posizione neutrale e un 20% esprime riserve (in disaccordo: 14%; fortemente in disaccordo: 6%).

Alcune affermazioni della scala Likert risultavano connotate più chiaramente in senso negativo; a tale riguardo gli esiti delle risposte testimoniano un generale ma cauto rigetto da parte dei docenti. In particolare, l'idea che gli adattamenti specifici per studenti con disabilità siano ingiusti nei confronti degli altri studenti viene nel complesso respinta: il 72% degli informanti si dichiara in disaccordo (di cui il 25% in modo netto), mentre il 19% adotta una posizione neutrale e solo il 9% si mostra favorevole.

La reazione all'affermazione secondo cui la presenza di interpreti LIS in aula, a supporto degli studenti con disabilità uditiva, potrebbe risultare disturbante appare più articolata: il 47% del campione esprime disaccordo, mentre una quota significativa (44%) adotta una posizione neutra. Una minoranza (9%) si dichiara parzialmente o totalmente d'accordo.

Un atteggiamento di prudenza prevale anche in relazione all'idea che molti studenti con disabilità si aspettino un trattamento speciale: il 44% esprime una posizione neutrale, mentre il 36% concorda con tale affermazione; il 20% esprime invece disaccordo. Questa distribuzione sembra suggerire una certa tensione all'interno del campione tra, da una parte, la necessità di riconoscere come diritto le misure di supporto a tale popolazione e, dall'altra, il timore che tali misure si traducano in trattamenti privilegiati.

In ultimo, una sezione dedicata dell'indagine ha esplorato l'autopercezione dei docenti in merito alla propria efficacia nel sostenere gli studenti con BES, allo scopo di comprendere il livello di fiducia nella propria preparazione e nella capacità di affrontare le sfide legate all'insegnamento inclusivo (vedi Figura 12).

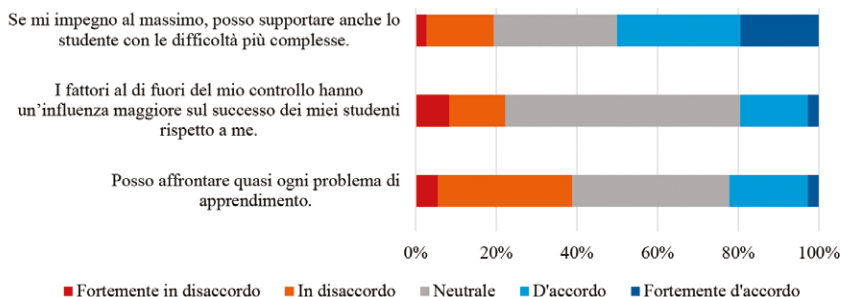


Figura 12 – Percezione di autoefficacia dei docenti

All'affermazione «Se mi impegno al massimo posso supportare anche lo studente con le difficoltà più complesse», le opinioni degli informanti ($n = 36$) si distribuiscono in modo variegato. La metà del campione (50%) ha espresso accordo con l'affermazione, suggerendo una buona dose di fiducia nelle proprie capacità di affrontare le sfide poste dall'educazione inclusiva (fortemente d'accordo: 19%; d'accordo: 31%). Tuttavia, circa un terzo degli informanti (31%) ha adottato una posizione neutrale, il che suggerisce possibili incertezze o una consapevolezza dei limiti che possono emergere nell'interazione con contesti complessi. Il restante 19% ha manifestato disaccordo (in disaccordo: 17%; fortemente in disaccordo: 3%), segnalando una percezione di inadeguatezza, nonostante l'impegno personale. Un altro aspetto rilevante riguarda la percezione circa l'influenza dei fattori esterni sul successo accademico degli studenti. Più della metà dei docenti (58%) ha adottato una posizione neutrale rispetto all'affermazione «Il successo accademico dipende soprattutto da fattori esterni al mio controllo», indice di un possibile riconoscimento della complessità del contesto educativo, in cui le variabili non sono interamente governabili dal singolo insegnante. Il resto del campione si distribuisce in modo più polarizzato: da un lato, il 22% esprime disaccordo o forte disaccordo, attribuendo maggiore rilevanza al proprio ruolo; dall'altro, il 20% concorda con l'affermazione, evidenziando un maggior peso attribuito a fattori esterni.

Infine, rispetto alla propria capacità di gestire una vasta gamma di problematiche legate all'apprendimento, le risposte si dividono equamente tra chi mantiene una posizione neutrale (39%) e chi esprime disaccordo (39%). Solo una minoranza (22%) manifesta fiducia nella possibilità di affrontare efficacemente ogni sfida didattica.

4.6 Discussione

L'analisi dei dati raccolti testimonia come l'esperienza di insegnamento in classi in cui sono presenti studenti con BES risulti piuttosto diffusa tra i docenti di russo LS coinvolti nell'indagine, sebbene tali apprendenti rappresentino una minoranza. Tra le tipologie di bisogni segnalati, i disturbi specifici dell'apprendimento emergono come i più frequentemente rilevati, dato che corrobora le rilevazioni complessive del Rapporto ANVUR (2022; cfr. § 1.2).

A fronte di questa diffusione dell'esperienza diretta, si evidenzia però una criticità: la maggior parte dei docenti che riporta di avere effettivamente lavorato con studenti con BES dichiara di non avere ricevuto alcuna formazione specifica in materia di inclusione. Questo dato, oltre a richiamare la mancata predisposizione, nella normativa vigente, di percorsi obbligatori di formazione specifica per il personale universitario in tale prospettiva (cfr. § 1.1.3), solleva interrogativi significativi in merito alla preparazione dei docenti di russo nell'affrontare in modo adeguato le sfide legate all'inclusione, soprattutto in un contesto in cui la popolazione studentesca con BES è in aumento.

Per quanto riguarda le pratiche didattiche più diffuse, si osserva una marcata inclinazione verso strategie interattive e centrate sullo studente, accompagnata

da un crescente ricorso alle TIC, in linea con le nuove tendenze nella didattica del russo LS registrate nella letteratura scientifica (cfr. § 3.1). In particolare, tali strumenti sono generalmente apprezzati dai docenti per la loro utilità nello stimolare lo sviluppo di varie abilità e competenze linguistiche. È utile sottolineare, inoltre, la frequenza medio-alta nell'integrazione delle piattaforme *e-learning* all'interno degli insegnamenti, dato che potrebbe essere riconducibile, se non altro parzialmente, all'esperienza maturata durante la pandemia. Quest'ultima ha infatti incentivato i docenti a sperimentare soluzioni digitali, contribuendo a consolidarne l'impiego come componente stabile del repertorio didattico, anche al di là del contesto emergenziale.

Con specifico riferimento alle pratiche didattiche in prospettiva inclusiva, i docenti coinvolti nell'indagine indicano come maggiormente efficaci l'individualizzazione delle risorse di apprendimento, il tutorato individuale e la differenziazione, applicata al formato dei materiali didattici. Tuttavia, va rilevato che, sebbene tali strategie vengano riconosciute per il loro valore inclusivo, la loro applicazione sistematica risulta variabile: se alcuni docenti indicano di integrarle stabilmente nella propria pratica didattica, altri le adottano in modo selettivo e circoscritto. Tale discrepanza tra la percezione circa l'efficacia e la reale frequenza d'uso può essere interpretata in diversi modi; da un lato potrebbe riflettere la natura flessibile delle strategie didattiche, che vengono adattate in funzione dei diversi contesti specifici e delle caratteristiche degli apprendenti; dall'altro, potrebbe dipendere dal notevole impegno richiesto in termini di progettazione, in particolare per quanto riguarda le strategie di individualizzazione e differenziazione, il che potrebbe scoraggiarne un'applicazione sistematica.

Un altro aspetto senz'altro interessante riguarda i valori emersi in relazione alla lezione frontale: pur rappresentando una modalità didattica ampiamente utilizzata dal campione, è molto raramente riconosciuta come efficace in termini inclusivi. Questa divergenza – che si allinea agli esiti dello studio di Piccinin, e Dal Maso (2023) – se da un lato mette in luce la distanza tra le pratiche consolidate e i principi dell'educazione inclusiva, dall'altro sembra testimoniare la crescente consapevolezza da parte dei docenti di russo rispetto ai limiti degli approcci tradizionali di tipo trasmissivo nel rispondere alle esigenze di una classe eterogenea.

In relazione alle misure di accomodamento in sede d'esame, la maggior parte degli informanti dimostra di essere a conoscenza del diritto degli studenti con BES in possesso di certificazione di avvalersi di tali misure in sede di valutazione. Le uniche incertezze emerse su questo tema provengono esclusivamente da docenti che non hanno seguito percorsi formativi specifici sull'inclusione. Questo dato suggerisce che, sebbene una conoscenza di base possa essere acquisita anche al di fuori di contesti di formazione formale – con l'esperienza diretta o tramite il confronto tra colleghi (cfr. Fiorucci 2014) – quest'ultima ricopre un ruolo cruciale nel rafforzare e approfondire la consapevolezza relativa ai diritti degli studenti con disabilità e DSA in ambito educativo (cfr., tra gli altri, Moríña 2017; Carballo, Morgado, e Cortés-Vega 2021). Va inoltre rilevato che le opzioni proposte nel questionario contenenti le misure dispensative e/o compensa-

tive, selezionabili anche in modo combinato, non sono state scelte in maniera ampia e trasversale dal campione, sebbene siano tutte esplicitamente previste dal quadro normativo vigente.

Un altro aspetto da porre in evidenza riguarda il numero consistente di rispondenti che esprimono incertezza sull'esistenza, nel proprio ateneo, di risorse, strumenti e spazi specificamente dedicati agli studenti con BES. Questo dato suggerisce che le informazioni relative ai servizi presenti non sempre raggiungono in modo efficace il personale docente, generando una disconnessione tra le risorse realmente disponibili e la conoscenza della loro esistenza da parte dei docenti. Potenziare la comunicazione interna potrebbe contribuire a rendere il personale universitario più consapevole delle strategie che esistono a supporto degli studenti vulnerabili.

Guardando alle percezioni degli informanti sull'inclusione, notiamo complessivamente un'attitudine positiva del campione. Emerge un ampio consenso circa l'importanza di garantire la piena partecipazione degli studenti con disabilità ai percorsi di apprendimento. Tuttavia, quando si prende in esame la possibilità che alcuni studenti si aspettino un trattamento privilegiato, le opinioni appaiono più articolate. Nel complesso, sebbene emergano alcune esitazioni su aspetti legati all'equità percepita o alle aspettative degli studenti, la tendenza generale del campione sembra orientata verso una cultura dell'inclusione. I dati lasciano infatti intravedere una base valoriale favorevole, che potrebbe essere ulteriormente rafforzata tramite formazione e confronto professionale.

Se consideriamo le percezioni di autoefficacia dei docenti, emerge un quadro piuttosto sfumato, con un equilibrio instabile tra fiducia, incertezza e senso di inadeguatezza. Il fatto che una parte significativa degli informanti adotti posizioni neutrali su affermazioni che sono centrali per il discorso inclusivo – ad esempio, a proposito della propria capacità di supportare anche gli studenti con difficoltà complesse o della gestione autonoma delle variabili che influenzano il successo accademico – può essere letto come segnale di una consapevolezza critica. I docenti sembrano riconoscere che l'inclusione non dipende unicamente dall'impegno individuale, ma anche da fattori contestuali e sistemici, come, ad esempio, la disponibilità di risorse, il supporto istituzionale ecc. Allo stesso tempo, il dato relativo alla gestione delle problematiche complesse legate all'apprendimento del russo LS – con un'equa distribuzione tra neutralità e disaccordo – evidenzia la necessità di potenziare il senso di autoefficacia dei docenti.

Nel complesso, i risultati dell'indagine restituiscono un quadro in chiaro-scuro: da un lato, emergono segnali di apertura verso l'inclusione, sia sul piano dell'attitudine dei docenti, sia nelle pratiche didattiche adottate; dall'altro, permangono zone d'ombra legate alla variabilità nell'applicazione delle strategie inclusive e nell'effettiva consapevolezza dei bisogni (e dei diritti) degli studenti con disabilità, DSA e, più in generale, bisogni educativi speciali. L'esperienza diretta e la disponibilità a innovare rappresentano indubbiamente risorse preziose, ma non sono sufficienti, da sole, a garantire l'autentica realizzazione di una didattica inclusiva e accessibile del russo LS. Come osservato nel capitolo primo (cfr., in particolare, § 1.1.1), il paradigma inclusivo implica una ristrutturazione

razione sistemica del contesto di apprendimento che può concretizzarsi soltanto a partire da una strategia programmatica condivisa, fondata sui principi della progettazione universale (UDL) e, al contempo, della Differenziazione Didattica (§ 2.2). Affinché tale strategia possa effettivamente prendere forma e tradursi in pratiche concrete e diffuse, appare quantomai necessario allestire percorsi di formazione specifica, affiancati da un solido supporto istituzionale e da occasioni di confronto con colleghi per la condivisione di buone pratiche. Sarebbe inoltre auspicabile aprire un dialogo con la ricerca nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva, già consolidata per altre lingue straniere (cfr. § 2.3), e che questo volume intende estendere anche al russo LS.

L'indagine presentata in questo capitolo costituisce un primo contributo esplorativo che delinea le esperienze e le percezioni dei docenti di russo LS in relazione al tema dell'inclusione. Va da sé che i dati quantitativi limitano la possibilità di esplorare in profondità le dinamiche e le cause sottostanti alle tendenze emerse. Alcuni commenti liberi lasciati dagli informanti hanno sottolineato l'esigenza di introdurre una distinzione tra le difficoltà connesse a disabilità di tipo motorio e sensoriale e quelle di natura cognitiva: tale osservazione suggerisce che le percezioni e le attitudini dei docenti potrebbero differire sensibilmente a seconda della tipologia di bisogni educativi incontrati, aspetto non completamente rilevabile attraverso i dati complessivi raccolti. Alla luce di queste osservazioni, risulta auspicabile lo sviluppo di future ricerche che integrino approcci qualitativi – come interviste o *focus group* – al fine di acquisire una comprensione più articolata e contestualizzata delle percezioni, esperienze ed esigenze dei docenti di russo LS.

Il punto di vista degli studenti di russo LS

L'università può rappresentare per gli studenti con disabilità un'importante occasione di *empowerment* e autodeterminazione (Getzel, e Thoma 2008; Papay, e Griffin 2013; Corradini, e Martinez 2022; Pavone et al. 2022). Lo studio di Moriña (2015) documenta come gli studenti con disabilità percepiscano l'esperienza universitaria in modo positivo, attribuendole il valore di un contesto «normalizzato» che desiderano continuare a vivere; secondo alcune testimonianze dirette, l'accesso all'istruzione universitaria dovrebbe essere fortemente promosso e supportato per le persone con disabilità, poiché rappresenta un'opportunità importante per ampliare le possibilità occupazionali e migliorare la qualità della vita (Moriña 2015).

Alla luce di queste considerazioni, risulta ancora più importante interrogarsi su come l'ambiente universitario sia in grado di rispondere effettivamente ai bisogni degli studenti con disabilità. In tale prospettiva, il coinvolgimento diretto degli studenti rappresenta un elemento essenziale: le loro voci offrono un contributo imprescindibile per monitorare la qualità dell'offerta formativa, informare la riflessione pedagogica e mettere in atto una proposta didattica trasformativa. Va osservato, inoltre, che, come documentato in letteratura (Jones 2025), un dialogo aperto con gli studenti con disabilità consente di ridefinire il modo in cui i docenti pensano alla disabilità e influenzarne le attitudini.

L'importanza di ascoltare le voci delle persone con disabilità è un principio cardine rivendicato nell'ambito dei *Disability Studies* per contrastare logiche abiliste e riconoscere la soggettività di tale popolazione. L'invito è quello di offrire agli studenti uno spazio per condividere le proprie percezioni e il proprio vissuto: «the absence of disabled people's voices and concerns is not because

they have nothing to say, but rather, that they are not encouraged or given opportunities to speak» (Barton 1993, 236-7).

La ricerca nell'ambito dell'educazione inclusiva si è interessata di esplorare le esperienze e le percezioni degli studenti con disabilità rispetto al proprio percorso di studio in contesto universitario, in relazione a diverse discipline (cfr., tra gli altri, Moriña 2015; Kunnath, e Mathew 2019; Bartz 2020; Brewer, Urwin, e Witham 2023). In linea con questo orizzonte di ricerca, nel presente capitolo ci proponiamo di presentare i risultati di un'indagine qualitativa condotta con quattro studenti universitari con disabilità impegnati nello studio del russo LS. L'obiettivo è quello di approfondire le loro esperienze e percezioni nell'ambito del proprio percorso di apprendimento, con particolare riferimento all'accessibilità dei materiali, alle strategie didattiche adottate dai propri docenti di russo, alle modalità di valutazione e alla qualità delle relazioni con i docenti e il gruppo dei pari. Vengono inoltre investigati le loro esperienze universitarie nel complesso e il loro punto di vista su che cosa sia l'inclusione.

5.1 Le interviste

Considerato il target di riferimento, si è scelto di utilizzare un'intervista semi-strutturata individuale; tale metodo di elicitazione risulta particolarmente appropriato, poiché, a differenza, ad esempio, del *focus group*, offre un ambiente riservato e protetto per la condivisione delle esperienze personali e dei vissuti emotivi. Inoltre, rispetto al questionario, l'intervista presenta una maggiore flessibilità, consentendo all'intervistatore di adattare e riformulare le proprie domande in corso d'opera, per rispondere a eventuali difficoltà comunicative o emotive manifestate dagli informanti (cfr. Amjad, e Malik 2024). Va tenuta presente, inoltre, un'ulteriore specificità che ha guidato la scelta di avvalersi di tale strumento metodologico: l'intervista semi-strutturata si presta in modo particolare a campioni numericamente ridotti, poiché non mira alla rappresentatività statistica, bensì alla raccolta di narrazioni individuali e alla ricostruzione qualitativa dei vissuti. In questa prospettiva, anche un numero contenuto di partecipanti consente di ottenere dati significativi.

Le interviste individuali sono state condotte dall'Autrice tra il 18 giugno e il 1° luglio 2025 e, in conformità alla preferenza espressa dal singolo informante, si sono svolte in presenza o a distanza, tramite piattaforma Zoom. Prima della somministrazione, è stato richiesto e ottenuto il consenso informato di ciascun partecipante, a cui sono stati garantiti il pieno anonimato e la riservatezza dei dati raccolti; è stato inoltre loro ribadito il diritto a interrompere l'intervista in qualsiasi momento. Gli informanti hanno acconsentito alla registrazione delle interviste.

Gli intervistati ($n = 4$ studenti con disabilità) sono stati reclutati attraverso la mediazione di colleghi docenti di russo LS attivi in ambito universitario¹.

¹ Sebbene in fase preliminare fosse previsto anche il coinvolgimento di studenti con DSA e altri bisogni educativi speciali, non è stato possibile includerli nel campione a causa delle difficoltà incontrate nel processo di reclutamento.

Le domande che hanno guidato l'intervista sono state elaborate sulla base della letteratura scientifica rilevante dedicata all'indagine delle esperienze, delle difficoltà e delle strategie di apprendimento degli studenti con disabilità in contesto universitario (Marshak 2010; Moriña 2015; Yssel, Pak, e Beilke 2016; Kunnath, e Mathew 2019; Algolaylat et al. 2023); è stato inoltre di supporto lo studio di Kormos, Csizér, e Sarkadi (2009), condotto nell'ambito specifico dell'educazione linguistica per esplorare le percezioni degli studenti con DSA sulle condizioni di apprendimento delle LS. L'intervista verteva su sette sezioni tematiche:

1. *background* socio-demografico degli informanti;
2. attitudini verso la lingua russa ed eventuali difficoltà;
3. accessibilità delle risorse e dei materiali didattici;
4. strategie didattiche, modalità di gestione dell'aula e interazione;
5. valutazione e modalità d'esame;
6. aspetti relazionali;
7. esperienza universitaria nel complesso.

La sezione 1 si proponeva di raccogliere informazioni relative al profilo demografico (genere, età) e individuale degli informanti (tipo di disabilità, eventuale uso di tecnologie assistive), al percorso accademico (corso di studio, anno d'iscrizione, registrazione presso i SDDA, servizi utilizzati) e allo studio del russo (anni di studio, livello linguistico). La sezione 2 indagava l'attitudine verso la lingua russa, con domande dedicate alla motivazione, agli aspetti della lingua russa considerati di particolare interesse, e a eventuali difficoltà incontrate nello studio e legate alla propria disabilità. La sezione 3 verteva sull'accessibilità delle risorse e dei materiali didattici impiegati nei corsi di russo frequentati dagli informanti; una domanda specifica riguardava inoltre l'accessibilità delle piattaforme LMS (come, ad esempio, Moodle). La sezione 4 esplorava le pratiche didattiche e le modalità di gestione dell'aula utilizzate nei percorsi di russo frequentati dagli informanti, nonché la loro percezione circa l'efficacia e l'accessibilità di tali strategie rispetto alle proprie esigenze. Veniva inoltre indagato il grado di partecipazione alle attività in aula e il senso di (dis)agio sperimentato dagli informanti. La sezione 5 riguardava le modalità d'esame e le eventuali misure di adattamento predisposte. La sezione 6 approfondiva le relazioni con i docenti e i compagni, mentre l'ultima sezione esplorava l'esperienza universitaria nel complesso, eventuali barriere (di tipo fisico, metodologico-didattico, amministrativo, culturale) incontrate e le percezioni sul significato dell'inclusione. L'intera intervista era corredata da domande che sollecitavano i partecipanti a esprimere suggerimenti per migliorare l'accessibilità dei diversi elementi del curriculum di russo LS.

Trattandosi di interviste semi-strutturate, lo *script* predisposto aveva una natura flessibile che ha consentito di integrare nuove domande a seconda dei temi emersi spontaneamente, seguendo il flusso della conversazione e le priorità espresse dai singoli informanti.

Ciascuna intervista, della durata di circa un'ora, è stata registrata e trascritta dall'Autrice. Le trascrizioni delle interviste sono state oggetto di analisi qualita-

tiva, secondo un approccio di analisi tematica (Braun, e Clarke 2006) attraverso il software NVivo (versione 15). Ogni intervista trascritta in formato Word è stata importata come file separato all'interno del progetto, per consentire la codifica individuale dei dati e mantenere la distinzione tra i casi, favorendo così il confronto tra le diverse interviste. La tracciabilità analitica è stata mantenuta tramite pseudonimi assegnati a ciascun informante. È stato quindi sviluppato un *codebook*, organizzato secondo una gerarchia di codici e sottocodici (Jackson, e Bazeley 2019), attraverso un processo iterativo che ha combinato procedure sia deduttive, sia induttive: se da un lato alcune categorie tematiche erano state definite a priori, altre sono emerse progressivamente nel corso dell'analisi. I codici sono stati applicati manualmente, procedendo per segmenti di testo significativi. Di seguito si presentano il profilo dei partecipanti e i principali risultati emersi dall'analisi.

5.2 Il profilo dei partecipanti

Il campione è costituito da quattro studenti di russo LS iscritti a corsi di laurea triennale o magistrale di area linguistica presso atenei del Nord Italia. Tra gli informanti, tre sono di genere femminile e uno di genere maschile. L'età degli informanti varia tra i 19 e i 28 anni. Il campione è composto da uno studente con disabilità cognitiva e motoria (che chiameremo con il nome fittizio di Andrea), una studentessa con disabilità motoria caratterizzata da completa assenza di mobilità degli arti inferiori e mobilità ridotta degli arti superiori (Beatrice) e due studentesse (Chiara e Diana) con disabilità visiva, entrambe ipovedenti. Oltre a Beatrice, che utilizza un dispositivo di mobilità elettrico comandato tramite *joystick*, Diana dichiara di utilizzare tecnologie assistive, in particolare lo *screen reader* installato sul proprio telefono e tablet e un occhialino per la visione da vicino. Tutti gli studenti hanno dichiarato di essere registrati presso i SDDA delle rispettive università, e di avvalersi di servizi variegati: *peer tutoring* (Andrea, Beatrice e Diana), tutorato specializzato (Beatrice e Diana), affiancamento nella comunicazione con i docenti per la personalizzazione della didattica e delle prove di valutazione (tutti gli informanti), accompagnamento a lezione e agli esami (Beatrice), servizi di assistenza alla persona (Beatrice).

Andrea è iscritto a un corso di laurea di secondo livello, mentre Beatrice, Chiara e Diana attualmente frequentano un corso di laurea triennale, ciascuna in una fase diversa del proprio percorso accademico. In tutti gli atenei frequentati dagli informanti l'insegnamento della lingua russa è affidato sia ai CEL dei Centri Linguistici di Ateneo, sia ai docenti titolari dei corsi istituzionali. Andrea, Chiara e Diana dichiarano di avere iniziato a studiare russo a scuola, mentre Beatrice ha intrapreso lo studio della lingua all'università. Diana ha studiato russo all'università per un anno come lingua opzionale fermandosi al conseguimento del livello B1; Andrea e Chiara studiano russo tra le lingue di indirizzo, così come Beatrice, che, sebbene in fase di iscrizione avesse selezionato il russo come lingua opzionale, ha poi cambiato in corsa il proprio piano di studi. Il livello di competenza linguistica in russo certificato dai rispettivi atenei varia dal

B1 (Beatrice e Diana) al C1 (Andrea e Chiara). Tutti gli informanti studiano almeno altre due lingue straniere (tra cui inglese, tedesco o spagnolo). Andrea, Beatrice e Chiara hanno frequentato i corsi di russo in presenza, mentre Diana ha frequentato l'università a distanza. Per quanto riguarda lo studio del russo, Diana ha beneficiato del tutorato individuale offerto dalla CEL che è consistito in incontri settimanali individuali in modalità sincrona. A eccezione di Chiara, tutti gli informanti sono stati affiancati da *peer tutor* che li supportano/hanno supportati nello studio individuale e nella preparazione degli esami di russo. La Tabella 14 riassume le informazioni principali sul profilo degli intervistati.

Tabella 14 – Profilo degli intervistati

Intervistato	Tipo di disabilità	Anno di corso	Anni di studio del russo all'università	Frequenza alle lezioni
Andrea	Cognitiva e motoria	1° Laurea magistrale	4	Sì
Beatrice	Motoria	3° Laurea triennale	2	Sì
Chiara	Visiva	1° Laurea triennale	1	Sì
Diana	Visiva	3° Laurea triennale	1	No

5.3 Abitudini di lavoro, attitudini verso la lingua russa e difficoltà

Nel corso delle interviste sono state raccolte informazioni sulle abitudini di lavoro degli informanti, sia nel contesto dell'aula, sia nello studio individuale.

Beatrice e Chiara, entrambe studentesse frequentanti, hanno dichiarato di necessitare di sedersi in un posto specifico in aula. Per Beatrice risulta fondamentale occupare una posizione che le consenta una buona visibilità del docente. Tuttavia, la scelta del posto è sempre subordinata alle limitate possibilità di movimento all'interno dell'aula dovute all'utilizzo di una carrozzina di grandi dimensioni. Inoltre, Beatrice segnala l'assenza, nelle aule, di banchi adeguati che permettano a persone in carrozzina di sedersi in modo agevole.

Per Chiara la scelta del posto è determinata dalle condizioni di luce presenti in aula e dall'esigenza di accedere visivamente a eventuali contenuti scritti sulla lavagna:

(1) Senza luce faccio fatica, oppure ho paura che mi peggiori la vista [...]. Quando la lavagna è nera, se si scrive con il gesso bianco riesco a leggere, però devo sempre essere seduta in prima fila. Se invece la lavagna è bianca, anche se si scrive con il pennarello nero, faccio un po' di fatica. Però diciamo che ho sviluppato una tecnica per vedere lo stesso, mi faccio una specie di binocolo con le dita. [...] Altrimenti se la lezione è basata solo su spiegazione orale posso anche sedermi in altri posti.

Nel caso delle presentazioni PowerPoint proiettate in aula, Chiara dichiara di chiedere al docente di poterle ricevere in anticipo, così da visualizzare i contenuti sul proprio dispositivo:

(2) Chiedo al docente se [...] mi può mandare il PowerPoint in anticipo, così posso lavorare con la luce accesa e scrivere contemporaneamente guardando lo schermo. Quindi a lezione mi organizzo con un dispositivo, un computer o un tablet, su cui seguo un'eventuale presentazione PowerPoint e contemporaneamente prendo anche appunti a mano.

Diana, che non ha seguito il corso di russo da frequentante, ma ha partecipato al percorso di tutorato individuale allestito dalla docente, dichiara che questa modalità ha neutralizzato completamente le difficoltà legate alla visualizzazione dei contenuti solitamente scritti o proiettati alla lavagna durante le lezioni in aula.

(3) Una cosa comoda che si verificava durante gli incontri di tutorato è che, tenendo il file Word davanti, in modalità condivisione schermo [su Zoom], seguivo la docente molto meglio perché effettivamente vedevo [i materiali di lavoro].

Beatrice dichiara che le sarebbe d'aiuto essere affiancata da un tutor che la supporti nell'annotare gli appunti durante le lezioni; tuttavia, questa esigenza rimane spesso inevasa, poiché raramente il tutor è presente. Inoltre, è difficile reperire un tutor disponibile ad affiancarla in aula che abbia una conoscenza adeguata della lingua russa, condizione necessaria per poter offrire un supporto realmente efficace. Tuttavia, Beatrice indica come alternativa utile conoscere in anticipo il tema della lezione:

(4) Se la professoressa ci anticipa a quello che andremo a fare, guardo velocemente sul manuale l'argomento, poi quando sono a lezione sono più preparata.

Gli informanti esprimono opinioni divergenti rispetto all'utilità di disporre della registrazione delle lezioni. Andrea dichiara di avere utilizzato attivamente questa risorsa per la sistematizzazione degli appunti (5), e Diana, che ha frequentato l'università quasi interamente a distanza, ritiene che le registrazioni siano uno strumento fondamentale (6):

(5) A casa mi riascoltavo la registrazione, vedevo che cosa non avevo scritto e integravo i miei appunti.

(6) Con la modalità a distanza mi sono trovata bene perché andare a lezione, prendere gli appunti e poi venire a casa e sistamarli è un grosso lavoro. Se tu invece hai la videoregistrazione, puoi già preparare bene i tuoi appunti e dopo non devi tornare indietro.

Diversamente Beatrice dichiara che si tratta di una risorsa inefficace e controproducente:

(7) [Registrazione della lezione] non mi è utile, trovo che mi sovraccaricherebbe a livello di tempo.

Anche in termini di scrittura in cirillico, gli informanti hanno abitudini di lavoro diverse. Per quanto riguarda la scrittura manuale, tutti dichiarano di avere riscontrato difficoltà nell'acquisizione e nella produzione della scrittura in corsivo cirillico, oltre che nella sua decodifica:

(8) Avevo iniziato a scrivere in corsivo. Però era un po' impegnativo [...] e quindi sono rimasta a scrivere solo in stampatello maiuscolo (Diana).

(9) ...per non parlare di quando [il corsivo] è scritto da altri. Quando scrivo io, almeno so cosa scrivo; invece, se mi capitano anche solo due righe [scritte da altri], per me è molto difficile recepirlo, noto proprio un affaticamento negli occhi, inizio anche ad avere mal di testa. Mentre lo stampatello è molto più chiaro (Diana).

(10) Ho impiegato più tempo per apprendere il corsivo, perché alcune lettere risultavano simili, ad esempio la <А> e la <Ш> hanno la stessa forma, per cui per alcuni anni ho sempre utilizzato lo stampatello. Però adesso finalmente so scrivere anche in corsivo (Chiara).

(11) Ci ho provato [a scrivere in corsivo], ma faccio tanta fatica a capire quello che scrivo (Andrea).

In generale, Beatrice ha difficoltà nello scrivere a penna, non solo in corsivo cirillico, ma anche in caratteri latini:

(12) Ho difficoltà a separare una parola dall'altra a livello di spazio, perché in italiano io scrivo in stampatello. Ho imparato quando avevo 19 anni con l'italiano.

Per quanto riguarda la scrittura con dispositivi digitali le informanti ipovedenti riportano alcune difficoltà legate alla tastiera fisica (standard) del computer:

(13) Ho un problema con la tastiera [fisica], perché mi confonde avere le lettere latine e cirilliche insieme (Chiara);

(14) Inizialmente utilizzavo gli adesivi. Però era un po' faticoso perché, se per la tastiera italiana conosco la posizione delle lettere a memoria, per la tastiera russa è un po' più difficile. Avevo trovato un sito su internet dove potevi lavorare con la tastiera [virtuale] [...], forse in alcuni aspetti andava un pochino meglio. Oppure uso l'iPad o anche il telefono dove puoi fare il cambio tastiera tra italiano e russo [...]. In generale all'università ho sempre scritto a mano in stampatello maiuscolo. Magari mi tenevo il computer davanti per visualizzare gli esercizi e poi scrivevo con calma sul foglio, perché altrimenti impiegavo troppo tempo a scrivere con la tastiera (Diana).

Beatrice riferisce di preferire l'uso della tastiera virtuale del proprio *smartphone*, in quanto riscontra difficoltà nell'utilizzo della tastiera del computer, dato che la sua limitata capacità motoria rende impegnativa la scrittura digitale prolungata:

(15) Mi stanco [a usare la tastiera del computer] perché scrivo con un dito.

Inoltre, Beatrice dichiara di utilizzare, in rari casi, anche la funzione di dettatura del suo *smartphone*, sebbene tenda a evitarla per privilegiare l'esercizio attivo della scrittura.

Le informanti ipovedenti mostrano atteggiamenti differenti nei confronti dell'uso di materiali cartacei in aula. Per Diana tali materiali risultano accessibili a condizione che rispettino specifici criteri di accessibilità (16); al contrario, Chiara non li considera un'opzione praticabile (17), preferendo ricorrere a materiali in formato digitale:

(16) Se vengono forniti materiali cartacei, solitamente chiedo l'ingrandimento dei materiali [...], un foglio A4 con determinati requisiti: carattere ingrandito, Verdana [di dimensione] 18 con una buona interlinea.

(17) Quando ero più piccola utilizzavo dei testi ingranditi in forma cartacea. Era abbastanza confusionario perché una persona che soffre di ipovisione percepisce lo spazio in modo diverso. [...] Il testo con caratteri molto grandi comporta l'avvicinamento per osservare meglio, per cui era più il tempo impiegato a leggere piuttosto che quello che era risparmiato dalla risorsa.

In termini di studio individuale entrambe le informanti ipovedenti dichiarano di non ricorrere o – nel caso di Diana – di ricorrere raramente alla sintesi vocale, optando per strategie di lettura tradizionali, basate sulla percezione visiva. In particolare, Diana osserva:

(18) [Non uso lo *screen reader*] dato che ho ancora la possibilità di utilizzare i miei occhi per leggere, per studiare... è importante soprattutto per l'aspetto di memorizzazione dei concetti.

Sia Chiara che Diana consultano i materiali di teoria grammaticale prevalentemente in formato digitale. Diana, inoltre, ha l'abitudine di stampare i propri appunti su supporto cartaceo e di studiarli disponendoli su un leggio, al fine di ridurre l'affaticamento visivo derivante dall'uso prolungato del computer. Nel completare gli esercizi pratici, le due informanti adottano modalità operative differenti. Chiara svolge gli esercizi di completamento direttamente sul tablet, scrivendo a mano con l'apposita penna, mentre Diana preferisce lavorare in formato digitale utilizzando il programma Word o in formato cartaceo. Nel caso di composizioni scritte, entrambe scrivono a mano su carta.

Diversamente, Andrea e Beatrice preferiscono studiare su materiali cartacei:

(19) Faccio le fotocopie delle slide, così almeno a casa o anche in aula studio, se c'è la mia tutor [...], magari mi aiuta... magari io mi evidenzio le cose importanti, e poi le riporto su un altro foglio a fianco. [...] Mi faccio sempre gli schemi (Andrea).

(20) Tutti i manuali li compro cartacei [...]. Sono una molto vecchio stampo e ho l'abitudine di sottolineare prima a matita, poi con l'evidenziatore, cerchiare le cose fondamentali (Beatrice).

Mentre Andrea ha l'abitudine di svolgere gli esercizi scrivendo a mano, Beatrice adotta strategie differenti. In caso di esercizi di completamento, tende a eseguirli oralmente; per le produzioni scritte, invece, ricorre allo *smartphone* per digitare i testi.

In fase di studio individuale Andrea dichiara inoltre di avere sviluppato l'abitudine di registrarsi e riascoltarsi ripetutamente, con il duplice obiettivo di identificare i propri punti deboli e favorire il processo di memorizzazione:

(21) Mi registro, così poi mi riascolto, vedo che cosa ho sbagliato, mi riguardo gli appunti o il libro e vedo come correggermi. Poi mi registro di nuovo [...]. Ho sempre fatto così sin dalle superiori, perché facilita la memorizzazione e mi fa capire su che cosa devo concentrarmi di più.

Tutti gli informanti dichiarano di essersi accostati allo studio del russo per una fascinazione di natura culturale e di trarre o avere tratto in passato soddisfazione nello studio di questa lingua. Per esempio, Chiara riporta:

(22) La trovo una lingua molto filosofica... poi [...] mi piace andare alla ricerca dei termini intraducibili, perché, secondo me, sono quelli che più rivelano qualcosa della cultura in questione.

Andrea, Beatrice e Chiara dichiarano di apprezzarne particolarmente la complessità morfologica.

(23) Mi è piaciuta sin dall'inizio [...] per tutti questi casi, per tutte le declinazioni (Andrea).

(24) Adoro la grammatica [...]. Mi piace il fatto di poterla scomporre. E mi piace ragionarci sopra (Beatrice).

Sollecitati a indicare eventuali difficoltà incontrate nell'apprendimento del russo e legate alla propria disabilità, tutti gli informanti hanno menzionato l'acquisizione delle abilità di lettoscrittura:

(25) [Le difficoltà hanno riguardato] la scrittura in generale, perché forse da un lato visivo può essere una delle difficoltà principali, più della grammatica e dei casi. È un po' più difficile da leggere, da interpretare, però con esercizio... E poi all'inizio i primi impatti... quando ti trovi delle parole molto lunghe, associare tutte le lettere e allo stesso tempo avere comunque una fluidità, una velocità nel recepirle. Poi pronunciarle con la giusta pronuncia. Per me questa è stata la parte più difficile, più che la memorizzazione dei casi (Diana).

Inoltre, Andrea dichiara di avere avuto difficoltà, perlomeno in fase iniziale, nell'acquisizione della morfologia flessiva (26) e nella memorizzazione del lessico (27):

(26) È stato difficile memorizzare le desinenze.

(27) I primi due anni, quando dovevamo imparare nuove parole facevo un po' di fatica. Però poi ho trovato il mio metodo, me le scrivevo, me le ripetevvo, me le riscrivevo tante volte e piano piano le imparavo.

5.4 L'accessibilità del curriculum

5.4.1 Materiali e strategie didattiche

Tutti gli informanti dichiarano di avere preso contatti con i propri docenti di russo prima dei corsi per informarli della propria condizione e delle proprie necessità.

Gli atenei di provenienza di tutti gli informanti utilizzano Moodle come piattaforma LMS. Fatta eccezione per Beatrice, che dichiara di trovare Moodle «poco flessibile», gli altri intervistati rilevano di non avere avuto difficoltà nell'utilizzo della piattaforma e di apprezzare la possibilità di fruire autonomamente dei materiali didattici:

(28) È ottimale, perché su Moodle hai tutto quello che si fa a lezione (Andrea).

Oltre a non avere incontrato difficoltà con l'infrastruttura, Diana ha particolarmente apprezzato le modalità di organizzazione della pagina Moodle da parte della CEL, evidenziandone la struttura chiara e prevedibile, nonché il regolare caricamento dei materiali:

(29) Con Moodle mi sono trovata bene anche [per] come era impostato [...]. Non sempre questo accade, certe volte trovi un po' di confusione, quindi ho apprezzato molto questo aspetto. [...] La pagina prevedeva la presentazione generale degli argomenti del corso, la spiegazione delle modalità [di strutturazione] del corso, ma anche come sarà l'esame. Quindi tutte le informazioni erano chiare nella prima parte e poi la pagina era molto ordinata [...]. La docente caricava ogni settimana gli esercizi da fare e eventualmente i contenuti che serviva imparare per quella settimana.

In tutti i casi, la piattaforma è stata impiegata non solo come spazio per l'archiviazione dei materiali didattici, ma anche per la predisposizione di quiz assegnati per il lavoro autonomo. Tali materiali sono stati ritenuti accessibili dagli informanti; in particolare, Chiara osserva:

(30) Con l'opzione dell'ingrandimento [il quiz su Moodle] è piuttosto accessibile come risorsa.

L'accessibilità dei libri di testo è stata valutata in modo eterogeneo dagli informanti. Le loro percezioni sono legate alle diverse abitudini di lavoro con il materiale cartaceo. Andrea e Beatrice trovano i manuali impiegati nei corsi di russo accessibili nel formato cartaceo tradizionale, che invece è giudicato inaccessibile da Chiara e Diana. Entrambe dichiarano di avere bisogno di procurarsi i libri di testo in formato digitale, grazie anche al supporto dei Centri di Consulenza Tiflodidattica e della Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" di Monza:

(31) Ci sono dei servizi apposta per quanto riguarda i materiali, come il Centro Tiflodidattico di *** che ti fornisce tutti i libri in formato digitale, anche attraverso la biblioteca di Monza. Ti forniscono il dischetto del libro in digitale, oppure un link per mezzo del quale mi scaricavo il mio manuale di russo sulla

chiavetta e poi potevo trasportare il file su qualsiasi dispositivo elettronico. Sia in formato PDF che Word [...]. Usavo il PDF [...] quando c'erano attività più di lettura. Mentre usavo il Word per gli esercizi. Però se si trattava di esercizi di selezione o che non mi richiedevano di scrivere più di tanto, usavo il PDF (Diana).

Chiara rileva, tuttavia, che la richiesta di digitalizzazione in formato accessibile di un testo cartaceo talvolta può richiedere mesi per essere esaudita; per questo ha elaborato delle strategie individuali per poter fruire dei contenuti del libro cartaceo in maniera autonoma:

(32) Sfortunatamente per ottenere alcuni libri in formato digitale sono necessari lunghi mesi di tempo perché bisogna fare riferimento alla biblioteca di Monza [...]. Purtroppo, loro non hanno tutti i libri legati all'ambito universitario [...]. Uso i libri di testo attraverso fotografie principalmente: fortunatamente, avendo la penna con il tablet, posso fotografare l'esercizio e poi completarlo a mano... Perché se avessi aspettato l'arrivo del testo in formato PDF avrei fatto l'intero anno senza esercizi. Ho provato anche a contattare alcune case editrici con la mediazione dell'Ufficio [preposto al supporto per studenti con disabilità e DSA], però [queste] non rispondevano oppure si rifiutavano di inviare il file.

Beatrice e Chiara hanno dichiarato di reputare accessibili le presentazioni PowerPoint utilizzate dai propri docenti di russo, mentre Andrea segnala di avere incontrato alcune difficoltà riconducibili a un sovraccarico cognitivo, dovuto all'eccessiva densità informativa di alcune slide:

(33) ...magari c'erano troppe informazioni in una slide e poi nell'altra zero. E non capivo dove fosse il punto. A volte poi per certe lezioni... non trovavo le presentazioni particolarmente utili e, finita la lezione, mi chiedevo: mi sono servite quelle slide? Le vado a stampare? E a volte decidevo di non stamparle, perché altrimenti mi facevano difficoltà più che aiutarmi a imparare.

In quanto studentessa non frequentante, Diana non si è servita di presentazioni PowerPoint nel suo percorso di apprendimento del russo, ma ha lavorato con materiali preparati *ad hoc* dalla CEL nell'ambito del tutorato individuale; questi consistevano essenzialmente in file Word condivisi su Zoom e preparati secondo i requisiti di accessibilità indicati da Diana:

(34) La tutor mi preparava, per ogni incontro, l'argomento in Word con quello che dovevo studiare. Quindi poi, alla fine dell'incontro, avevo i miei appunti in Word di tutto quanto. È stata una cosa positiva, perché studiare dal libro non era comodissimo, mentre così avevo tutto raggruppato, ingrandito e bene in ordine con tutti i concetti chiave. [...] Avere qualcuno che ti prepara il materiale dove devi studiare, già bello in ordine, lezione per lezione, e tu devi solo studiare... È la metà del lavoro. Poi la tutor era molto precisa e quindi ci trovavamo molto bene perché anch'io... cioè, mi piacciono le cose precise.

In termini di strategie didattiche adottate dai docenti di russo, va anzitutto ricordato che, tra gli informanti, Diana è l'unica ad avere seguito un tutorato

individuale allestito dalla docente, modalità che ha ritenuto efficace, oltre che accessibile. L'esperienza di Andrea, Beatrice e Chiara è diversa: tutti e tre gli informanti hanno frequentato o frequentano regolarmente i corsi e riportano che la modalità didattica più largamente utilizzata è la lezione frontale. In generale, questo sottogruppo dichiara di essersi trovato a proprio agio con tale modalità:

(35) La lezione frontale è [...] efficace perché comunque si presentano le informazioni (Andrea).

Beatrice riporta che il ritmo della lezione talvolta è troppo veloce per lei, soprattutto considerando che prende gli appunti con il telefono e che nella maggior parte dei casi non è affiancata da tutor specializzati:

(36) A volte [il ritmo della lezione] è veloce, però la professoressa si ferma senza problemi.

Qualora le attività allestite in aula prevedano lo svolgimento di esercizi di composizione o di traduzione, che richiedono il coinvolgimento della scrittura di testi medio-lunghi, Beatrice dichiara di considerarle inaccessibili:

(37) Con me la professoressa non ha ancora capito come adattare la lezione nelle parti scritte [...] nel lavoro di traduzione, ma anche quando assegna delle composizioni.

Andrea, Beatrice e Chiara riportano un limitato ricorso ad attività di gruppo. Beatrice e Chiara dichiarano di avere partecipato ad attività su piattaforme di *game-based learning*, in particolare di avere svolto quiz in Kahoot!. Tali attività sono state proposte dal docente in aula e richiedevano di essere svolte in piccoli gruppi. In queste attività gli studenti visualizzavano i quesiti proiettati sulla lavagna, negoziavano la risposta corretta e la inserivano attraverso lo *smartphone* del capogruppo. Sebbene Beatrice e Chiara abbiano partecipato attivamente a tali momenti, entrambe dichiarano di avere riscontrato alcune difficoltà. Beatrice segnala criticità dovute al tempo limitato concesso per fornire la risposta corretta (38) – Kahoot! è un quiz a tempo – mentre Chiara sottolinea la difficoltà nella decodifica visiva dei contenuti proiettati sulla lavagna (39):

(38) A volte ho avuto difficoltà con il quiz online [Kahoot!] per questioni di tempo.

(39) Magari qualche volta c'era qualche piccolo quiz per vedere se avessimo appreso le regole appena spiegate e lì magari chiedevo a qualche compagno gentilmente un aiuto oppure facevo la foto allo schermo e la ingrandivo.

Andrea, Beatrice e Chiara riferiscono di essersi generalmente trovati a proprio agio durante le lezioni e di avere partecipato attivamente (40), grazie a un ambiente aperto al confronto (41) e alla possibilità di esprimere liberamente eventuali dubbi (42):

(40) ... anzi non stavo mai zitta, mi piaceva parlare, fare osservazioni, mi piaceva analizzare. [...] Io di mio sono partecipativa, perché mi rendo conto che ho un entusiasmo crescente e mi fa piacere che le persone lo notino (Beatrice).

(41) Penso che anche l'ambiente in cui ci si trova faccia molto la differenza e ho avuto la grande fortuna di incontrare persone molto sensibili che mi hanno sempre supportata [...]. Mi trovo molto bene, poi sono stata anche fortunata con i compagni di corso che ho (Chiara).

(42) A volte magari il primo o secondo anno è capitato qualche volta che alzassi la mano e chiedessi qualche delucidazione su qualcosa (Andrea).

5.4.2 Valutazione e modalità d'esame

Tutti gli informanti dichiarano di avere concordato misure di accomodamento per lo svolgimento delle prove d'esame scritte di lingua russa. In ciascun caso si tratta di interventi di natura formale, finalizzati a garantire condizioni di equità nell'accesso e nella gestione di tali prove. Nessun adattamento si è reso necessario per gli informanti coinvolti nell'ambito delle prove orali. La Tabella 15 fornisce una panoramica delle misure di cui gli informanti si sono avvalsi.

Tabella 15 – Misure di adattamento delle prove d'esame utilizzate dagli informanti

Misura di adattamento	N di casi	Informanti coinvolti
Tempo aggiuntivo	3	Andrea, Beatrice, Diana
Segmentazione della prova in parti	2	Andrea, Beatrice
Output alternativo	2	Beatrice, Chiara
Adattamento del formato grafico	1	Diana
Affiancamento del tutor	1	Beatrice
Uso di strumenti alternativi	1	Chiara

Andrea, Beatrice e Diana dichiarano di avere beneficiato di tempo supplementare per svolgere le prove. Diversamente, Chiara non ha ritenuto necessario richiedere tale misura compensativa, avendo avuto l'opportunità di svolgere alcune simulazioni durante il corso di russo che le hanno consentito di valutare in modo realistico il tempo effettivamente necessario per completare la prova:

(43) Non ho richiesto adattamenti in termini di tempo perché con il professore abbiamo svolto dei facsimili durante il semestre. Per cui, visto che la struttura era molto simile a quella dell'esame effettivo, ho potuto confrontare le tempistiche che mi erano necessarie e quindi ho dedotto che avrei potuto evitare la richiesta dell'adattamento [...]. Se non avessi fatto queste simulazioni avrei assolutamente richiesto il tempo aggiuntivo.

Anche Beatrice durante il semestre ha svolto simulazioni di esercizi che riproducevano il formato di quelli previsti nella prova scritta. A suo avviso, tali simulazioni si sono rivelate utili sotto diversi aspetti: da un lato, hanno consentito al docente di individuare con maggiore precisione le aree su cui concentrare il lavoro in aula; dall'altro, hanno rappresentato per lei un'opportunità concreta di autovalutazione, aiutandola a identificare gli argomenti che richiedevano un

consolidamento. Inoltre, Beatrice sottolinea l'utilità di queste esercitazioni per tenere sotto controllo l'ansia da prestazione in sede d'esame:

(44) Non ho fatto una simulazione complessiva della prova, però ho fatto simulazioni di singoli esercizi per volta [...]. È stato molto utile perché il docente così si rendeva realmente conto di quali fossero le cose su cui insistere. Ma anche io da sola... diciamo che mi ha molto aiutato anche a capire cosa doversi ripassare. [...] e anche per tenere sotto controllo l'ansia, perché ho sempre avuto ansia.

Sia Beatrice che Andrea hanno usufruito della possibilità di suddividere le prove scritte in più sessioni, al fine di evitare un eccessivo carico cognitivo.

Beatrice ha svolto le prove in formato digitale, concordando con il docente la possibilità di diversificare le modalità di produzione dell'output, alternando la scrittura alla dettatura. Anche Chiara ha sostenuto le prove in formato digitale – così come tutti i suoi compagni di corso – fattore che ha eliminato la necessità di adattare il formato grafico, grazie alla possibilità di regolare autonomamente le dimensioni dei quesiti sullo schermo. Tuttavia, a causa delle difficoltà incontrate nella gestione della tastiera del computer d'aula – caratterizzata dalla presenza simultanea di lettere latine e cirilliche – è stato necessario che Chiara completasse la prova su un foglio cartaceo, scrivendo manualmente:

(45) L'esame di lingua russa è stato svolto su Moodle. Ho utilizzato il computer d'aula perché si poteva ingrandire, però ho avuto un piccolo problemino con la tastiera perché mi confonde avere le lettere latine e cirilliche contemporaneamente, per cui ho preferito semplicemente fare la trascrizione su foglio cartaceo delle risposte con riferimento al numero di esercizio.

Sebbene Diana sia solita sostenere le prove linguistiche scritte in formato digitale, per l'esame di russo di livello B1 ha preferito utilizzare il supporto cartaceo, al fine di evitare di scrivere con la tastiera cirillica, operazione che le avrebbe richiesto più tempo:

(46) Di norma per quanto riguarda le prove di competenza linguistica di inglese e tedesco, usavo il mio computer, col tempo aggiuntivo. E magari richiedevo l'affiancamento di un tutor che mi supportasse nella lettura [degli *item* di comprensione scritta e dei relativi quesiti]. Però per russo ho richiesto la stampa con i caratteri ingranditi, perché per me era più comodo scrivere in cirillico su cartaceo, più veloce. Questo è valso per tutte le prove scritte.

Beatrice dichiara di avere usufruito in passato del supporto di una tutor, con competenze linguistiche in russo, per lo svolgimento delle prove di produzione scritta previste presso il suo ateneo (dettato, traduzione e composizione). Per quanto riguarda l'esame scritto del corso istituzionale ha invece svolto gli esercizi in totale autonomia, aspetto che ha avuto un impatto molto positivo sulla sua percezione di autoefficacia e sulla fiducia nelle proprie capacità:

(47) Per me è importante il fatto che mi lascino ragionare in autonomia, quello sicuramente [...], senza intervenire troppo o starmi eccessivamente addosso

perché per me è importante riuscire a lavorare in autonomia con il russo. Mi fa sentire capace e mi aiuta molto a livello di autostima.

Un altro accorgimento che è stato concordato con Chiara ha riguardato la possibilità di consultare il dizionario in formato digitale, anziché cartaceo:

(48) Inoltre per utilizzare il dizionario la professoressa mi ha dato un CD così che potessi consultarlo sul computer perché l'utilizzo dell'edizione cartacea mi sarebbe difficile sia per la lettura – dato che le parole sono scritte molto piccole – ma anche per la ricerca delle parole e mi prenderebbe molto tempo.

5.5 Relazione con i docenti e il gruppo dei pari

Come già osservato, tutti gli intervistati hanno informato preventivamente i propri docenti di russo circa la propria condizione e le relative necessità. Tale presa di contatto, tuttavia, è avvenuta in modalità diverse per gli informanti. Beatrice e Chiara riferiscono di avere avuto dei colloqui personali con i docenti, mentre Andrea e Diana si sono avvalsi della mediazione del SSDD presso i rispettivi atenei.

Durante l'intervista, Diana, giunta ormai alla fine del suo percorso di studi, svolto pressoché interamente a distanza, riflette sull'importanza di intrattenere un colloquio personale con i docenti, piuttosto che limitarsi alla segnalazione inviata dall'Ufficio:

(49) Quando, attraverso l'Ufficio [preposto al supporto per studenti con disabilità e DSA], partiva la richiesta di didattica a distanza per un dato semestre, i docenti erano avvisati che ci sarebbe stata una ragazza con una disabilità visiva. Poi, se attivavo il tutorato [specializzato], mi preparavo agli esami in autonomia col tutor; se poi effettivamente avessimo avuto dei dubbi avremmo potuto scrivere una mail o chiedere un incontro al docente [...]. E poi magari partiva la richiesta di adattamento [della prova d'esame] qualche settimana prima. Però, con l'esperienza, adesso io direi comunque di fare sempre un incontro con il docente per fargli sapere chi sei, [...] per far sì che conosca un po' la persona con cui dovrà interagire sia durante il semestre che poi il giorno dell'esame. Secondo me è importante.

Va notato che la presa di contatto preliminare con il docente non rappresenta una prassi sistematicamente adottata da tutti gli informanti per le diverse materie di studio. Se per Beatrice questo rappresenta un passaggio imprescindibile, Chiara, invece, riferisce di attendere l'inizio dei corsi per comprendere quali saranno i materiali di studio, le modalità di insegnamento e la struttura dell'esame, prima di decidere se condividere eventuali necessità personali:

(50) Preferisco prima capire come i docenti organizzano le loro lezioni, che tipo di materiali mettono a disposizione. Poi se lo trovo necessario intervengo, altrimenti proseguo in modo lineare. Ad esempio, per gli esami in cui è prevista un'interrogazione non mi è sembrato necessario tenere particolari colloqui perché per l'esame orale non ho bisogno di particolari strumenti.

Beatrice racconta di avere avuto esperienze generalmente positive con i docenti, sia nei corsi istituzionali sia nei corsi erogati dal Centro Linguistico. Tuttavia, nel caso di una docente in particolare, precisa che la relazione non è stata immediatamente fluida, ma si è consolidata progressivamente nel tempo:

(51) [Nel corso istituzionale] mi sono sentita sicuramente a mio agio [...]. Sono stata bene anche al CLA, però non è stata una cosa immediata. C'è voluto del tempo e adesso sì, sicuramente sono a mio agio, non totalmente a volte, [...] però ho anche le mie soddisfazioni. La professoressa mi segue e da uno sguardo oramai capisce quando le cose le so.

Beatrice, Chiara e Diana rilevano di avere avuto un buon rapporto con i propri compagni di corso. In particolare, Beatrice attribuisce alla complessità della lingua russa il potere di generare un senso di comunità:

(52) Ho trovato molta più cooperazione rispetto ad altre lingue e molta più volontà di aiutarsi a vicenda. Perché, secondo me, sul russo c'è almeno in parte una motivazione comune che spinge... Forse tutti sappiamo lo sforzo che ci vuole e quindi siamo molto più solidali.

Nel descrivere il rapporto con i compagni di corso, Diana e Chiara fanno esplicito riferimento alla propria disabilità. Nel loro caso emerge come il sentirsi a proprio agio è correlato all'attitudine che i compagni manifestano anche in relazione al loro essere ipovedenti:

(53) Immagino che i miei compagni si siano accorti del fatto che ho delle modalità particolari di stare in aula, per esempio richiedo sempre la luce, oppure metto le mani a binocolo quando devo guardare alla lavagna e quindi immagino che abbiano capito. [...] Mi sono sentita sempre a mio agio [...], sono stati tutti molto gentili, molto collaborativi (Chiara).

Andrea riferisce, invece, di avere riscontrato difficoltà nel rapportarsi con i propri compagni di corso, soprattutto durante il primo anno di università:

(54) Rispetto al gruppo della classe mi sono sentito così così; perché a volte mi aiutavano, altre un po' meno. A volte mi includevano, altre no, [...] nel senso che a volte mi aiutavano, mi dicevano le cose più semplici, altre volte invece no. Ma comunque sono riuscito a cavarmela.

5.6 Suggerimenti per migliorare la didattica del russo LS

Nel corso di ciascuna intervista gli informanti sono stati sollecitati a esprimere suggerimenti per migliorare il curriculum di russo in prospettiva inclusiva e accessibile. La Tabella 16 riassume i suggerimenti emersi, suddivisi per area tematica e indica, per ciascuna, il numero totale di riferimenti e la percentuale corrispondente sul totale. Si osserva che la maggior parte delle proposte riguarda i materiali didattici (45,5%) e le pratiche didattiche (22,7%), mentre altre categorie, seppure meno ricorrenti, contribuiscono a delineare un quadro articolato delle priorità percepite dagli studenti.

Tabella 16 – Suggerimenti per migliorare la didattica del russo LS in prospettiva inclusiva

Categoria tematica	N. riferimenti	Percentuale
Materiali	10	45,5 %
Pratiche didattiche	5	22,7 %
Progettazione didattica	3	13,6 %
Attitudine del docente	2	9,1 %
Esame	1	4,5 %
Organizzazione LMS	1	4,5 %
Totale	22	100 %

La maggior parte dei suggerimenti relativi all'accessibilità dei materiali proviene dalle informanti con disabilità visiva, dimostrando come per loro questo aspetto sia cruciale. In particolare, Diana raccomanda di includere nel syllabo di russo LS libri di testo che dispongano di un'edizione digitale:

(55) Sarebbe meglio adottare un libro che disponga già di un formato Word e PDF perché una persona ipovedente, finché riesce, finché non è stanca abbastanza, lui o lei farà sempre affidamento alla sua lettura personale. E quindi può scegliere entrambi [i formati]. Mentre una persona che ha una resistenza di lettura inferiore, perché il deficit visivo è più importante, in quel caso deve poter disporre di un file Word, o di un file PDF ben strutturato, senza troppe immagini, in modo che con la sua sintesi vocale [...] possa studiare e essere autonomo.

Anche Chiara raccomanda di incorporare sistematicamente nel curriculum materiali in formato digitale:

(56) Forse potremmo dire che puntare sul digitale è fondamentale.

Secondo Diana, rimane importante offrire anche l'opportunità di lavorare, al contempo, con materiali cartacei, a condizione che questi siano predisposti secondo criteri di accessibilità personalizzati in base alle esigenze visive dei singoli studenti:

(57) ...e poi il cartaceo, almeno per i ragazzi ipovedenti... Avere i caratteri Arial o Verdana, e poi la dimensione, a seconda dell'ipovisione, e l'interlinea. Questi sono i parametri, secondo me, per un'accessibilità migliore.

Diana si concentra inoltre anche sulle presentazioni PowerPoint che tradizionalmente vengono impiegate dai docenti per condurre le lezioni frontali. A suo avviso, pur risultando funzionale per l'esposizione in aula, questo formato si presta poco allo studio individuale, specialmente per chi ha esigenze specifiche legate all'accessibilità:

(58) Durante le lezioni i docenti usano le presentazioni PowerPoint, perché effettivamente è il documento che si presta di più alla spiegazione in aula. Però, alla fine, i PowerPoint io non li guardo mai, cioè... devo solo recuperare il contenuto, metterlo in formato Word e studiarlo. Capisco che è brutto

presentare una pagina Word durante la lezione in aula, perché magari per gli altri studenti invoglia meno all'ascolto, però presentare un Word accessibile per me è importante.

A tal fine Diana suggerisce di organizzare i contenuti in file Word da fornire agli studenti prima della lezione, in modo da permettere loro di seguire con maggiore autonomia:

(59) Converrebbe condividere il file Word [...], così magari lo studente va direttamente a lezione e segue sul suo computer o il suo iPad dove ha già il file Word. Nel caso si aggiunge qualcosa o si fa l'esercizio a parte.

Anche Andrea propone dei suggerimenti per rendere i materiali didattici più accessibili, con particolare riferimento alle presentazioni PowerPoint. Le sue osservazioni, oltre a concentrarsi su aspetti strumentali, riguardano anche l'organizzazione delle informazioni. Andrea sottolinea l'importanza di una struttura semplice e raccolta, e che riduca il carico cognitivo:

(60) [Suggerisco di] fare sempre tutto il materiale in un formato super semplice da scaricare, non troppo pesante perché altrimenti il computer fa fatica; e poi... non mettere troppi link per andare fuori, su altri siti [...] Non troppe slide: poche informazioni, ma dette bene. Perché il rischio è quello di perdersi nel materiale, quando si hanno tremila esempi si perde il focus sul punto.

(61) Le slide non devono essere troppo fitte: poche cose, ma essenziali. Quelle che servono per capire quel caso o quella regola, quell'aspetto del verbo, o quella costruzione della frase.

Un'altra area che gli informanti hanno individuato come migliorabile riguarda le strategie didattiche e le modalità di gestione dell'aula. In particolare, questi aspetti sono stati approfonditi da Beatrice e Andrea. Nel riflettere sulle modalità più efficaci per facilitare l'apprendimento, Beatrice sottolinea l'utilità di una spiegazione verbale dei contenuti approfondita e accompagnata da esempi d'uso concreti e dal ricorso a simboli visivi, che possano sostenere la comprensione:

(62) Il mio suggerimento è spiegare tanto a livello discorsivo e fare tanti esempi concreti. Oppure aiutare con l'uso di simboli, per esempio, «uguale» o simili.

I suggerimenti di Andrea si concentrano, da un lato, su un maggiore ricorso all'apprendimento collaborativo, per incentivare l'uso attivo delle strutture linguistiche (63); dall'altro, su una strutturazione modulare delle lezioni, che includa momenti regolari di sintesi dei contenuti presentati (64):

(63) Fare più attività di gruppo, così da fare entrare gli studenti dentro alla lingua per utilizzarla, sarebbe un pochino più utile. Perché in questo modo gli studenti capiscono che [una data struttura] non si usa così in quel contesto, ma si usa così in quell'altro.

(64) ...si potrebbero fare delle lezioni «a fasce»: si parla di un argomento, poi si fa un riassunto; poi si passa a un altro argomento e [quindi a] un altro riassunto,

e così via. Questo è il mio metodo di studio [...]. Così gli studenti possono capire meglio le cose e anche dove si sta andando, che senso ha parlare di una certa cosa.

Un suggerimento riguarda anche l'organizzazione della pagina Moodle; tale suggerimento proviene da Diana che, come abbiamo rilevato nelle sezioni precedenti, ha dichiarato di avere avuto un'ottima esperienza con questo strumento:

(65) Per prima cosa [suggerirei di] organizzare in modo chiaro, in ordine, la pagina Moodle [...], che tutte le indicazioni siano chiare.

Beatrice (66) e Chiara (67) offrono suggerimenti che pertengono alla progettazione didattica e che richiamano esplicitamente i modelli dell'*Universal Design for Learning* e, implicitamente, della Didattica Differenziata:

(66) I corsi di lingua russa potrebbero essere più inclusivi pensando ad un modello come quello dell'*Universal Design for Learning* [...]. L'ho studiato [questo modello], secondo me è un pilastro della progettazione educativa se fatto bene, perché dipende sempre dalla persona che ci sta dietro.

(67) Con i materiali didattici io consiglierei di avere delle alternative sempre pronte, perché alcuni testi potrebbero avere delle particolarità che non sono accessibili per determinati studenti... Oppure delle schede per poter comunque recuperare un determinato argomento in modo diverso. Negli anni passati ho fatto uso di materiali alternativi proprio per questa problematica. E poi si [...], ogni caso ha le sue particolarità.

5.7 Esperienza universitaria e inclusione

Con l'eccezione di Chiara², durante le interviste tutti gli informanti hanno fatto spontaneo riferimento al passaggio dal contesto scolastico a quello universitario, mettendo in luce l'impatto di questo cambiamento. Sebbene le percezioni varino – per Diana si è trattato di un'esperienza positiva sotto molti profili, mentre per Andrea e Beatrice il passaggio è stato problematico – emerge in tutti i casi una netta discontinuità tra i due contesti di apprendimento.

Nel menzionare il suo passaggio dalla scuola all'università, Diana fa esplicito riferimento alla sua esperienza insoddisfacente di studio del russo a scuola, legata a un atteggiamento poco inclusivo da parte dell'insegnante che si traduceva in pratiche didattiche e valutative inadeguate alle sue esigenze. Il risultato è stato un forte senso di frustrazione, come emerge chiaramente dal suo racconto:

² In riferimento specificamente allo studio del russo, nel caso di Chiara si osserva un tratto di continuità significativo tra il percorso scolastico e quello universitario, avviato da poco: la docente di russo che l'ha seguita a scuola è anche una delle docenti con cui ha lavorato nel suo primo anno di università. Questo dato lascia ipotizzare un passaggio più lineare rispetto agli altri casi. Tuttavia, tale aspetto non è stato esplorato nel corso dell'intervista, poiché, a differenza di quanto avvenuto nei colloqui con gli altri informanti, non ha costituito un tema di interesse esplicitamente sollevato dall'intervistata.

(68) Alle superiori la docente non era sensibile all'argomento dell'inclusione, dell'accessibilità. Lei era [...] molto rigida nello spiegare, negli argomenti, nella grammatica e soprattutto per gli aspetti di pronuncia. E diciamo anche che non c'erano i requisiti per fare delle prove con dei buoni risultati, perché magari la docente ci dava poco tempo per tutta la classe in generale. E quindi magari ti trovavi un sacco di domande su modelli di Google Docs [...]. Non erano solo crocette o domande a risposta chiusa... e quindi tu dovevi anche scrivere. Io studiavo tanto e poi magari non riuscivo a finire la prova, facevo errori e quindi, diciamo, non c'era una ricompensa.

Dopo le difficoltà incontrate a scuola, l'esperienza universitaria appare come un contesto più favorevole, in cui le esigenze vengono finalmente riconosciute e l'impegno valorizzato. La qualità dell'insegnamento e la coerenza nella valutazione contribuiscono a restituire motivazione e fiducia, come lei stessa sottolinea:

(69) Mi sono trovata molto bene con l'insegnante [di russo] all'università. Molto preparata, sistematica. Secondo me è una brava insegnante, pretende, però poi premia i risultati e l'impegno.

Un altro aspetto positivo del percorso universitario riguarda la possibilità di frequentare le lezioni a distanza, aspetto che neutralizza alcune difficoltà strumentali che Diana incontrava a scuola:

(70) A scuola, per me è stata una difficoltà, oltre alla scrittura, la visualizzazione della lavagna e la presa di appunti. All'università non ho sentito questa difficoltà perché non ero in aula, mentre alle superiori sì.

Infine, Diana sottolinea come l'ambiente universitario abbia avuto un impatto positivo anche sul suo benessere emotivo. La natura più ampia del contesto, da un lato, e la possibilità di seguire le lezioni a distanza, dall'altro, le hanno permesso di sentirsi più a proprio agio:

(71) [A scuola] soprattutto in aula io cercavo continuamente di essere come gli altri, non guardata come diversa. Insomma, volevo fare le cose come tutti gli altri, non volevo agevolazioni, ausili... Poi magari all'università... forse il fatto che avevo meno il confronto con gli altri in classe mi ha un po' rasserenato... ero un po' più serena a chiedere anche le cose, a parlare delle mie difficoltà, dei miei bisogni.

Diversamente per Andrea e Beatrice la transizione dalla scuola all'università è stata difficile da gestire. Andrea riferisce di avere sperimentato un senso di disorientamento e stress, dovuto alle difficoltà nel comprendere chiaramente cosa fosse richiesto nei vari materiali di studio (72), ma anche alla difficoltà di tenere traccia delle lezioni e di altre informazioni di carattere organizzativo (73):

(72) Magari io non capivo, non avevo capito veramente del tutto che cosa dovevo guardare, in che file, in che ambito, in che cosa.

(73) ...l'orario delle lezioni... a volte ho avuto delle difficoltà perché magari capitava che era arrivato quel messaggio là sulla mail, o c'era un avviso che io magari non avevo visto sull'app, o sul sito... All'inizio era tutto un dramma.

La conclusione del percorso scolastico ha segnato per Beatrice un momento traumatico e di forte incertezza per il futuro, a causa del timore di non poter beneficiare del supporto che, pur con dei limiti, aveva trovato nel contesto scolastico:

(74) Non mi sono iscritta subito dopo il diploma in università proprio perché sapevo che sarebbe stato totalmente diverso da quello che avevo vissuto in termini di inclusività e non volevo affrontarlo [...]. Sicuramente la scuola, per quanto non sia perfetta, è già molto avanti.

Sollecitati a rilevare la presenza di barriere contestuali nel proprio percorso universitario, gli informanti condividono alcune osservazioni. Beatrice riferisce che l'università da lei frequentata presenta alcune barriere fisiche:

(75) Andrebbero sicuramente ripensate le porte di accesso a tutti i corridoi ma anche le porte dell'entrata principale [che non hanno un sistema apertura automatica]. C'è anche il fatto che nelle aule non ci siano dei banchi apposti dove uno studente in carrozzina possa sedersi.

Sia Beatrice sia Diana sottolineano il valore del tutorato specializzato, ovvero svolto da tutor alla pari, competenti nelle loro specifiche materie di studio (ad esempio, il russo), rispetto a forme di tutorato generiche. Inoltre, entrambe rilevano criticità legate alla discontinuità dei tutor, dovuta alla loro rotazione.

(76) Il tutorato generale... sono rari i casi in cui risulta efficace. [...] perché magari mi ritrovavo a dover preparare un esame e il tutor di riferimento aveva un livello linguistico inferiore al mio. Con il tutorato specializzato invece mi sono trovata bene (Diana).

Diana e Chiara alludono a momenti di disagio, legati a barriere di tipo culturale che hanno incontrato o che è possibile riscontrare, rispettivamente, in contesto didattico (77) e amministrativo (78), mentre Beatrice propone una riflessione più ampia e di principio, criticando la tendenza a raggruppare gli studenti sotto etichette generalizzanti (79):

(77) ...per esempio, questo tempo aggiuntivo del 50% [per svolgere le prove d'esame] è un diritto, anche se ogni tanto non tutti lo sanno. E quindi in quei casi ti senti un po' a disagio, cioè ti dispiace più che altro.

(78) Per me è stato tutto molto agibile da un punto di vista burocratico. Forse, però... non la considererei come una possibilità universale... però, se necessario, farei un piccolo discorso di sensibilizzazione in quei contesti in cui c'è evidente distacco.

(79) ...non generalizzare, non raggruppare le persone sotto macrocategorie, ma guardarle nella loro individualità... C'è un problema di base, perché se tu non hai una progettazione educativa e didattica basata sulla persona, l'inclusione è un discorso un po' campato in aria.

L'inclusione viene declinata in diversi modi dagli intervistati. Di seguito riportiamo le definizioni offerte, in ordine, da Andrea (80), Beatrice (81), Chiara (82) e Diana (83):

(80) L'inclusione è aiutare, è venire incontro, è proporsi con la mano aperta. Dire allo studente, vieni, ti aiuto, ti do una mano, facciamo insieme gli schemi, ripetiamo insieme le cose, guardiamo bene tutti gli appunti che hai preso. Quindi essere aperti, pronti a dare un supporto.

(81) «Inclusione» è una parola molto bella, ma molto spesso abusata. In questa società si usa molto, se ne scrivono di ogni... «Inclusione» per me non vuol dire facilitare le cose, avere uno sguardo pietistico... Per me vuol dire sapere che ognuno, nella propria diversità umana, come ha le sue potenzialità, ha anche delle difficoltà, che sono normali. Ma che bisogna saper valorizzare o che comunque bisogna saper fare uscire come un punto di forza e non come un qualcosa che ti rende una persona più debole, una persona che può meno e che se la deve vedere da sola.

(82) Secondo me l'inclusione più che essere legata ai materiali è legata all'ambiente perché, quando una persona si sente a proprio agio, è comunque motivata a risolvere le difficoltà. Se invece c'è astio in partenza è un problema che perdura.

(83) Per me significa dare a tutti gli strumenti, magari gli ausili, i supporti di cui hanno bisogno per poter essere autonomi, indipendenti e comunque avere una qualità di vita migliore... che venga garantita la propria libertà d'azione, la possibilità di avere un giudizio e di poterlo esprimere. E sentirsi anche valorizzati nella propria disabilità.

5.8 Discussione

Malgrado il campione intervistato risulti limitato e non consenta di avanzare generalizzazioni, presenta una certa varietà di profili che comprendono diverse disabilità. Va inoltre precisato che esso non può essere considerato privo di rappresentatività, dato che il target di riferimento – studenti universitari di russo LS con disabilità – è di per sé esiguo.

Come abbiamo osservato, la condizione di disabilità incide in maniera diversa sulle abitudini di lavoro individuali – impattando sia le modalità di partecipazione alle lezioni, sia quelle di studio autonomo – e sugli accomodamenti richiesti in sede d'esame. Emblematico è il caso delle due informanti ipovedenti, le cui abitudini divergono in termini di frequenza delle lezioni, ricorso ai materiali cartacei e adattamenti nelle modalità di valutazione. Tale eterogeneità, oltre a confermare l'assenza di risposte univoche o soluzioni universalmente valide – nemmeno all'interno della medesima categoria di disabilità – conferma l'esigenza di un approccio didattico flessibile e orientato alla differenziazione.

Tra le criticità riscontrate dagli informanti, in relazione alle specificità del russo, viene menzionato da tutti lo sviluppo della competenza ortografica in corsivo – per un'informante tale competenza, che richiede l'esecuzione di movimenti fini in successione, è resa impossibile dalla propria disabilità – nonché la decodifica della scrittura in corsivo. Tali difficoltà sono primariamente ricon-

ducibili al fatto che il corsivo richiede la produzione di legature tra i grafemi che rendono le parole visivamente più compatte e quindi più complesse da segmentare; alcune lettere assumono forme simili in corsivo (si pensi, ad esempio, ai grafemi <л>, <м>, <ш>, <ш>, <и>), ostacolando così il loro riconoscimento in fase di decodifica. Queste considerazioni suggeriscono la necessità di prevedere nel curriculum di russo LS modalità alternative alla scrittura in corsivo in termini tanto di output quanto di input.

Le esperienze condivise dagli informanti restituiscono un quadro delle strategie e delle risorse didattiche impiegate dai docenti di russo LS che, complessivamente, è in linea con i risultati del questionario rivolto ai docenti e presentato nel capitolo quarto (cfr., in particolare, § 4.4). Nello specifico, gli intervistati confermano la preponderanza della lezione frontale come principale modalità di conduzione delle attività in aula. Pur considerando tale modalità potenzialmente accessibile, gli informanti segnalano in concreto alcune criticità, tra cui l'assenza di una struttura modulare della lezione, la mancanza di momenti di sintesi, un ritmo talvolta eccessivamente sostenuto e la scarsa opportunità di esercitare le strutture linguistiche a livello pratico e interattivo. Va rilevato che tali criticità non risultano riconducibili limitatamente alla condizione di disabilità degli informanti, configurandosi piuttosto come elementi potenzialmente problematici per l'intera popolazione studentesca che frequenta i corsi di russo LS (cfr. Madriaga et al. 2010). Un intervento progettuale volto a migliorare tali aspetti potrebbe quindi avere ricadute positive sulla qualità della didattica trasversalmente per tutti gli apprendenti.

In linea con quanto emerso nel capitolo precedente, gli intervistati confermano l'impiego nei corsi di russo LS di modalità didattiche *blended*, con il ricorso a piattaforme *e-learning*. In particolare, si evince che la piattaforma Moodle non è utilizzata esclusivamente come strumento di archiviazione dei materiali, ma anche come ambiente interattivo, all'interno del quale gli studenti sono invitati a svolgere attività di lavoro autonomo. In un caso la piattaforma è stata impiegata anche per l'erogazione della prova d'esame, una strategia che, come evidenziato nella letteratura dedicata al testing linguistico accessibile, è particolarmente raccomandata per la sua flessibilità (cfr. Cardinaletti 2018). Particolarmente apprezzata da parte dell'informante non frequentante è la struttura prevedibile della pagina Moodle, nonché la presenza di informazioni organizzative utili alla gestione del percorso formativo. Nel caso di questa stessa informante emerge altresì una valutazione positiva del tutorato individuale, ritenuto particolarmente efficace, in quanto ha consentito una piena personalizzazione del percorso di apprendimento. Questo dato è coerente con le percezioni dei docenti di russo LS che reputano tale strumento particolarmente efficace in ottica inclusiva. In controtendenza rispetto alle percezioni dei docenti, tuttavia, si colloca il dato relativo al *peer tutoring*: tre informanti su quattro dichiarano di avere tratto beneficio da tale servizio, soprattutto quando condotto da tutor dotati di una preparazione nell'ambito della lingua russa. Questo elemento suggerisce l'opportunità, per i docenti, di riconsiderare il potenziale didattico di tale strategia, come forma efficace di supporto.

Dal punto di vista dei materiali didattici, emerge con evidenza l'esigenza di adottare una differenziazione a più livelli: nei formati (cartaceo e digitale), nella tipologia dei supporti (PowerPoint, file Word) e nelle modalità di presentazione dei contenuti; alcuni studenti necessitano di spiegazioni verbali approfondite, corredate da numerosi esempi d'uso, mentre altri prediligono contenuti esposti in forma più schematica e sintetica. È interessante notare come due informanti, sollecitate a offrire suggerimenti per il miglioramento della didattica del russo LS, abbiano formulato proposte riconducibili alla sfera della progettazione didattica, richiamando i principi della Didattica Differenziata e del modello dell'UDL, quest'ultimo menzionato esplicitamente.

Un aspetto rilevato da tre degli informanti riguarda l'utilità di poter accedere ai materiali didattici in anticipo, al fine di ottimizzare la partecipazione alla lezione, sia dal punto di vista organizzativo, sia sul piano dei contenuti. Un altro elemento interessante riguarda l'opportunità di svolgere simulazioni degli esercizi che compongono le prove d'esame. Come emerge dai racconti di due delle informanti, si tratta di una buona pratica adottata da alcuni docenti che, attenendoci alle testimonianze degli informanti, è in grado di generare molteplici benefici, in linea con quanto rilevato in letteratura (cfr. Maslova 2023). In primo luogo, i risultati delle simulazioni possono orientare la progettazione, consentendo al docente di monitorare le aree di maggiore criticità e ricalibrare la propria azione didattica. In secondo luogo, l'apprendente ha la possibilità di riflettere sulla propria autoefficacia, avviare processi di autoregolazione e acquisire una maggiore consapevolezza circa il proprio percorso di apprendimento. Inoltre, le simulazioni consentono di valutare in modo più consapevole l'eventuale necessità di misure di accomodamento in sede d'esame. Tali misure, tendenzialmente assunte come necessarie a priori, potrebbero rivelarsi superflue qualora l'accessibilità della prova e i tempi di svolgimento siano stati efficacemente testati preliminarmente. Infine, familiarizzare con il formato della prova può contribuire a ridurre lo stress legato alla valutazione, con effetti positivi sul benessere emotivo degli apprendenti.

Nel complesso, gli intervistati riportano un'esperienza positiva nello studio della lingua russa all'università, sia per l'attenzione riservata ai temi dell'inclusione, sia per la qualità delle relazioni con il gruppo dei pari e con i docenti. È plausibile ipotizzare che l'esperienza positiva riferita dagli informanti sia riconducibile non solo a un'attitudine favorevole da parte dei docenti di russo nei confronti dell'inclusione, ma anche – insieme ad altri fattori che è difficile ricostruire – alla loro conoscenza delle specifiche condizioni degli apprendenti. Tutti gli intervistati dichiarano, infatti, che i propri docenti di russo erano a conoscenza della loro condizione di disabilità, informati dai centri SDDA o direttamente dagli studenti stessi. In generale, possiamo ipotizzare che l'esigua numerosità dei corsi di russo rappresenti un fattore strutturale facilitante nell'ottica della didattica inclusiva, in quanto consente una comunicazione più immediata e una relazione tra docente e studente più diretta, condizioni che favoriscono una maggiore attenzione alle esigenze individuali.

Particolarmente significativo è il bilancio offerto da un'informante, che evidenzia l'importanza di un dialogo preliminare diretto tra docente e studente quale

strumento essenziale per identificare le esigenze specifiche e progettare modalità di lavoro adeguate. Come abbiamo visto a più riprese nel corso del volume (cfr., in particolare, §§ 2.2.1 e 3.1), stabilire (e mantenere aperto) un canale di dialogo con gli apprendenti rappresenta un aspetto cardine di una didattica centrata sullo studente; questo risulta ancora più rilevante nel caso degli apprendenti con disabilità e, a maggior ragione, durante il primo anno del percorso accademico. Come dichiarato da due degli informanti – e come peraltro documentato ampiamente in letteratura (cfr., tra gli altri, Fordyce et al. 2013; Wessel et al. 2015) – la transizione dal contesto scolastico a quello universitario è un momento molto delicato e a rischio di compromissione: se il passaggio non è adeguatamente sostenuto, rischia di condurre all’abbandono degli studi universitari.

Nelle prospettive degli intervistati emerge inoltre con chiarezza il ruolo centrale attribuito all’attitudine del docente e all’adesione a una cultura inclusiva. In particolare, un’informante, nel formulare una propria definizione di inclusione, richiama l’attenzione sull’impatto dei contesti di apprendimento e sulla necessità di una postura didattica aperta. Un’altra intervistata evidenzia l’importanza di adottare una visione centrata sulla soggettività dell’individuo, evitando l’uso di etichette che tendono a irrigidire le identità degli apprendenti all’interno di categorie predefinite.

Infine, dalle interviste emerge in modo evidente, in linea con la letteratura di riferimento (cfr. Yssel, Pak, e Beilke 2016), un forte desiderio di autodefinizione da parte degli informanti. Gli studenti con disabilità intervistati rivendicano il riconoscimento del proprio ruolo di soggetti competenti, chiedendo di essere messi nelle condizioni di affrontare il percorso universitario in autonomia, mediante l’accesso a strumenti e supporti adeguati. In particolare, negli informanti che si trovano in una fase più avanzata del proprio percorso accademico si osserva una solida consapevolezza, sia rispetto alle difficoltà imposte dalla propria disabilità, sia rispetto alle condizioni ambientali necessarie per partecipare in modo pieno e autonomo al percorso di studio.

La sperimentazione pilota

Questo capitolo presenta il primo di due studi empirici dedicati alla didattica inclusiva e accessibile del russo LS e, per quanto ci è noto (cfr. § 3.3), si configura come il primo tentativo di applicare un approccio sperimentale in seno a questo ambito di ricerca. L'indagine è stata condotta nell'anno accademico 2019-2020, come parte di un progetto pilota dal titolo «Per una didattica accessibile e inclusiva della lingua russa. Uno studio sperimentale».

L'obiettivo che ci si è posti è stato quello di elaborare un modello di corso inclusivo di russo LS, accessibile anche ad apprendenti con disabilità visive, e di verificarne l'efficacia rispetto a un corso tradizionale in termini di variazione del grado di apprendimento di tutti i partecipanti (vedenti, ipovedenti e ciechi). Per rispondere a tale obiettivo di ricerca è stata realizzata una sperimentazione didattica che ha coinvolto apprendenti di russo LS principianti assoluti.

Il progetto ha visto la collaborazione interuniversitaria di ricercatori e docenti di lingua russa, letteratura russa e linguistica¹ e il coinvolgimento dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti (UICI – sezione provinciale di Verona). A partire dai risultati ottenuti in questa prima sperimentazione, è stato successivamente sviluppato il progetto GIAM «Verso una Glottodidattica Inclusiva e

¹ Hanno partecipato al gruppo di ricerca, oltre all'Autrice, Manuel Boschiero (in qualità di coordinatore), Daniele Artoni, Luisa Ruvoletto, Jacopo Saturno e Rimma Urkhanova.

Accessibile: un Modello di insegnamento efficace e applicabile», che verrà presentato nel capitolo successivo. Entrambi i progetti sono stati realizzati come parte di un progetto più ampio intitolato «Le *Digital Humanities* applicate alle lingue e letterature straniere (2018-2022)», realizzato presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere.

Nei paragrafi che seguono vengono anzitutto presentate la metodologia della ricerca e i partecipanti; ci si concentra poi sul *design* dell'intervento didattico, ponendo particolare attenzione agli aspetti di accessibilità²; seguirà poi la descrizione dei test implementati *ad hoc* ai fini della sperimentazione, accompagnata dall'analisi qualitativa dei risultati. Un'ultima sezione è dedicata all'analisi quantitativa dei *feedback* forniti dagli apprendenti in relazione all'accessibilità del curriculum didattico inclusivo implementato nella sperimentazione.

6.1 Metodologia e partecipanti

6.1.1 Obiettivi generali e *design* sperimentale

La ricerca è stata sviluppata adottando un metodo misto, che combina approcci qualitativi e quantitativi. La sperimentazione didattica è stata condotta secondo un impianto quasi-sperimentale, che ha previsto la suddivisione degli apprendenti in un Gruppo Sperimentale (GS) e in un Gruppo di Controllo (GC), al fine di confrontare l'efficacia dell'intervento in un contesto controllato ma realistico. Ai due gruppi è stato somministrato un intervento didattico sotto forma di corso intensivo di russo LS di livello principiante. Il GC ha seguito un percorso basato su modalità didattiche convenzionali, senza l'integrazione di misure strategicamente orientate all'accessibilità. Diversamente, il GS ha ricevuto un trattamento progettato secondo i principi dell'accessibilità, che hanno interessato la predisposizione dei materiali e le strategie didattiche impiegate durante l'erogazione del corso. La progettazione di questo secondo trattamento è stata guidata da un approccio integrato, che ha coniugato in modo complementare i principi dell'*Universal Design for Learning* e della Didattica Differenziata (cfr. § 2.2.3).

Il GS aveva una composizione mista e includeva apprendenti vedenti e apprendenti con disabilità visive (ciechi e ipovedenti); diversamente, il GC comprendeva esclusivamente apprendenti vedenti (vedi Tabella 17). L'asimmetria nella composizione dei due gruppi, in termini di distribuzione dei soggetti con disabilità visiva, ha risposto a un vincolo di natura etica: la somministrazione di un trattamento didattico progettato senza considerare i principi di accessibilità avrebbe determinato una condizione di svantaggio e discriminazione verso gli apprendenti con disabilità visive.

² Il § 6.2 è apparso in una versione preliminare pubblicata in Pomarolli (2021), i cui contenuti sono stati qui rielaborati e ampliati.

La domanda di ricerca che ha guidato il *design* sperimentale è stata la seguente:

Esiste una differenza di efficacia, in termini di acquisizione delle competenze di base della lingua russa, tra un corso accessibile e uno tradizionale? Se sì, in quali aspetti si manifesta?

La sperimentazione è stata condotta tra ottobre e novembre 2022 presso l'Università di Verona, dopo avere ricevuto l'approvazione da parte del Comitato Etico dell'Ateneo. I due corsi si sono svolti nell'arco di sei settimane per un totale di 36 ore di trattamento didattico ciascuno, e condividevano lo stesso syllabo lessico-grammaticale (cfr. § 6.2). L'obiettivo, comune a entrambi i gruppi, era lo sviluppo delle competenze di base della lingua russa, in linea con i descrittori del livello A1 del QCER, unitamente all'acquisizione di conoscenze culturali essenziali. Entrambi gli interventi sono stati condotti dall'Autrice. Inizialmente, i trattamenti erano stati progettati per essere erogati in modalità *blended*, combinando lezioni in presenza fisica e attività asincrone (sotto forma di brevi video registrati dalla docente e compiti da svolgere in formato digitale). Tuttavia, a causa dell'emergenza pandemica legata al Covid-19, le attività previste nell'aula fisica sono state trasferite in un'aula virtuale, mediate da una piattaforma di videoconferenza (Zoom). La transizione alla modalità online, intervenuta in una fase già avviata della progettazione, ha reso necessario interrogarsi sulla sostenibilità del modello in un ambiente digitale, portando alla formulazione di una seconda domanda di ricerca:

Qual è la percezione di efficacia sul piano dell'accessibilità didattica, da parte degli apprendenti, in particolare con disabilità visive, in relazione al corso allestito online per lo sviluppo delle competenze di base in russo?

Al fine di verificare il grado di acquisizione – e rispondere quindi alla prima domanda di ricerca – è stato sviluppato e somministrato un test in tre fasi diverse della sperimentazione, ovvero (a) un pre-test prima dell'inizio del trattamento, (b) un post-test immediatamente dopo la fine delle lezioni e (c) un *delayed* post-test cinque settimane dopo la conclusione delle attività didattiche (cfr. § 6.3).

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, è stato predisposto un questionario distribuito ai partecipanti del GS al termine del trattamento, con l'obiettivo di rilevare le loro percezioni in relazione al corso, con particolare attenzione agli aspetti di accessibilità (cfr. § 6.5).

6.1.2 I partecipanti

Per reclutare i partecipanti è stata creata un'informativa – nel formato di un file Word accessibile – diffusa attraverso i canali comunicativi ufficiali dell'Università di Verona e dell'UICI. Oltre a presentare il corso e l'esperimento didattico, l'informativa conteneva un link a un modulo di preiscrizione, tramite il quale è stato possibile monitorare lo *status* delle iscrizioni e raccogliere i contatti e-mail dei futuri partecipanti.

Nella fase preparatoria alla sperimentazione, ciascun partecipante ha preso parte a un colloquio individuale online, tramite piattaforma Zoom, con gli organizzatori³. In particolare, nel corso di ciascun colloquio sono state acquisite le seguenti informazioni: (a) verifica delle disponibilità tecniche e conoscenze informatiche del partecipante (possibilità di disporre di un *device* con tastiera fisica e di una connessione internet stabile; sistema operativo utilizzato; familiarità nell'uso delle piattaforme Zoom e Moodle); (b) *background* linguistico (L1, LS conosciute, familiarità con lingue slave); (c) motivazione nello studio del russo. In questa fase è stato somministrato il pre-test. I colloqui condotti con i partecipanti con disabilità visiva comprendevano, inoltre, quesiti relativi alle modalità abituali di lavoro in relazione alle TIC e agli ausili assistivi. Tali quesiti sono stati elaborati a partire da Hamilton (2008) e riadattati alle specificità del corso e alle caratteristiche della lingua russa. In particolare, i quesiti sono stati i seguenti:

1. Come hai imparato a leggere e scrivere?
2. Sai scrivere al computer con la tastiera QWERTY?
3. Conosci la posizione delle lettere a memoria?
4. Hai mai frequentato corsi di lingua (extra-scolastici/universitari)?
5. Quali aspetti hai percepito come maggiormente favorevoli o critici durante il percorso di apprendimento delle lingue straniere?
6. Hai mai frequentato corsi online?
7. Ci sono dei supporti tecnici o dei programmi informatici che utilizzi quotidianamente?

Il campione selezionato ha compreso sia studenti universitari sia adulti esterni al contesto accademico. A seguito del processo di selezione, sono stati individuati $n = 37$ partecipanti ($n = 25$ di genere femminile e $n = 12$ di genere maschile), di età compresa tra i 19 e i 65 anni. Nel complesso la popolazione era estremamente variegata per profili professionali e di studio. Tutti i partecipanti, di L1 italiana (ad eccezione di due apprendenti bilingui italiano-arabo), hanno dichiarato di conoscere, con diversi gradi di competenza, almeno una lingua straniera moderna (tra cui: inglese, tedesco, francese, spagnolo), appresa a scuola e/o in contesto universitario o extra-universitario. Nessun partecipante ha dichiarato di avere familiarità con le lingue slave; tutti gli apprendenti erano principianti assoluti in lingua russa.

Al GS sono stati assegnati $n = 9$ partecipanti vedenti e $n = 11$ partecipanti con disabilità visiva ($n = 4$ ipovedenti e $n = 7$ ciechi). La Tabella 17 riassume la composizione del campione per condizione (ipovedenti, ciechi e nessuna condizione) e per gruppo.

³ A ciascun incontro erano presenti l'Autrice, in qualità di docente del corso, e Daniele Artoni, in qualità di somministratore del test.

Tabella 17 – Distribuzione del campione per condizione visiva e gruppo

Condizione	GC	GS
Ipovedenti	–	4
Ciechi	–	7
NC	17	9
Totale	17	20

Dalle informazioni raccolte durante il colloquio preliminare è emerso il seguente profilo del sottogruppo di apprendenti con disabilità visive. Tra i partecipanti ciechi ($n = 7$), cinque hanno dichiarato di conoscere il Braille e due di utilizzare regolarmente la barra Braille collegata al proprio computer per fruire dei contenuti testuali digitali. Tutti gli studenti ciechi hanno riportato di avvalersi di uno *screen reader* installato sui propri dispositivi informatici (computer, tablet, *smartphone*). Tra i partecipanti ipovedenti ($n = 4$), due conoscevano il Braille, sebbene lo usassero sporadicamente. Per leggere testi in formato cartaceo i partecipanti hanno dichiarato di utilizzare occhiali ingrandenti, mentre per leggere testi in formato digitale tre utilizzavano uno *screen reader*, sebbene non regolarmente. Tutti i partecipanti ipovedenti utilizzavano una lente d'ingrandimento attiva sul proprio dispositivo e avevano impostato la modalità di inversione dei colori, che trasforma il testo nero su sfondo bianco in testo bianco su sfondo nero, riducendo così l'affaticamento visivo.

Prima dell'inizio della sperimentazione è stato acquisito il consenso informato da parte di ciascun partecipante alla sperimentazione. È stato inoltre garantito l'anonimato dei dati personali e il loro trattamento esclusivamente per fini di ricerca.

6.2 Il *design* dell'intervento didattico

I due trattamenti erano equivalenti per durata, modalità di erogazione e organizzazione, approccio didattico, obiettivi di apprendimento e strutture target insegnate. In termini di obiettivi, ci si attendeva che alla fine del percorso gli apprendenti di entrambi i gruppi acquisissero le competenze di base della lingua russa, e fossero pertanto in grado di:

1. comprendere e utilizzare espressioni di uso quotidiano e frasi molto semplici, orientate alla soddisfazione di bisogni concreti;
2. presentare se stessi e gli altri;
3. formulare e comprendere domande relative a particolari personali, come il luogo di residenza, le persone conosciute, gli oggetti posseduti, le attività del tempo libero, cosa si è fatto ieri;
4. interagire in modo semplice, a condizione che l'interlocutore parli lentamente, chiaramente e sia disposto a collaborare.

La Tabella 18 illustra il sillabo-lessico grammaticale che è stato sviluppato con scansione settimanale.

Tabella 18 – Sillabo lessico-grammaticale sviluppato nella sperimentazione pilota

N	Lessico	Grammatica	Abilità
1	<p>Как тебя зовут? Меня зовут...</p> <p>Как дела? Хорошо / Плохо / Супер / Нормально</p> <p>Добрый день! / До свидания!</p> <p>Кто это? / Что это?</p> <p>Это мама, папа, студент, студентка, журналист, инженер, доктор ...</p> <p>Это компьютер, журнал, университет, газета, фотография, лампа, водка ...</p> <p>Это...? Да / Нет.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomi interrogativi «кто» / «что» • Pronome soggetto «это» • Frasi esistenziali al presente • Risposte affermative e negative • Pronomi personali al nominativo • Pronomi di 1^a e 2^a persona singolare all'accusativo 	<p>Leggere parole semplici.</p> <p>Salutare; presentare persone e oggetti; fare e rispondere a semplici domande (si/no).</p>
2	<p>Ты итальянец / итальянка? (Он) актёр, автобус, спорт...</p> <p>(Она) актриса, музыка, машина ...</p> <p>(Оно) вино, метро, кино ...</p> <p>– Как по-русски...? – Я не знаю.</p> <p>Моя мама, сестра, бабушка ...</p> <p>Мой папа, брат, дедушка ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Genere dei sostantivi • Aggettivi e pronomi possessivi (мой, моя; твой, твоя; его, её); 	<p>Leggere parole e frasi semplici.</p> <p>Digitare parole e frasi semplici utilizzando la tastiera fonetica.</p> <p>Chiedere come si dice una parola in russo; dire che non si sa.</p>
3	<p>У тебя есть...? Да, у меня есть ...</p> <p>[банан, лимон, билет, паспорт, гитара, книга, вода...]</p> <p>Я итальянец. Я живу в Италии. Я живу в Вероне. [по телефону] – Алло! Где ты? – Я дома / здесь / в университете ...</p> <p>Месяцы и времена года: декабрь, январь, февраль (зима), март, апрель, май (весна), июнь, июль, август (лето), сентябрь, октябрь, ноябрь (осень)</p> <p>Когда ты родился / родилась? В августе / ... / Зимой / ...</p> <p>В Италии летом тепло. / В России зимой холодно. В Москве / В Петербурге ...</p> <p>Где ты был / была летом?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costruzione per esprimere possesso • Pronomi interrogativi «когда», «где» • Caso prepositivo per esprimere complementi di luogo (con paesi, città) • Complementi di luogo (con avverbi o caso prepositivo) • Plurale dei sostantivi • Passato di «быть» 	<p>Dire che cosa si possiede; dove si abita; dove si è stati ieri.</p> <p>Descrivere il tempo in diversi paesi/città.</p>

N	Lessico	Grammatica	Abilità
4	<p>Завтрак, обед, ужин <i>Части сутки:</i> утро, день, вечер (утром, днём, вечером) <i>Продукты и блюда:</i> – Что ты любишь есть на завтрак / ... ? – Я люблю есть фрукты, круассан, ... На ужин я люблю есть рис, макароны, ..., пиццу, рыбу – Что ты любишь пить на завтрак? – Что у тебя есть в холодильнике? <i>Хобби и свободное время:</i> – Что ты любишь делать в свободное время? – Я люблю читать (книги) / смотреть (фильмы) / ходить в театр / ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo «любить» all'infinito e alla 1ª persona singolare + infinito • Infinito dei verbi «есть», «пить», «читать», «отдыхать» ... 	<p>Parlare di cosa piace mangiare; descrivere i propri hobby.</p>
5	<p>– Где можно читать книги? <i>Числа (1-100)</i> – Который час сейчас? – Сейчас час / 2 часа / 5 часов – Сколько тебе лет? – Мне ... – Что ты делаешь утром? – Я работаю / ... – Что обычно делает мама утром? – Она обычно ... – Что делают мама и папа / друзья ... вечером? – Они ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predicativo «можно» • Tempo presente dei verbi (1ª coniugazione: «читать», «гулять», «работать», «слушать», «обедать», «играть в / на» ...) • Coniugazione al tempo presente di «писать» • Tempo presente dei verbi (2ª coniugazione: «говорить», «смотреть», «любить», «готовить» ...) 	<p>Parlare di cosa si fa durante il giorno. Interagire per chiedere informazioni semplici.</p>
6	<p>– Что ты делал вчера? – Вчера я смотрел футбол / встречал друзей / ... – Куда ты идёшь/едешь? – В магазин / в университет / на стадион... / в библиотеку / на почту – Куда ты ходил/ездил вчера?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo passato dei verbi • Verbi di moto unidirezionali: «идти» / «ехать» al presente • Accusativo per esprimere complemento di moto a luogo (con «в»/«на») • Verbi di moto pluridirezionali: «ходить» / «ездить» al passato 	<p>Parlare di cosa si è fatto ieri.</p>

Il trattamento didattico riservato al GC non prevedeva misure specifiche orientate all'accessibilità, né attraverso la differenziazione dei materiali didattici, né tramite l'adozione di strategie didattiche inclusive.

Il principio metodologico che ha guidato lo sviluppo e l'implementazione del trattamento destinato al GS si è basato, invece, sull'integrazione dei modelli dell'UDL e della DD; in particolare, ci si è posti l'obiettivo di strutturare fin dall'inizio un percorso di apprendimento accessibile, riducendo al minimo la necessità di interventi successivi. Al tempo stesso, in linea con l'approccio della DD, sono state adottate strategie di differenziazione in itinere, per rispondere alle esigenze espresse dagli apprendenti o emerse attraverso i momenti di valutazione formativa durante il corso. La conoscenza preliminare della motivazione e delle abitudini di lavoro degli apprendenti (soprattutto, per questo secondo aspetto, in riferimento agli studenti con disabilità visiva) ha permesso di orientare strategicamente il *design* dell'intervento didattico secondo i tre principi fondamentali dell'UDL, ovvero: diversificare le modalità di rappresentazione, offrire molteplici modalità di espressione, e variare le modalità di coinvolgimento. Tali principi sono stati assunti come cornice teorico-operativa per assicurare l'accessibilità e la piena fruibilità dei contenuti di apprendimento.

Di seguito viene fornita una descrizione delle piattaforme, dei materiali e delle strategie didattiche impiegati, con particolare attenzione agli aspetti di accessibilità che hanno caratterizzato il trattamento somministrato al GS. Una sezione specifica è dedicata alle sfide legate alla lettoscrittura digitale che sono state affrontate nell'ambito di entrambi i corsi.

6.2.1 Le piattaforme

Entrambi i trattamenti sono stati erogati in modalità *blended*, integrando sessioni sincrone su Zoom con attività asincrone; queste ultime prevedevano la fruizione settimanale da parte dei partecipanti di brevi videolezioni e lo svolgimento di attività di consolidamento in modalità *e-learning*. La piattaforma LMS adottata per la gestione del corso è stata Moodle⁴. Le tre piattaforme utilizzate (Zoom, Panopto e Moodle) erano già in uso presso l'Università di Verona, che al momento della sperimentazione disponeva della relativa licenza istituzionale, condizione che ha garantito l'accesso a tutte le funzionalità disponibili.

In termini di accessibilità, tutte e tre le piattaforme sono conformi allo standard WCAG 2.1 (*Web Content Accessibility Guidelines*) che rappresentano lo standard di riferimento globale per l'accessibilità dei siti web e delle applicazioni online⁵. Tale standard consiste in una serie di raccomandazioni tecnico-operative finalizzate a guidare la progettazione dei contenuti digitali, affinché risultino fruibili a persone con disabilità sensoriali, motorie e cognitive e di-

⁴ Nello specifico, è stata utilizzata la versione *Moodle External* per consentire l'accesso anche a partecipanti non iscritti presso l'Università di Verona.

⁵ Lo standard WCAG è stato elaborato da una rete internazionale di gruppi di lavoro e di interesse («Web Accessibility Initiative»), costituitasi nel 1999 nell'ambito del World Wide Web Consortium. Tale standard nel tempo ha conosciuto diversi aggiornamenti; attualmente sono in corso i lavori attorno allo sviluppo della versione WCAG 3.0.

sturbi del linguaggio e dell'apprendimento. Le linee guida enucleano quattro principi fondamentali, ovvero (1) percepibilità: i contenuti dell'interfaccia devono essere presentati agli utenti in modo che possano essere recepiti attraverso diversi canali sensoriali (ad esempio, fornendo alternative testuali per le immagini); (2) utilizzabilità: i contenuti devono essere progettati in modo da consentire agli utenti di interagire con l'interfaccia tramite input diversificati (ad esempio, *mouse* e tastiera); (3) comprensibilità: le informazioni e la struttura stessa dell'interfaccia devono essere facili da comprendere (ad esempio, adottando una struttura logica, e quindi prevedibile, di organizzazione delle informazioni); (4) robustezza: i contenuti devono poter essere interpretabili per mezzo di diversi supporti e tecnologie assistive (ad esempio, offrendo la possibilità di navigare nell'interfaccia mediante *screen reader*; cfr. WCAG 2025).

Nell'ambito dei due trattamenti sperimentali, la didattica sincrona è stata erogata tramite Zoom (versione PRO), software di videoconferenza installabile su qualsiasi tipo di dispositivo. Zoom è conforme allo standard WCAG 2.1 (livello AA)⁶ e soddisfa i principi fondamentali di accessibilità. In particolare, l'interfaccia è progettata per garantire l'usabilità, offrendo diverse modalità di input: tutte le funzioni principali – attivazione/disattivazione del video, silenziamento/riattivazione del microfono, e gestione delle richieste di intervento – possono essere eseguite sia tramite *mouse* sia tramite scorciatoie da tastiera, le quali variano in base al sistema operativo utilizzato. Inoltre, Zoom supporta l'interazione con *screen reader* come JAWS, NVDA e VoiceOver, assicurando la conformità al requisito di robustezza. Dal punto di vista didattico, Zoom rappresenta uno strumento efficace, in grado di replicare il contesto dell'aula tradizionale e favorire l'interazione sia tra docente e studenti, sia tra pari. Un aspetto particolarmente utile è la possibilità di visualizzare i nomi dei partecipanti sullo schermo, elemento che consente al docente di instaurare fin da subito un'interazione più diretta, a differenza di quanto avviene in presenza, dove il riconoscimento reciproco richiede tempi più lunghi. Durante le sessioni sincrone è stata regolarmente utilizzata la funzione «Condividi schermo», per consentire la presentazione di materiali visivi, audio e audiovisivi. Sono state regolarmente allestite attività collaborative, suddividendo gli studenti in stanze virtuali. Infine, Zoom è stato impiegato anche per organizzare incontri individuali con gli studenti, nella forma di un ricevimento tradizionale.

La componente asincrona del corso ha previsto attività destinate al lavoro individuale, tra cui la fruizione di brevi videolezioni della durata variabile (dai 5 ai 15 minuti), per un totale di circa 30 minuti settimanali, registrate dalla docente e visionate in autonomia dagli apprendenti. A tal fine è stato utilizzato il *software* Panopto, una piattaforma per la registrazione, l'*editing* e la condivisione di contenuti video, che consente di acquisire simultaneamente il volto

⁶ Le linee guida WCAG articolano l'accessibilità in una serie di *checkpoint* tecnici, accompagnati da criteri che permettono di testare il grado di accessibilità dei contenuti web secondo un sistema di conformità che prevede tre livelli, A (minimo), AA, AAA (massimo).

del docente e una presentazione PowerPoint, facilitando così una comunicazione multimodale. A differenza di Zoom, Panopto non richiede l'installazione di *software* lato utente: i video possono essere incorporati direttamente all'interno della pagina Moodle – tramite il blocco dedicato, un'etichetta o un link (URL) – oppure distribuiti mediante il collegamento ipertestuale generato automaticamente dal sistema. La piattaforma è progettata in conformità allo standard WCAG 2.1 (livello AA), e supporta l'accessibilità attraverso l'uso di input alternativi (*mouse* e tastiera) e la piena compatibilità con gli *screen reader*. Dal punto di vista didattico, i video avevano obiettivi diversificati: sintesi e sistematizzazione di contenuti affrontati in sincrono, approfondimento di strutture introdotte in aula, oppure anticipazione di nuovi argomenti, secondo il modello della classe capovolta. Panopto rappresenta uno strumento efficace per la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo: i video possono essere messi in pausa, riavvolti, rivisti più volte e fruiti in qualsiasi momento, garantendo a ciascuno studente la possibilità di gestire il proprio ritmo di apprendimento in modo flessibile e personalizzato.

Per ciascun gruppo di apprendenti è stata creata una pagina Moodle dedicata che è stata impiegata non solo per l'archiviazione e la distribuzione dei materiali didattici, ma anche per la progettazione e la gestione di attività finalizzate all'apprendimento autonomo e collaborativo, attraverso moduli dedicati (in particolare, sono stati attivamente utilizzati i moduli «Quiz», «Compito» e «Sondaggio»). Queste attività hanno consentito, da un lato, di monitorare l'andamento del percorso di apprendimento e, dall'altro, di raccogliere *feedback* sulle percezioni degli studenti in merito ai due corsi. Oltre ai contenuti didattici e alle attività di apprendimento, la pagina Moodle includeva: il link diretto agli incontri sincroni su Zoom; il collegamento alle videolezioni caricate su Panopto; un dizionario elettronico russo-italiano-russo; e, nel caso della pagina del GS, un collegamento a uno strumento online per la conversione di file testuali in vari formati accessibili, tra cui file audio (*text-to-speech*)⁷. La piattaforma Moodle è progettata secondo le linee guida per l'accessibilità WCAG 2.1 (livello AA); tuttavia, il rispetto di tale standard non è di per sé sufficiente a garantirne la piena fruizione. La piattaforma, infatti, svolge una funzione di contenitore all'interno del quale i contenuti devono essere strutturati e organizzati in modo tale da risultare percepibili, comprensibili e robusti. Come sottolinea Franceschini (2018), la predisposizione di un ambiente di apprendimento online accessibile richiede valutazioni specifiche: è essenziale che la pagina si presenti con un'interfaccia semplice, funzionale e logicamente organizzata, in grado di supportare efficacemente l'orientamento e la fruizione da parte di tutti gli utenti.

⁷ RoboBraille.org è un servizio online gratuito, pensato per supportare persone con disabilità visive o disturbi specifici dell'apprendimento, che consente di convertire documenti in formati accessibili, come Braille, audio (MP3), e-book (EPUB, DAISY) e PDF leggibili da *screen reader* (cfr. RoboBraille 2025).

La pagina di entrambi i corsi è stata configurata in modo che venisse visualizzata una singola sezione per volta, con ciascuna sezione corrispondente a una lezione. Questa impostazione ha migliorato l'accessibilità per gli utenti di *screen reader*, riducendo il carico informativo per la navigazione e consentendo un accesso diretto e rapido ai contenuti di interesse. La pagina Moodle del GS, prevedeva che all'interno di ciascuna sezione (lezione) i contenuti fossero organizzati secondo una struttura ricorrente e prevedibile, in linea con il principio di comprensibilità dell'interfaccia, che richiede una disposizione coerente e facilmente interpretabile delle risorse (vedi Figura 13). Ogni lezione era articolata in quattro sottosezioni funzionali, in particolare: (1) la sezione «Che cosa abbiamo fatto in aula?» raccoglieva i materiali utilizzati durante ciascun incontro sincrono, archiviati in cartelle scaricabili tramite l'apposito pulsante. Ogni cartella includeva: le presentazioni PowerPoint utilizzate nella sessione sincrona, un file audio (.m4a) con la narrazione della presentazione da parte della docente, e un file Word («Per i tuoi appunti») contenente le strutture lessicali e morfosintattiche presentate nelle slide; (2) la sezione «Facciamo il punto!» ospitava i link alle videolezioni caricate su Panopto, integrati nella piattaforma tramite la risorsa «URL»; (3) la sezione «Attività per il lavoro autonomo» proponeva esercizi individuali di produzione orale e/o scritta, allestiti in formato «Quiz» o «Compito». Per ogni quiz, era disponibile anche una versione analoga in Word con le chiavi, per consentire agli studenti di scegliere il formato preferito. Le attività di tipo «Compito» prevedevano la possibilità di caricare elaborati testuali o audio e ricevere *feedback* individuali dalla docente. Tuttavia, alcuni studenti ciechi hanno segnalato difficoltà nell'interazione con questo modulo tramite *screen reader*, in particolare nell'operazione di restituzione del compito. Per ovviare a tale problematica, è stata prevista la possibilità di inviare i compiti via e-mail; (4) la sezione «Pillole di cultura russa» raccoglieva materiali di approfondimento culturale, volti a sviluppare la competenza interculturale degli apprendenti. Tale sezione prevedeva la pubblicazione settimanale di brevi video che hanno affrontato tematiche di ambito letterario, musicale, sociolinguistico, nonché aspetti legati alla diversità etnico-culturale della Federazione Russa, con un contributo dedicato ai popoli minoritari⁸.

L'intera pagina Moodle è stata redatta in lingua italiana, al fine di assicurare una piena compatibilità con gli *screen reader*, che potrebbero incontrare difficoltà nella gestione di contenuti multilingue.

Non va trascurato di considerare che il grado di accessibilità della piattaforma è determinato anche dalle competenze informatiche degli studenti, le quali possono variare da una maggiore familiarità con gli strumenti digitali alla necessità di un supporto più strutturato. Al fine di garantire un utilizzo agevole ed efficace delle piattaforme digitali da parte di tutti i partecipanti, prima dell'ini-

⁸ Le «Pillole di cultura russa» sono state realizzate da membri del gruppo di ricerca e da colleghi slavisti. Si ringraziano in particolare Stefano Aloe, Daniele Artoni, Manuel Boschiero, Anna Giust, Luisa Ruvoletto e Rimma Urkhanova.

zio del trattamento è stato predisposto e distribuito un documento informativo creato *ad hoc*, contenente una guida operativa all'uso di Moodle e Zoom. In particolare, le istruzioni relative a Zoom includevano anche le principali combinazioni di tasti utili per l'interazione mediante tastiera, quali l'attivazione/disattivazione del microfono, l'apertura/chiusura della chat e la funzione «Alza la mano». Inoltre, sono state fornite indicazioni dettagliate per l'installazione della tastiera fonetica russa sul proprio computer, differenziate a seconda del sistema operativo utilizzato (Windows o macOS; cfr. § 6.2.4).

The screenshot shows a Moodle course interface. On the left, a sidebar menu lists course elements: 'Corso di russo (G1)', 'Badge', 'Competenze', 'Valutazioni', and lessons 1 through 12, with 'Lezione 7' highlighted in blue. Below the lessons are 'Dashboard' and 'Home del sito'. The main content area is titled 'Lezione 7' and features a heading 'Che cosa abbiamo fatto in aula?'. Underneath, a section titled 'Lezione 7: i materiali' lists seven items: 1 Ppt_Il tempo atmosferico.pptx, 2 Audio_Il tempo atmosferico.m4a, 3 PPT_Giusto o sbagliato.pptx, 4 Audio_Giusto o sbagliato.m4a, 5 Ppt_Cosa ami fare.pptx, 6 Audio_Cosa ami fare.m4a, and 7 Testo_Per i tuoi appunti.docx. A 'Scarica cartella' button is positioned below the list. Further down, the text 'Facciamo il punto!' is followed by two items: 'Quando? (con le stagioni)' and 'Il presente dei verbi (I coniugazione)'. The section 'Attività per il lavoro autonomo' includes four items: 'I mesi e le stagioni', 'I mesi e le stagioni - quiz in formato Word', 'Coniughiamo il verbo "rabotat"', and 'Coniughiamo il verbo rabotat' - quiz in formato Word'. The final section, 'Pillole di cultura russa (se ti va)', contains 'Il rock sovietico' with a note '(durata video: 15 minuti)'.

Figura 13 – Esempio di organizzazione di una lezione in Moodle (GS)

6.2.2 I materiali

Per entrambi i corsi si è optato per non adottare un manuale di lingua russa. Tale scelta è stata dettata dalla necessità di modellare i contenuti in modo flessibile, in funzione degli specifici obiettivi di apprendimento, ma anche degli aspetti di accessibilità. Data la presenza nel GS di studenti che per leggere uti-

lizzavano uno *screen reader*, l'adozione di un libro di testo avrebbe reso il corso inaccessibile a tale popolazione⁹. Considerata l'erogazione interamente online dell'intervento, tutti i materiali didattici sono stati sviluppati in formato digitale. I materiali impiegati nel trattamento somministrato al GS sono stati progettati secondo il principio della multimodalità, intesa come l'impiego coordinato di diversi canali comunicativi attraverso cui gli apprendenti entrano in contatto con i contenuti nella lingua target (Walters 2010). In particolare, i contenuti testuali sono stati sistematicamente accompagnati da risorse audio, in modo da attivare anche il canale uditivo e garantire un accesso pieno e senza perdita di informazioni anche agli apprendenti con disabilità visive. Inoltre, in linea con i principi dell'UDL, i materiali sono stati realizzati prevedendo una differenziazione a più livelli: nei formati, al fine di garantirne la compatibilità con gli *screen reader*, ma anche nella modalità di presentazione dei contenuti. Ad esempio, come menzionato nella sezione precedente, i contenuti delle presentazioni PowerPoint utilizzate durante le sessioni sincrone sono stati resi disponibili per lo studio autonomo in formati alternativi. Oltre al formato PowerPoint, su Moodle sono stati sistematicamente caricati file audio in formato m4a, che offrano una narrazione orale della presentazione; ma anche documenti in formato Word, ciascuno dei quali forniva una riorganizzazione schematica delle strutture linguistiche introdotte a lezione in sequenza progressiva, per facilitare la visualizzazione e l'elaborazione dei contenuti essenziali.

Le presentazioni PowerPoint sono state predisposte in formato contenuto (10-15 slide) e organizzate in unità separate, in luogo di un'unica presentazione estesa. Questa strategia progettuale offre molteplici vantaggi in termini di accessibilità: riduce il carico cognitivo, rendendo più agevole l'elaborazione delle informazioni; facilita la revisione mirata e autonoma dei contenuti; consente agli utenti di *screen reader* di accedere più rapidamente alle informazioni d'interesse. Tutte le presentazioni PowerPoint, sia quelle impiegate durante le lezioni sincrone e successivamente rese disponibili su Moodle, sia quelle integrate nei video per la didattica asincrona, sono state progettate in conformità alle linee guida per l'accessibilità dei contenuti digitali (cfr. Microsoft 2025b). In particolare, ciascuna presentazione è stata strutturata secondo criteri di alta leggibilità: sfondo monocoloro nero con testo bianco ad alto contrasto, utilizzo del font senza grazie (*sans serif*) Verdana, con dimensione mai inferiore a 38 punti, interlinea multipla sempre superiore a 0,9, e allineamento del testo a sinistra. Questa impostazione grafica è risultata particolarmente funzionale anche per gli studenti ipovedenti, facilitando la percezione visiva e riducendo l'affaticamento nella lettura.

⁹ Attualmente continuano a non essere disponibili manuali di russo LS, perlomeno per un pubblico italofono, che siano fruibili attraverso *screen reader*. Si segnala che presso la Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" – ONLUS sono disponibili manuali per i livelli iniziali in formato digitale (PDF), sebbene non siano progettati per interagire con gli *screen reader*.

Nelle slide e nei file Word le vocali accentate venivano evidenziate mediante l'uso del grassetto, così da indicare in modo chiaro la posizione dell'accento senza ricorrere a segni grafici di marcatura (ad esempio: <около>, anziché <όκολο>). Tale opzione è stata adottata per due motivi principali: da un lato, per richiamare l'attenzione sull'accento, che – come discusso nel § 3.4 – in russo è libero e produce fenomeni di neutralizzazione vocalica, che è fondamentale conoscere per un corretto sviluppo delle abilità di lettoscrittura; dall'altro, per evitare possibili interferenze con la compatibilità dei lettori di schermo, che non gestiscono correttamente i segni di marcatura dell'accento (cfr. Kapperman, Kelly, e LaRette-Kauffman 2021).

Per mettere in risalto grafemi, morfemi o lessemi chiave, sono stati invece utilizzati colori pastello chiari. Eventuali elementi grafici, come immagini o diagrammi, sono stati corredati da descrizioni testuali alternative oppure contrassegnati come «decorativi», nel rispetto delle buone pratiche dell'accessibilità.

Data la composizione della classe, formata da studenti principianti assoluti, alcune presentazioni PowerPoint sono state redatte in modalità bilingue, con l'impiego simultaneo del russo (per la presentazione delle strutture target) e dell'italiano (per le spiegazioni metalinguistiche). Sebbene tale impostazione fosse funzionale all'apprendimento, essa ha reso le presentazioni potenzialmente problematiche per l'interazione con gli *screen reader*, i quali possono incontrare difficoltà nell'elaborazione coerente e continua di contenuti plurilingue (cfr. § 6.5). Per ovviare a tale criticità, poiché non è stato possibile videoregistrare le sessioni sincrone e fornire agli studenti tale supporto¹⁰, ogni presentazione caricata su Moodle è stata accompagnata, come già osservato, da un file audio, in cui la docente narrava i contenuti della presentazione e, quando necessario, forniva lo spelling delle unità lessicali nuove. Questa soluzione ha permesso anche agli utenti di *screen reader* di ripercorrere i contenuti delle presentazioni e di ricostruire in autonomia l'ortografia delle parole.

Tutti i documenti in formato Word – inclusi i file «Per i tuoi appunti», le versioni alternative dei quiz e gli esercizi di comprensione scritta – sono stati redatti conformemente alle linee guida per l'accessibilità digitale (cfr. Microsoft 2025a). In particolare, per ciascun file sono stati utilizzati stili e intestazioni predefiniti, il font Verdana di dimensione 18, interlinea 1,5 e allineamento del testo a sinistra. L'uso del corsivo tipografico è stato evitato, poiché molte lettere presentano in tale variante forme grafiche che si discostano sensibilmente da quelle dello stampatello (si vedano, ad esempio, i grafemi: <г> <г>, <а> <а>, <т> <т>) e che in alcuni casi possono generare ambiguità percettive tra lettere diverse (<б> / <д>; <м> / <н>), creando così potenziale confusione per i lettori principianti.

Le attività destinate al lavoro autonomo, generalmente proposte attraverso i moduli «Quiz» e «Compito» di Moodle, erano progettate per sviluppare

¹⁰ Le sessioni sincrone non sono state videoregistrate, in quanto il protocollo approvato dal Comitato Etico imponeva restrizioni sulla raccolta e diffusione di materiali audiovisivi, a tutela dei partecipanti coinvolti nella sperimentazione.

progressivamente diverse abilità ricettive e produttive, sia orali che scritte. Tutti i quiz sono stati resi disponibili anche mediante file Word, così da offrire agli apprendenti la possibilità di scegliere il formato più adatto per il completamento. I quiz includevano esercizi strutturali, costruiti secondo diverse tipologie di quesiti (scelta multipla, vero/falso, completamento) e miravano principalmente allo sviluppo delle competenze lessicale e morfosintattica¹¹. Il modulo «Comito» è stato impiegato per la progettazione di attività orientate allo sviluppo e alla valutazione delle abilità di produzione scritta e orale. Per quanto riguarda la produzione orale, le consegne richiedevano la registrazione di brevi monologhi o dialoghi in coppia, finalizzati all'esercizio delle strutture target (ad esempio, «Descrivi che cosa hai mangiato ieri»). Le attività di produzione scritta richiedevano la redazione di testi brevi, come la descrizione di routine quotidiane (ad esempio, «Descrivi che cosa fai di mattina»). A integrazione di tali esercizi, sono stati inoltre proposti dettati, registrati dalla docente, con l'obiettivo di supportare gli apprendenti nell'uso della tastiera fonetica russa. In un'ottica di differenziazione dell'output, agli studenti è stata offerta la possibilità di consegnare i compiti tramite l'apposito modulo su Moodle o, in alternativa, via e-mail, ricevendo in entrambi i casi un *feedback* individualizzato da parte della docente. Per i compiti di produzione orale, il *feedback* veniva a sua volta fornito tramite file audio. In tal modo, le attività hanno anche assolto una funzione di valutazione formativa, fornendo indicazioni puntuali sullo stato e sui progressi degli apprendenti.

6.2.3 Procedure e strategie didattiche

L'approccio metodologico che si è scelto di adottare per entrambi i trattamenti ha previsto l'integrazione di procedure didattiche di tipo più tradizionale con pratiche riconducibili all'approccio comunicativo e al modello della classe capovolta. L'impostazione ha seguito principalmente la sequenza *Presentation-Practice-Production* (PPP), che prevede l'articolazione della lezione in tre fasi: (1) presentazione esplicita delle strutture lessico-grammaticali con un'attenzione alle caratteristiche formali e d'uso; (2) pratica controllata attraverso esercizi strutturali finalizzati a fissare le strutture; in questa fase il focus è sull'accuratezza nell'uso delle costruzioni; (c) infine, produzione libera in cui gli studenti utilizzano le strutture target in attività comunicative meno guidate (cfr. Harmer 1996; Hedge 2000, 164-7; Daliso 2023).

La fase di presentazione prevedeva generalmente la condivisione di slide PowerPoint, in cui venivano illustrate le strutture lessico-grammaticali, organizzate per argomento (es. il plurale dei sostantivi, espressioni per parlare del tempo, il caso prepositivo). La fase di pratica consisteva in esercizi strutturali e di manipolazione da svolgere collettivamente o in gruppi (completamento, sostituzione, abbinamento, riformulazione, correzione di errori). La fase di pro-

¹¹ Alcuni esempi di *item* utilizzati nei quiz sono presentati in Pomarolli (2021).

duzione comprendeva attività comunicative in piccoli gruppi durante le sessioni sincrone, utilizzando le stanze virtuali di Zoom, al fine di promuovere il lavoro collaborativo e l'interazione tra pari. Nel GS la composizione dei gruppi è stata sempre gestita dalla docente, che ha garantito la presenza, in ciascun gruppo, di almeno un partecipante vedente incaricato di supportare il lavoro, facilitando la lettura delle istruzioni e l'accesso agli input linguistici.

Un'ulteriore strategia didattica adottata è stata quella della classe capovolta. Come illustrato nel § 3.1, tale modello prevede che gli studenti completino, in modalità asincrona e prima della lezione, attività preparatorie finalizzate all'acquisizione preliminare dei contenuti grammaticali. Ciò consente di dedicare il tempo in aula ad attività comunicative, approfondimenti e sessioni di lavoro collaborativo. Nel corso dell'intervento il lavoro asincrono è consistito principalmente nella fruizione di video preregistrati, realizzati dalla docente, che introducevano nuove strutture lessico-grammaticali (ad esempio, i pronomi personali, il tempo passato del verbo, lessico legato al campo semantico delle professioni). L'impiego di questo modello è stato moderato: la visione di materiali contenenti strutture linguistiche mai incontrate prima richiede un'elevata concentrazione nonché un impegno significativo al di fuori dell'orario delle lezioni¹². Per questi motivi, l'uso di questa strategia è stato calibrato con attenzione.

Nella prospettiva della multimodalità, non si è rinunciato all'uso di supporti visivi, come immagini, fotografie ecc. qualora fossero ritenuti funzionali a orientare l'attività o a illustrare nozioni chiave. Per garantirne l'accessibilità anche agli studenti con disabilità visiva, la docente forniva descrizioni verbali accurate dei materiali visivi. Inoltre, durante l'introduzione di nuove strutture lessicali o morfo-sintattiche, ne veniva sempre proposto lo spelling, al fine di permettere agli studenti ciechi e ipovedenti di familiarizzare con l'ortografia delle parole e prenderne nota.

Nelle fasi iniziali dei trattamenti particolare attenzione è stata riservata ai cosiddetti *cognate*, ovvero parole simili nella forma e nel significato nelle due lingue (ad esempio, музыка *muzyka* 'musica', доктор *doktor* 'dottore'), impiegati per favorire l'accesso al nuovo lessico.

6.2.4 Lo sviluppo delle abilità di lettoscrittura digitale

Un nodo cruciale affrontato in fase di progettazione ha riguardato le modalità di sviluppo della lettoscrittura in un contesto di didattica a distanza¹³. L'ana-

¹² Tale problematica, come abbiamo rilevato nel capitolo terzo (§ 3.1), è stata riscontrata anche in studi recenti sull'applicazione del modello della classe capovolta all'insegnamento del russo LS (cfr. Nettet, Bjørklund, e Jacobsen 2022; Sokolova et al. 2023).

¹³ Il termine «lettoscrittura digitale» verrà utilizzato in questo volume per indicare il processo di acquisizione delle competenze di decodifica e codifica del testo sul piano fonologico e grafemico, quando tale processo avviene in un ambiente digitale. Va precisato che questa terminologia non è consolidata nella letteratura scientifica e compare in modo sporadico (cfr., ad esempio, Scenini 2010-11). Nella didattica del russo, l'acquisizione delle competen-

lisi della letteratura scientifica non è stata in grado di restituire indicazioni utili in relazione alle strategie di insegnamento e acquisizione in particolare delle abilità di scrittura in alfabeto cirillico in ambienti di apprendimento online¹⁴.

L'obiettivo che ci si è posti nell'ambito di entrambi i trattamenti è stato quello di supportare gli apprendenti nello sviluppo dell'abilità di scrittura in lingua russa, guidandoli all'utilizzo della tastiera fonetica russa installata sul proprio computer. Sebbene l'utilizzo di dispositivi *touch* avrebbe senz'altro potuto mitigare alcune difficoltà iniziali, grazie alla visualizzazione a schermo dei caratteri sulla tastiera virtuale, si è optato per privilegiare l'uso di dispositivi dotati di tastiera fisica. Tale scelta è stata in grado di rispondere a due esigenze principali: in primo luogo, garantire agli apprendenti la possibilità di produrre output dal proprio computer per sfruttare appieno le funzionalità della piattaforma Moodle, la cui interfaccia può presentare limitazioni o difficoltà di navigazione se fruita a partire da dispositivi mobili; in secondo luogo, l'impiego di una tastiera fisica è condizione necessaria per garantire l'accessibilità alle interfacce e ai contenuti in generale a studenti che si avvalgono del riconoscimento tattile dei tasti per interagire con le risorse.

Com'è noto, la tastiera fonetica adotta un layout di digitazione che associa ciascun carattere cirillico alla lettera latina (o combinazione di lettere) foneticamente corrispondente della tastiera QWERTY. Questo sistema consente agli utenti che già padroneggiano il layout QWERTY di digitare in cirillico senza dover apprendere la disposizione convenzionale dei caratteri del layout russo standard, risultando così una soluzione più accessibile che può significativamente ridurre i tempi di acquisizione di questa abilità esecutiva. Ciononostante, persistono alcune criticità. Digitare in cirillico mediante tastiera comporta infatti una duplice sfida sul piano cognitivo: non solo è necessario acquisire familiarità con un nuovo alfabeto, ma anche memorizzare le corrispondenze previste dal layout fonetico nei casi in cui la digitazione richiede combinazioni sequenziali di tasti, come avviene, ad esempio, per i grafemi <ч>, <щ> o <я>. Tali difficoltà incidono direttamente sia sull'accuratezza ortografica sia sulla fluidità della produzione scritta. In un contesto di apprendimento online, l'accesso limitato a un *feedback* immediato può favorire la cristallizzazione di errori ricorrenti. Inoltre, la scarsa familiarità con la tastiera fonetica può rallentare la digitazione, inibendo l'espressione del contenuto, con conseguente riduzione della motivazione. A ciò si aggiungono possibili ostacoli di natura tecnica, riconducibili alla configurazione della tastiera sul dispositivo in uso da parte dell'apprendente.

Tutte queste criticità si amplificano in presenza di una disabilità visiva, in particolare nel caso di apprendenti ciechi che si avvalgono di *screen reader* per

ze alfabetiche viene di prassi trattata in termini di «alfabetizzazione». Tuttavia, si è preferito evitare di ricorrere a tele termine, poiché l'uso dell'espressione «alfabetizzazione digitale» potrebbe generare ambiguità, dato che nella maggior parte dei contesti essa si riferisce alla competenza nell'uso delle tecnologie digitali.

¹⁴ A quanto ci risulta, lo sviluppo della lettoscrittura digitale rimane ad oggi un aspetto ancora sorprendentemente trascurato nella ricerca sulla didattica del russo LS.

leggere un testo. In assenza del canale visivo, la memorizzazione della forma ortografica delle parole risulta particolarmente impegnativa, soprattutto in presenza di casi di opacità nelle corrispondenze fonema-grafema (cfr. § 3.4) che può interferire in modo significativo sulla costruzione di una rappresentazione ortografica stabile e accurata. Inoltre, la verifica dell'output digitato richiede l'ascolto lineare del testo tramite sintesi vocale, rendendo più difficile l'autocorrezione e aumentando la probabilità che errori (ortografici o di battitura) non vengano rilevati. Tali fattori rallentano sensibilmente il processo di scrittura e possono incidere negativamente sull'autoefficacia percepita e sulla motivazione.

Per lo sviluppo dell'abilità di scrittura digitale, in entrambi i gruppi è stato adottato un approccio graduale. Prima dell'avvio del corso, agli studenti è stato fornito un documento guida contenente istruzioni dettagliate per l'installazione della tastiera fonetica su computer con sistema operativo Windows e macOS, predisposto in due versioni distinte tenendo conto delle differenze nei layout.

L'introduzione dell'alfabeto cirillico russo non è avvenuta immediatamente, ma è stata posticipata alla seconda lezione, al fine di favorire un primo contatto con la lingua tramite input uditivo. Tale scelta metodologica ha avuto lo scopo di ridurre l'impatto cognitivo derivante dalla distanza tra il sistema cirillico e quello latino, privilegiando inizialmente una modalità percettiva meno ostacolata dall'interferenza grafica. Durante la lezione sincrona, l'alfabeto è stato presentato dapprima secondo l'ordine convenzionale, per poi essere riorganizzato in sottogruppi funzionali, al fine di attivare strategie di memorizzazione: (a) lettere coincidenti con quelle dell'alfabeto latino (ad esempio, <a>, <k>, <m>); (b) lettere visivamente simili ma corrispondenti a fonemi divergenti (ad esempio, <h>, <p>, <c>); (c) lettere con analogie visive particolari (ad esempio, <з> che assomiglia al numero «3», <п> che assomiglia al simbolo del «pi greco»); (c) lettere del tutto «inedite» (ad esempio, <б>, <г>, <а>). Al termine della fase espositiva, gli studenti sono stati guidati in un'attività di digitazione sincrona tramite la chat di Zoom, con parole semplici come «мама» *mama* e «метро» *metro*. A supporto del consolidamento, è stata resa disponibile una videolezione riepilogativa asincrona, in cui le lettere dell'alfabeto cirillico sono state classificate secondo una classificazione tipologica convenzionale, suddivise, cioè, in vocali, consonanti e segni grafici. Successivamente, è stato proposto un dettato, nel formato di un file audio accessibile tramite Moodle, che guidava gli apprendenti nella localizzazione e digitazione dei caratteri cirillici sulla propria tastiera. Oltre ad allenare il riconoscimento delle corrispondenze grafema-fonema, tale attività mirava a favorire la familiarizzazione con il layout di tastiera. Anche il dettato è stato differenziato in due versioni, specificamente progettate per utenti Windows e macOS, data la diversa collocazione di alcuni caratteri nei rispettivi layout di tastiera. Durante la prima fase dei trattamenti, sono stati regolarmente integrati momenti di verifica delle abilità di scrittura nelle sessioni sincrone, attraverso mini-dettati svolti mediante la chat di Zoom allo scopo di fornire un *feedback* correttivo e monitorare lo sviluppo di tale abilità esecutiva.

6.3 Il test

Per verificare l'efficacia dei due trattamenti in ottica contrastiva, al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca, è stato adottato un *design* sperimentale a misure ripetute articolato in tre momenti diversi di raccolta dati: una fase di pre-test, condotta tra agosto e settembre 2020; una fase di post-test, svolta a novembre 2020, immediatamente dopo la fine del trattamento; e una fase di post-test differito (*delayed post-test*), realizzata a dicembre 2020, a un mese di distanza dalla fine del trattamento. La somministrazione è avvenuta interamente a distanza, tramite sessioni individuali via Zoom, in modo da garantire flessibilità e, al contempo, controllo del setting.

Il test è stato elaborato a partire dal test impiegato nel progetto «VILLA. Varieties of Initial Learners in Language Acquisition», volto a indagare le prime fasi dell'acquisizione di una lingua straniera in condizioni di input controllato (Dimroth et al. 2013). Per rispondere alle specifiche esigenze dello studio, il test del progetto «VILLA» è stato adattato attraverso una selezione dei task da somministrare, al fine di non sovraccaricare i partecipanti; sono state inoltre introdotte modifiche di natura formale per consentirne la somministrazione a distanza e garantirne, al contempo, l'accessibilità alla popolazione con disabilità visive; in quest'ottica, tutti gli elementi visuali sono stati convertiti in stimoli sonori.

Il test copreva differenti domini linguistici, nello specifico la fonologia, il lessico e la morfologia, e si componeva di tre task: il task di discriminazione fonemica, il task di riconoscimento lessicale e il task di ripetizione (*sentence imitation*); in questa sede verranno presentati il *design* e i risultati relativi ai primi due task¹⁵. Nel complesso, questi strumenti sono stati ritenuti particolarmente adeguati al target di principianti assoluti, in quanto consentono di raccogliere dati già prima dell'avvio del trattamento didattico (fase di pre-test). Ciò permette di confrontare i risultati registrati al punto zero con i dati raccolti nelle fasi successive (post- e *delayed post-test*). Tuttavia, come discuteremo nel § 6.6, il test presenta il limite di misurare competenze specifiche e non è, pertanto, in grado di restituire una valutazione complessiva delle abilità linguistiche.

6.3.1 Il task di discriminazione fonemica

Il task di discriminazione fonemica (*phoneme discrimination*) mirava a valutare la capacità degli apprendenti di percepire e distinguere coppie di segmenti fonemici del russo che si differenziano per sonorità o palatalizzazione, in linea con contrasti parzialmente analoghi presenti in italiano. Questo tipo di task si fonda sull'assunto che l'acquisizione di una lingua straniera comporti l'adattamento alle opposizioni fonemiche rilevanti della LS e che i suoni simili ma

¹⁵ L'analisi del terzo task, il task di ripetizione (*sentence imitation*), sarà presentata in una pubblicazione attualmente in preparazione a cura dell'Autrice insieme a Daniele Artoni e Jacopo Saturno.

distintivi siano spesso fonte di difficoltà percettive (Best 1995; Flege1995). Il task prevedeva l'ascolto di una coppia di stimoli monosillabici identici o differenti per un solo tratto (es. /ba/ /pa/); immediatamente dopo avere sentito ciascuna coppia di stimoli, l'apprendente doveva indicare se gli stimoli fossero identici o diversi.

Il test del progetto «VILLA» (Dimroth et al. 2013) prevedeva la distinzione tra le fricative alveolari, alveopalatali e retroflesse – sorde e sonore – in polacco. Dato che il test era già costruito su input esclusivamente sonori, si è semplicemente adattato alla lingua russa, con le seguenti strutture target e coppie di stimoli e distrattori (vedi Tabella 19).

Tabella 19 – Il task di discriminazione fonemica

N	Strutture target	Stimoli / Distrattori
1	Sonorità	ба па / ба ба
2	Palatalizzazione simile a ITA (l/l')	ля ла / ла ла
3	Palatalizzazione non simile a ITA (t/t')	та тя / тя тя
4	Fricative palatali (š/šč)	ша ща / ша ша
5	Vocale centrale (i/i)	би бы / бы бы
6	Spostamento di accento	'мама ма'ма / 'мама 'мама
7	Contorno intonativo	Это Маша (ИК-1) Это Маша (ИК-1) / Это Маша (ИК-1) Это Маша (ИК-3)
8	Fonemi identici ma foni diversi tra russo e italiano	бу бо / бо бо

Gli stimoli sonori sono stati registrati da una parlante di L1 russo e successivamente elaborati mediante il software Audacity, al fine di standardizzare la resa acustica, minimizzare il rumore di fondo e assicurare la comparabilità percettiva tra gli stimoli¹⁶.

¹⁶ Le operazioni di post-produzione hanno incluso: (a) impostazione del *project rate* a 44.1 kHz; (b) applicazione di *noise reduction* per ridurre il rumore di fondo; (c) utilizzo della funzione *click removal* (*threshold*: 200; *max spike width*: 20) per eliminare artefatti sonori; (d) normalizzazione del volume tramite la funzione *loudness normalization*, impostata a -23.0 LUFS; (e) per la coppia 7), è stato necessario intervenire sul *pitch* (con una variazione < 4.5%) e sul volume (-4.0 dB) del primo stimolo, al fine di bilanciare la curva intonativa tra i due elementi, che tendevano a differire per prominente accentuale (rispettivamente IK-3 e IK-1); (f) è stato inserito un intervallo di silenzio di 250 ms tra i due stimoli della stessa coppia; (g) infine, tra una coppia e l'altra, è stato inserito un intervallo di silenzio di 500 ms, per garantire una separazione netta tra i *trial*.

6.3.2 Il task di riconoscimento lessicale

Diversi studi mostrano che gli apprendenti di una LS sono in grado di riconoscere elementi lessicali noti dopo pochi minuti di esposizione all'input, soprattutto in base alla frequenza e alla trasparenza lessicale (formale e semantica) rispetto alla L1 (Shoemaker, e Rast 2013). L'obiettivo del task di riconoscimento lessicale (*word recognition*) aveva lo scopo di verificare lo sviluppo delle competenze lessicali, misurando la capacità di identificare parole in insiemi di stimoli uditivi. Il formato originario del test «VILLA» prevedeva che i partecipanti sentissero una frase seguita da una parola isolata. Il loro compito era stabilire se la parola fosse contenuta nella frase premendo 1 o 2 sulla tastiera. Per garantire l'accessibilità del task a partecipanti con disabilità visiva, è stato richiesto di fornire la risposta oralmente, attraverso un *feedback* verbale binario (sì/no).

Gli stimoli del task comprendevano 14 item lessicali, selezionati in base a due variabili: la trasparenza rispetto all'italiano (HT = alta trasparenza, LT = bassa trasparenza), come, ad esempio, *plastik* (HT) vs *jazyk* (LT); e la frequenza di esposizione durante il corso (HF = alta frequenza, LF = bassa frequenza), come, ad esempio, *rabotat'* (HF) vs *litovec* (LF). Le parole target ($n = 8$) sono state bilanciate per distribuire equamente le combinazioni tra le due variabili (HT-HF, LT-HF, HT-LF, LT-LF) e presentate insieme a $n = 6$ distrattori per un totale di $n = 14$ stimoli. Ogni stimolo consisteva in una frase contenente 20-25 sillabe, all'interno della quale la parola target compariva in posizione intermedia, al fine di minimizzare effetti di salienza iniziale o finale. Nel caso di forme flesse, al partecipante veniva richiesto di riconoscere la parola target nella medesima forma flessa con cui compariva nella frase. La Tabella 20 riporta le strutture target e gli stimoli che componevano il task.

Tabella 20 – Strutture target e stimoli del task di riconoscimento lessicale

N	Struttura target	Trasparenza	Frequenza	Stimolo
1	Студент	H	H	Первый раз я встретила этого студента, когда он защитил диплом. [студента]
2	Итальянский	H	H	Двоюродный брат переехал в итальянский городок на берегу моря. [итальянский]
3	Работать	L	H	Кто-то мне говорил, что он сейчас работает в крупной страховой компании. [работает]
4	Язык	L	H	Дети начали забывать родной язык и переходить на немецкий. [язык]
5	Пластик	H	L	Остановился у двери из желтоватого пластика с цифрой «пять». [пластика]

N	Struttura target	Trasparenza	Frequenza	Stimolo
6	Ананас	H	L	Он действительно прекрасен, как свежий ананас на фоне несвежего помидора. [ананас]
7	Литовец	L	L	Я не знал, латыш он или литовец, но акцент у него был сильный. [литовец]
8	Певцы	L	L	На репетициях в 11 часов голоса певцов не всегда звучат. [певцов]

Durante i trattamenti, le strutture classificate come ad alta frequenza (HF) sono state impiegate con una ricorrenza di 20 volte, mentre quelle a bassa frequenza (LF) sono state introdotte e utilizzate in modo sporadico.

I distrattori sono stati costruiti secondo principi analoghi a quelli seguiti per le strutture target (variazione in termini di frequenza e trasparenza), pur senza riprodurre sistematicamente tutte le combinazioni possibili (vedi Tabella 21).

Tabella 21 – Distrattori del task di riconoscimento lessicale

N	Distrattore	Trasparenza	Frequenza	Stimolo
1	Бананы	H	H	В магазине бабушка покупала мандарины, лимоны и абрикосы.
2	Писал	L	H	В сентябре он поступил в Московский государственный университет.
3	Холодильник	L	H	Но Прохоров и сотоварищи все время мыслят своими бизнес-категориями.
4	Слива	L	L	Помните, нас учили: если враг не сдаётся, его уничтожают.
5	Издание	L	L	Журналист брал интервью у многих известных общественных деятелей России.
6	Немец	L	L	В основном кадры фильма сопровождались инструментальной музыкой.

6.4 Analisi dei dati

Tutti gli apprendenti reclutati nei gruppi GC e GS hanno seguito il corso e preso parte ai test. I test, previo consenso esplicito dei partecipanti, sono stati registrati e trascritti. Trattandosi di task con risposte binarie, a ogni dato raccolto è stato attribuito un valore pari a 1 (risposta corretta) o 0 (risposta non corretta). I valori numerici assegnati alle risposte hanno quindi consentito di condurre un'analisi statistica descrittiva di base, volta a osservare l'andamento dei risultati nelle diverse fasi (pre-test, post-test e *delayed* post-test) e nei due gruppi (sperimentale e di controllo).

Di seguito si presentano i risultati ottenuti dal GC e dal GS nei task di discriminazione fonemica e riconoscimento lessicale. I dati sono organizzati secondo le tre fasi previste dalla sperimentazione (pre-test, post-test e *delayed* post-test) al fine di evidenziare l'evoluzione delle *performance* nel tempo.

6.4.1 Risultati del task di discriminazione fonemica

Pre-test

Tabella 22 – Pre-test: media e deviazione standard

Gruppo	M	DS
GC	0,90	0,07
GS	0,87	0,18

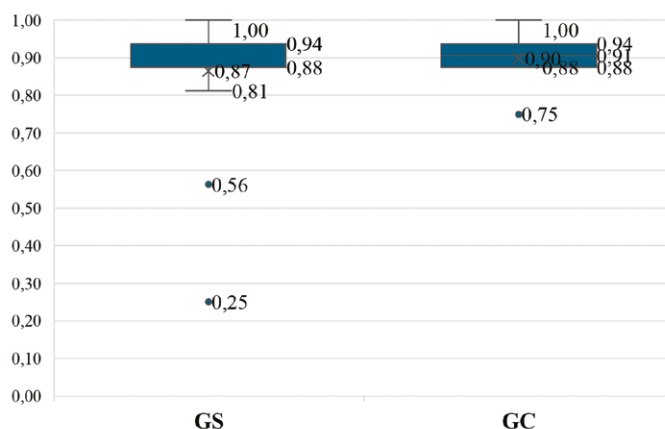


Figura 14 – T0 – Pre-test

La Tabella 22 e la Figura 14 presentano i risultati del pre-test del task di discriminazione fonemica. Entrambi i gruppi mostrano valori medi elevati (GC: M = 0,90; GS: M = 0,87), a indicare una buona capacità di distinguere i segmenti fonemici target anche prima del trattamento. Tuttavia, la deviazione standard più alta nel GS (DS = 0,18) suggerisce una maggiore variabilità interna al gruppo, dovuta in particolare a due partecipanti con punteggi significativamente inferiori (0,25 e 0,56). Anche nel GC si rileva un *outlier* con prestazione distante dalla media.

L'analisi degli stimoli evidenzia che le difficoltà maggiori si concentrano su specifici contrasti fonemici, in particolare: le differenze di contorno intonativo, con una media di accuratezza pari a 0,63, e la distinzione tra consonanti bilabiali sorda e sonora (/pa/ vs /ba/), con una media di 0,66.

Post-test

Tabella 23 – Post-test: media e deviazione standard

Gruppo	M	DS
GC	0,93	0,06
GS	0,93	0,07

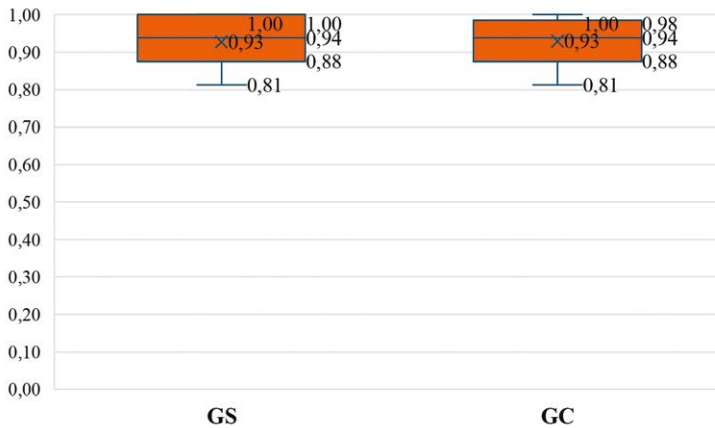
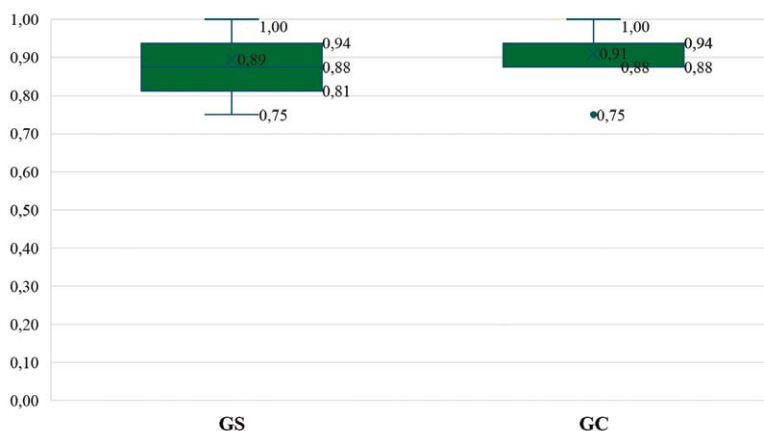


Figura 15 – T1 – Post-test

Come mostrano la Tabella 23 e la Figura 15, nel post-test del task di discriminazione fonemica, sia il GC sia il GS mostrano valori medi elevati (GC: $M = 0,93$; GS: $M = 0,93$), con una DS contenuta e nessun partecipante al di sotto della soglia di 0,81. Ciò suggerisce una buona *performance* complessiva in entrambi i gruppi. Tuttavia, permane una criticità nella discriminazione dei contorni intonativi, che continuano a risultare lo stimolo più difficile da elaborare ($M = 0,60$).

*Delayed post-test*Tabella 24 – *Delayed post-test*: media e deviazione standard

Gruppo	M	DS
GC	0,91	0,06
GS	0,89	0,07

Figura 16 – T2 – *Delayed post-test*

Nel post-test differito, i risultati (vedi Tabella 24 e Figura 16) si mantengono elevati e stabili per entrambi i gruppi (GC: $M = 0,91$; GS: $M = 0,89$), con DS contenute che indicano una bassa variabilità interna. Ciò suggerisce una buona ritenzione delle competenze di discriminazione fonemica nel tempo per entrambi i gruppi. L'unico stimolo che continua a rappresentare una difficoltà trasversale è quello relativo ai contorni intonativi, la cui media resta la più bassa ($M = 0,57$).

Confronto longitudinale

La Tabella 25 mostra la media dei risultati del GC e del GS nel task di discriminazione fonemica nelle diverse fasi di somministrazione del test; la Figura 17 offre una rappresentazione grafica di tali dati.

Tabella 25 – Media pre-test, post-test e *delayed* post-test

Gruppo	Pre-test	Post-test	<i>Delayed</i> post-test
GC	0,90	0,93	0,91
GS	0,87	0,93	0,89

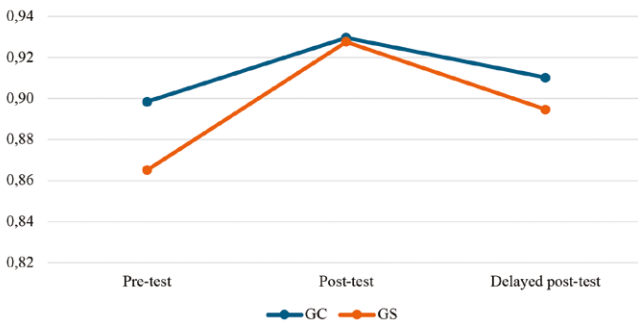


Figura 17 – Variazione della media T0-T1-T2

L’osservazione longitudinale della *performance* degli apprendenti nei due gruppi (vedi Figura 18) indica una tendenza a un miglioramento dei risultati nell’immediato, come suggerito dai punteggi leggermente più elevati subito dopo il trattamento. Tale andamento appare in parte confermato anche nel *delayed* post-test, con un mantenimento sostanziale, seppur modesto, dei risultati.

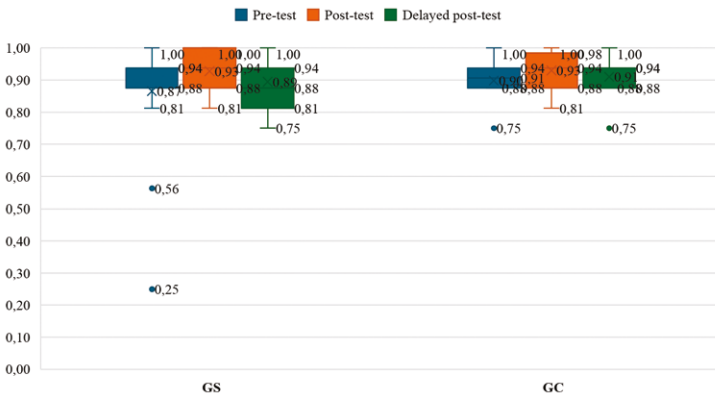


Figura 18 – Evoluzione nel tempo di GS e GC: visione d’insieme

6.4.2 Risultati del task di riconoscimento lessicale

Pre-test

Tabella 26 – Pre-test: media e deviazione standard

Gruppo	M	DS
GC	0,71	0,12
GS	0,78	0,09

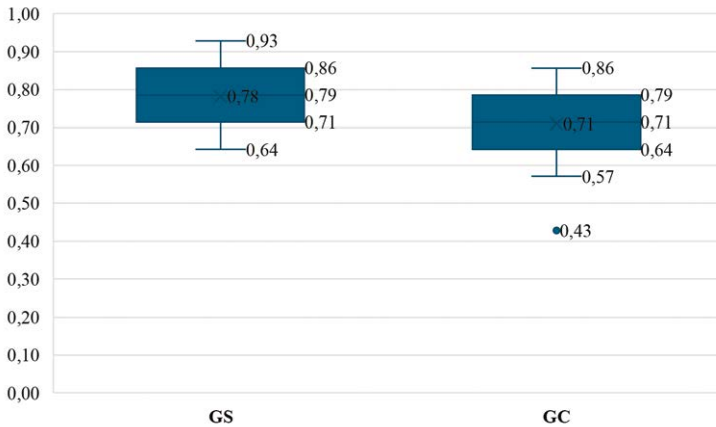


Figura 19 – T0 – Pre-test

La Tabella 26 e la Figura 19 illustrano i risultati del pre-test del task di riconoscimento lessicale. Come si può osservare, entrambi i gruppi presentano in media valori piuttosto elevati. In particolare, il GS riconosce in media un numero di parole leggermente superiore rispetto al GC (GS: $M = 0,78$; GC: $M = 0,71$). All'interno del GC un partecipante ha riconosciuto meno della metà degli stimoli (0,43), discostandosi nettamente dalla media del gruppo.

In linea con le aspettative, gli stimoli più problematici sono risultati quelli contenenti le strutture che presentano bassa trasparenza (LT), ovvero: *jazyk* (HF, LT; $M = 0,31$) e *litovec* (LF, LT; $M = 0,49$). Data l'esposizione nulla alla lingua russa, la scarsa trasparenza di tali stimoli comporta difficoltà nella segmentazione e nel riconoscimento da parte di un parlante L1 italiano.

Post-test

Tabella 27 – Post-test: media e deviazione standard

Gruppo	M	DS
GC	0,88	0,09
GS	0,88	0,06

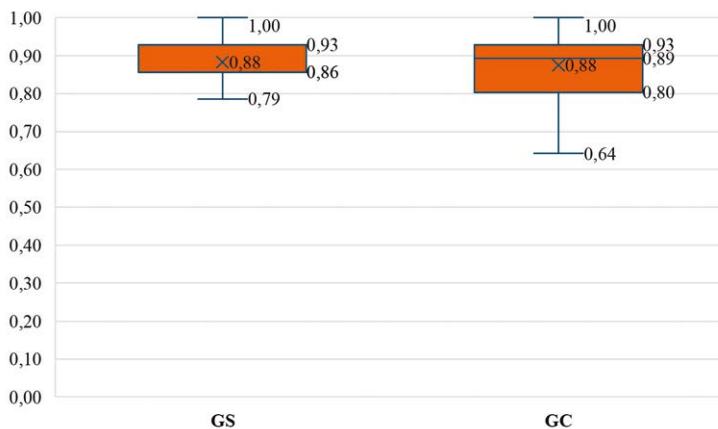


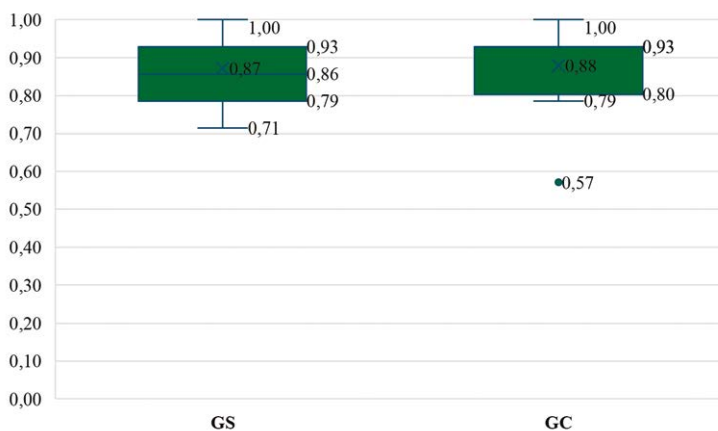
Figura 20 – T1 – Post-test

Come mostrano la Tabella 27 e la Figura 20, i valori in entrambi i gruppi risultano decisamente più elevati rispetto al pre-test ($M = 0,88$ sia per GC sia per GS). Due partecipanti del GC e due del GS riconoscono correttamente tutte le parole ($M = 1$).

Tra gli stimoli che continuano a risultare più difficili da riconoscere compaiono quelli contenenti parole a bassa trasparenza, come *litovec* (LF, LT; $M = 0,57$), suggerendo come il grado di trasparenza incida maggiormente sul riconoscimento rispetto alla frequenza della parola.

*Delayed post-test*Tabella 28 – *Delayed post-test*: media e deviazione standard

Gruppo	M	DS
GC	0,88	0,11
GS	0,87	0,09

Figura 21 – T2 – *Delayed post-test*

Come mostrano la Tabella 28 e la Figura 21, i valori si mantengono elevati in entrambi i gruppi (GC: $M = 0,88$; GS: $M = 0,87$), con ben $n = 6$ partecipanti ($n = 3$ nel GC e $n = 3$ nel GS) che riconoscono correttamente tutte le parole ($M = 1$). Si rileva un solo caso nel GC in cui un partecipante presenta una media sensibilmente inferiore rispetto al resto del gruppo ($M = 0,57$).

Anche in questa terza fase del test si conferma che gli stimoli che continuano a creare maggiori difficoltà sono quelli contenenti parole a bassa trasparenza, ad esempio: *litovec* (LF, LT; $M = 0,69$).

Confronto longitudinale

La Tabella 29 mostra la media dei risultati del GC e del GS nel task di riconoscimento lessicale nelle diverse fasi di somministrazione del test; la Figura 22 offre una rappresentazione grafica di tali dati.

Tabella 29 – Media pre-test, post-test e *delayed* post-test

Gruppo	Pre-test	Post-test	<i>Delayed</i> post-test
GC	0,71	0,88	0,88
GS	0,78	0,88	0,87

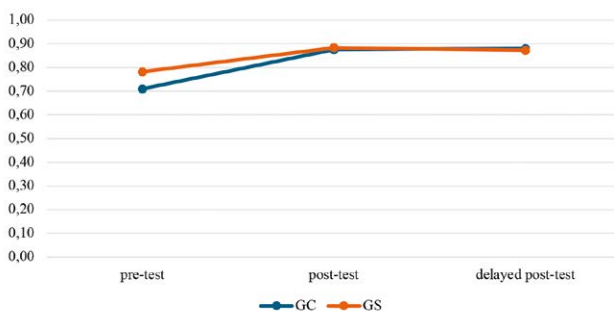


Figura 22 – Variazione della media T0-T1-T2

L’osservazione longitudinale delle *performance* degli apprendenti nei due gruppi (vedi Figura 23) suggerisce un miglioramento immediato a seguito del trattamento, con un andamento che sembra mantenersi anche nel *delayed* post-test.

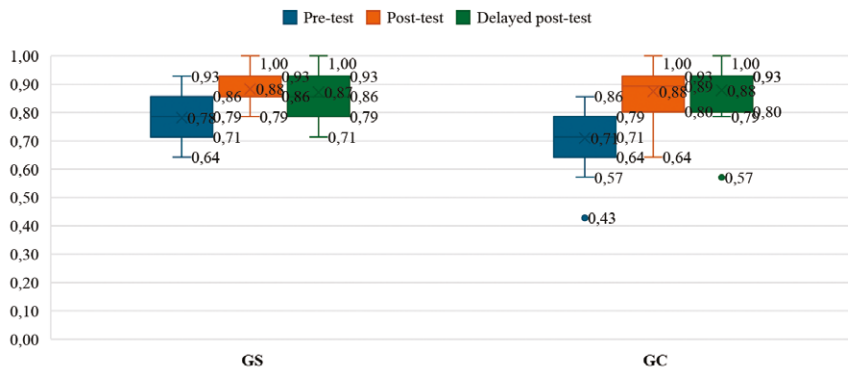


Figura 23 – Evoluzione nel tempo di GS e GC: visione d’insieme

6.5 Il questionario di valutazione

Al termine dei trattamenti, agli studenti è stato richiesto di compilare un questionario finalizzato a raccogliere dati sulla percezione dei due corsi. Il questionario, somministrato in forma anonima tramite Microsoft Forms – piattaforma conforme allo standard WCAG 2.1 (livello AA) – era articolato in sei macro-sezioni. Le prime cinque sezioni, rivolte a tutti i partecipanti del GC e del GS, miravano a rilevare le percezioni in merito alla struttura e all'organizzazione del corso, alla modalità di erogazione, all'efficacia degli strumenti e dei materiali didattici, all'esperienza d'uso della tastiera fonetica russa e al grado generale di soddisfazione. La sesta sezione era riservata agli studenti con disabilità visive (ipovedenti e ciechi) e aveva l'obiettivo di raccogliere dati specifici sull'accessibilità delle piattaforme, degli strumenti e dei materiali utilizzati. Il questionario offriva inoltre ai rispondenti la possibilità di inserire commenti liberi a margine di ciascuna sezione.

Di seguito vengono presentati i risultati rilevanti per rispondere alla seconda domanda di ricerca, definita in fase di *design* sperimentale, ovvero:

Qual è la percezione di efficacia sul piano dell'accessibilità didattica, da parte degli apprendenti, in particolare con disabilità visive, in relazione al corso allestito online per lo sviluppo delle competenze di base in russo?

Al fine di valutare gli aspetti di accessibilità dell'intervento didattico, i dati presentati si riferiscono alle risposte fornite dagli apprendenti del gruppo sperimentale (GS); tra questi, hanno partecipato al questionario $n = 16$ apprendenti, di cui $n = 8$ con disabilità visiva ($n = 4$ ipovedenti; $n = 4$ ciechi).

Nel complesso, il campione ha espresso un elevato livello di soddisfazione rispetto al corso nella sua globalità. Su una scala da 1 a 10, il punteggio medio relativo al gradimento complessivo è pari a 9,44 (DS = 0,89). Anche la modalità *blended* è risultata apprezzata dai partecipanti (M = 9,13; DS = 1,17). In particolare, gli apprendenti con disabilità visiva hanno evidenziato, tra i principali vantaggi, la buona qualità dell'audio durante le sessioni sincrone e la possibilità di partecipare al corso senza incontrare ostacoli legati alla mobilità. Accanto a questi riscontri positivi, alcuni apprendenti hanno tuttavia segnalato l'esigenza di un maggior numero di incontri sincroni, auspicando una riduzione proporzionale del carico di lavoro individuale.

Le valutazioni espresse dagli apprendenti sull'efficacia degli strumenti didattici nel complesso, raccolte tramite scala Likert (1 = per niente efficace; 5 = molto efficace), evidenziano una tendenza generalmente positiva (vedi Figura 24).

Tra le piattaforme utilizzate, Zoom ha ottenuto riscontri particolarmente favorevoli, con l'88% dei partecipanti che l'ha giudicata molto efficace. Anche la pagina Moodle ha ricevuto valori positivi (molto efficace: 56%; efficace: 38%), con solo $n = 1$ partecipante che ha espresso una posizione neutra.

Per quanto riguarda i materiali didattici, oltre alla possibilità di esprimere un giudizio tramite la scala Likert, era disponibile anche l'opzione «Non uti-

lizzato», da selezionare nel caso in cui una determinata risorsa non fosse stata fruita. Alcuni materiali non sono stati utilizzati da tutti gli apprendenti, tra cui: le presentazioni PowerPoint (non utilizzate da $n = 2$ apprendenti; 13%), i file audio con la narrazione dei contenuti delle presentazioni ($n = 3$; 19%), i file Word che offrivano una rappresentazione schematica delle strutture target presentate nei PowerPoint ($n = 5$; 31%) e i quiz in formato Word ($n = 11$; 69%). La presenza di materiali alternativi con contenuti equivalenti ha fatto sì che gli apprendenti scegliessero quali strumenti utilizzare in base alle proprie preferenze individuali.

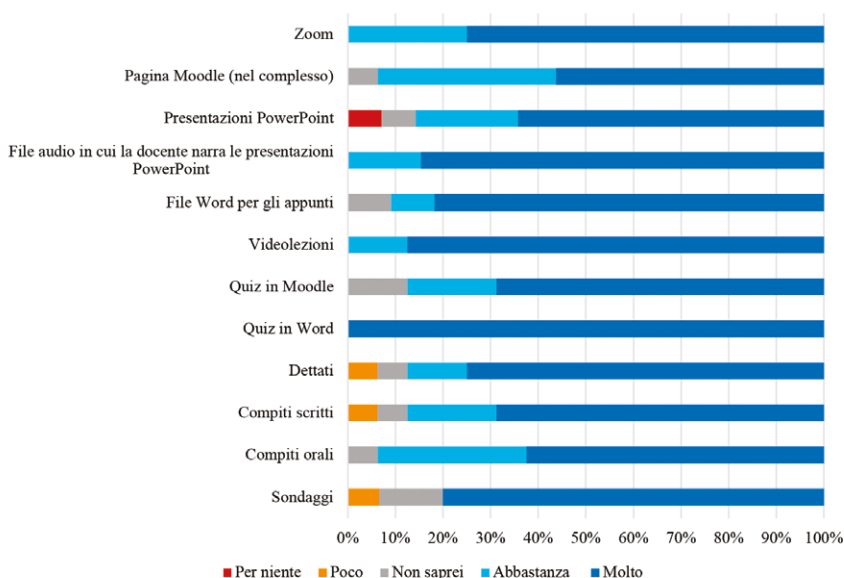


Figura 24 – Percezione dell’efficacia delle piattaforme e dei materiali

Tra coloro che hanno dichiarato di avere utilizzato i file audio contenenti la narrazione delle presentazioni PowerPoint e i quiz in formato Word, il grado di efficacia percepito risulta estremamente elevato. Anche le valutazioni relative ad altri materiali didattici si mantengono su livelli molto positivi. I dettati, ad esempio, sono stati considerati abbastanza o molto efficaci dall’88% dei rispondenti, percentuale che si conferma anche per i compiti di produzione scritta. Ancora più alto è il dato relativo ai compiti di produzione orale, valutati abbastanza o molto efficaci dal 94% degli apprendenti.

Particolarmente apprezzate sono risultate le videolezioni registrate, impiegate per sistematizzare e consolidare i contenuti presentati a lezione o per introdurre nuove strutture linguistiche. Queste sono state utilizzate dalla totalità dei rispondenti e valutate in modo molto positivo, con l’88% che le ha giudicate molto efficaci.

Come anticipato, alcune domande del questionario erano finalizzate a indagare la percezione degli studenti con disabilità visiva rispetto all'accessibilità delle tecnologie e dei materiali didattici utilizzati, chiedendo di valutare ciascuna risorsa tramite una scala Likert a 5 punti (1 = per niente accessibile; 5 = completamente accessibile).

Le risposte sono state disaggregate per analizzare eventuali differenze nella percezione tra chi ha utilizzato uno *screen reader* per interagire con le risorse e chi ha invece fatto un uso prevalente della vista.

La Figura 25 fornisce una rappresentazione grafica delle valutazioni espresse dagli apprendenti che hanno utilizzato *screen reader* ($n = 4$).

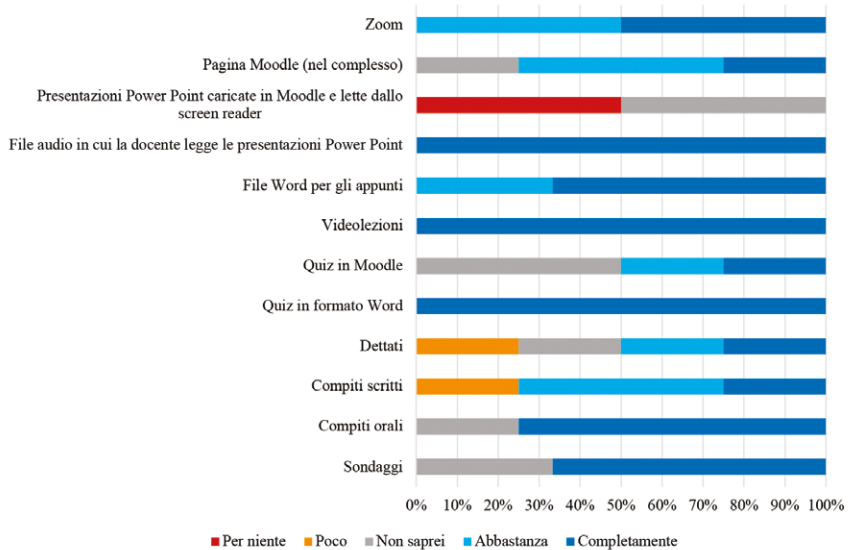


Figura 25 – Accessibilità delle piattaforme e dei materiali: utenti di *screen reader*

Le piattaforme impiegate durante il corso sono state, in generale, ritenute accessibili. In particolare, Zoom ha ottenuto un giudizio molto positivo per quanto riguarda l'interazione con gli *screen reader*, come evidenziato anche da un commento libero fornito da un partecipante. Anche la piattaforma Moodle è stata valutata come accessibile, sebbene un informante abbia espresso una posizione neutrale. Più problematico è risultato l'uso delle presentazioni Power-Point caricate su Moodle: due partecipanti su quattro dichiarano di non averle utilizzate, presuppriamo a causa della difficile interazione con lo *screen reader*. Un partecipante che ne ha fatto uso, infatti, ha indicato le presentazioni Power-Point come per niente accessibili. Al contrario, i file audio con la narrazione dei contenuti delle presentazioni sono stati utilizzati da tutti i partecipanti ciechi e valutati come completamente accessibili, così come le videolezioni registrate, che hanno ricevuto gli stessi livelli di apprezzamento.

I quiz in formato Word, invece, sono stati utilizzati da un solo partecipante. Infine, un informante ha segnalato come poco accessibili i dettati e i compiti di produzione scritta; si ipotizza che ciò sia determinato da difficoltà legate alla digitazione in cirillico.

La Figura 26 fornisce una rappresentazione grafica delle valutazioni espresse dagli apprendenti ipovedenti ($n = 4$). Nel complesso, i giudizi sull'accessibilità delle piattaforme e dei materiali risultano più positivi rispetto a quelli espressi dai partecipanti che hanno utilizzato uno *screen reader*. Tutte le risorse sono state valutate in modo favorevole; in particolare, le presentazioni PowerPoint sono state ritenute molto accessibili da tre rispondenti su quattro.

Le risorse didattiche sono state utilizzate in modo trasversale da questo sottogruppo, con l'eccezione dei quiz in formato Word, che sono stati fruiti solo da un rispondente.

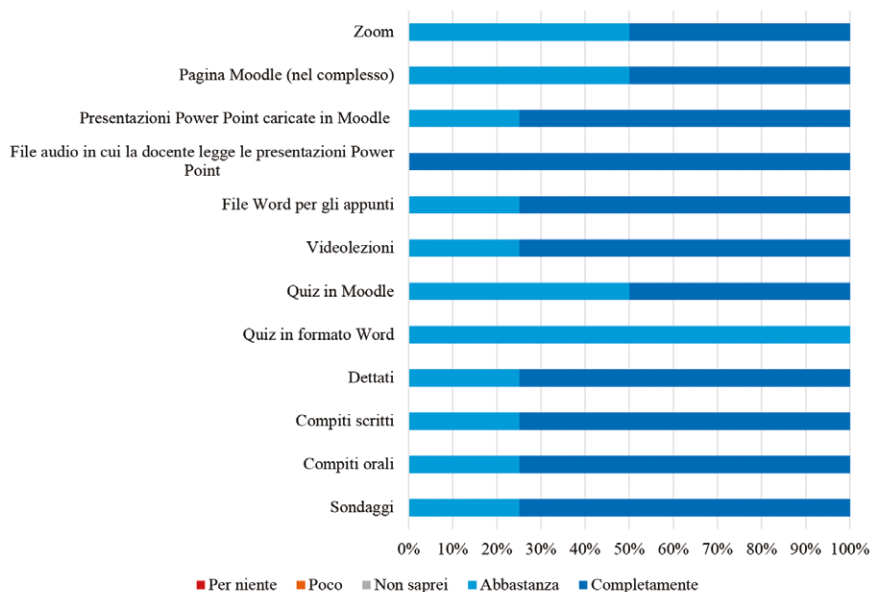


Figura 26 – Accessibilità delle piattaforme e dei materiali: partecipanti ipovedenti

La Figura 27 riporta i risultati della domanda, rivolta all'intero campione ($n = 16$), circa la capacità acquisita di scrivere in cirillico utilizzando la tastiera fonetica. La maggioranza degli apprendenti ha fornito una risposta positiva: il 63% del campione ($n = 10$) ha dichiarato di avere acquisito tale abilità, mentre il 31% ($n = 5$) ha riferito che ciò è avvenuto solo parzialmente. Un solo partecipante (6%) ha indicato di riscontrare ancora numerose difficoltà. È interessante rilevare che quest'ultimo non presenta una disabilità visiva. All'interno del sottogruppo di apprendenti con disabilità visiva, l'acquisizione parziale di tale abilità viene riportata da $n = 3$ apprendenti ($n = 1$ cieco; $n = 2$ ipovedenti).

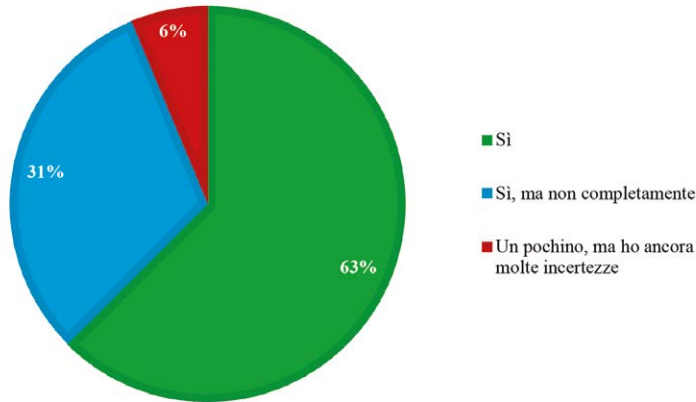


Figura 27 – Autovalutazione dell’abilità di scrittura digitale in cirillico

Nel complesso, i dati evidenziano un buon livello di acquisizione dell’abilità di scrittura digitale. Tra i suggerimenti forniti dagli apprendenti per il potenziamento di tale abilità, viene evidenziata la necessità di dedicare un tempo maggiore all’addestramento, nonché di incrementare il numero di esercitazioni basate su dettati. Inoltre, un informante sottolinea l’importanza di un intervento mirato sull’uso dei segni di interpunzione.

6.6 Discussione

L’analisi dei risultati dei test non mette in luce differenze rilevanti tra i due gruppi in termini di miglioramento medio, suggerendo un effetto tendenzialmente uniforme del trattamento. Nel task di discriminazione fonemica, gli apprendenti mostrano già un livello di competenza elevato fin dal pre-test, andamento che si conferma anche nei test successivi. L’unico elemento che rimane problematico riguarda il riconoscimento delle differenze di contorno intonativo, per il quale si osservano risultati meno omogenei e mediamente inferiori rispetto agli altri tratti. Questo dato, oltre a sottolineare la maggiore complessità percettiva degli elementi prosodici per apprendenti principianti, indica l’opportunità di un’esposizione più mirata e sistematica a tali tratti nel percorso di apprendimento.

Gli stimoli costituiti da parole a bassa trasparenza si confermano più difficili da riconoscere, soprattutto quando associate a una bassa frequenza d’uso durante il trattamento; si veda, ad esempio, il caso di *litovec* (LT, LF). Al contrario, parole caratterizzate da bassa frequenza ma alta trasparenza, come, ad esempio, *plastik* (HT, LF) sembrano meno penalizzate, suggerendo così che il grado di trasparenza possa compensare in parte la scarsa esposizione. Questo conferma, in linea con quanto ampiamente discusso in letteratura (cfr., ad esempio, Otwinowska 2015), che l’utilizzo mirato dei *cognate* può facilitare sia il riconoscimento sia la memorizzazione del lessico LS.

L'uniformità dei risultati conseguiti dai due gruppi consente di osservare un andamento simile nell'acquisizione delle abilità testate. Le differenze riscontrate tra pre- e post-test, seppur contenute, sembrano indicare che entrambi i corsi abbiano favorito l'accesso alle strutture target in misura comparabile. In questa prospettiva, il trattamento che ha adottato un approccio inclusivo appare essere stato in grado di garantire condizioni di accesso equo ai contenuti e una partecipazione piena alle attività da parte degli apprendenti con disabilità visiva.

È necessario osservare che i risultati mettono in evidenza alcuni limiti del test utilizzato: innanzitutto, i task sviluppati non sono stati in grado di restituire un quadro globale delle competenze linguistiche effettivamente sviluppate dagli apprendenti; inoltre, la forte concentrazione dei punteggi di entrambi i gruppi nella fascia più alta suggerisce il verificarsi di un effetto soffitto, che compromette la capacità dello strumento di cogliere differenze più sottili tra i due trattamenti. Un ulteriore aspetto di criticità riguarda la componente emotiva: diversi partecipanti hanno percepito la prova come fonte di stress, riportando un'esperienza poco positiva. Queste osservazioni indicano la necessità di una revisione dello strumento di valutazione, che è stata tenuta in considerazione per sviluppare il test implementato nella sperimentazione successiva (cfr. § 7.3).

I dati raccolti per mezzo del questionario e finalizzati a verificare l'accessibilità degli strumenti e dei materiali impiegati restituiscono un quadro complessivamente positivo. L'impostazione *blended* e la disponibilità di risorse multimodali hanno rappresentato elementi chiave per garantire un'esperienza di apprendimento inclusiva, come emerge sia dalle valutazioni generali sia dai commenti aperti.

Tuttavia, l'accessibilità non ha interessato in modo uniforme i diversi sottogruppi. Gli apprendenti ipovedenti, che hanno potuto fare affidamento (anche) sul canale visivo per interagire con le risorse, hanno espresso una percezione più favorevole, segnalando una buona, se non completa fruibilità della totalità delle risorse. Al contrario, tra coloro che si sono avvalsi di *screen reader*, emergono alcune criticità legate alla compatibilità di specifici formati con le tecnologie assistive. In particolare, le presentazioni PowerPoint si sono rivelate problematiche per gli utenti di *screen reader*, tanto che due partecipanti su quattro hanno scelto di non utilizzarle. Questo dato ci invita a formulare una considerazione importante: il fatto che i materiali siano progettati secondo le linee guida tecniche per l'accessibilità dei documenti digitali non è di per sé sufficiente a garantire una fruizione piena e agevole per chi si avvale di tecnologie assistive. Tale dato mette in luce i limiti delle pratiche di progettazione accessibile, suggerendo che il rispetto formale delle linee guida non sempre si traduce in un'esperienza realmente inclusiva per tutti i profili. Proprio per questo, la differenziazione delle modalità di presentazione dei contenuti assume un ruolo cruciale. I file audio, che offrivano una narrazione delle presentazioni PowerPoint, e i file Word predisposti per gli appunti hanno rappresentato valide alternative sia in termini di formato, sia di modalità di accesso ai contenuti. In effetti, entrambe le risorse hanno ricevuto valutazioni molto positive sul piano dell'accessibilità, il che conferma l'efficacia di tali strategie di differenziazione nel rispondere alle esigenze

degli apprendenti con disabilità visiva. Basandoci sui dati relativi all'efficacia percepita dall'intero campione in relazione agli strumenti utilizzati nel trattamento, è possibile inoltre ricavare che tali risorse sono state adottate anche da apprendenti vedenti. Questo elemento suggerisce, in linea con l'impostazione progettuale dell'UDL, che la diversificazione delle modalità di rappresentazione dei contenuti risulta una pratica vantaggiosa per l'intera popolazione studentesca, indipendentemente dalla condizione visiva.

In linea generale, i risultati relativi all'acquisizione dell'abilità di scrittura in cirillico tramite tastiera fonetica offrono un quadro positivo. La maggior parte degli apprendenti ha autodichiarato di avere raggiunto un buon livello di padronanza, mentre solo una minoranza riferisce di avere acquisito questa abilità strumentale in modo parziale. È interessante osservare che le difficoltà nella piena acquisizione dell'abilità di scrittura digitale non si concentrano in un unico sottogruppo, ma risultano trasversali ai diversi profili, suggerendo che le criticità emerse siano da attribuire più alla complessità del compito e al limitato grado di addestramento all'uso della tastiera, che a fattori legati alla presenza o meno di una disabilità visiva. Va da sé che queste conclusioni si fondano unicamente sulla percezione di autoefficacia dichiarata dagli informanti. Un test di tipo produttivo, volto a misurare direttamente l'abilità di scrittura digitale degli apprendenti, avrebbe permesso una valutazione oggettiva del reale sviluppo di tale abilità.

In ultimo è opportuno segnalare una criticità inerente alla progettazione inclusiva: la predisposizione di un ambiente didattico accessibile, in grado di rispondere al requisito della multimodalità, richiede un rilevante investimento di tempo e risorse da parte del docente, che potrebbero inibirne l'implementazione.

Nel complesso, i risultati confermano l'efficacia di un approccio che integra strategie di differenziazione didattica con il modello dell'UDL per la realizzazione di un corso di russo LS all'interno di un ambiente di apprendimento interamente digitale. Le pratiche multimodali, l'attenzione ai diversi canali di apprendimento e la disponibilità di materiali in formati alternativi, sia dal punto di vista tecnico (PowerPoint vs file audio) sia dal punto di vista contenutistico (materiali che presentano i contenuti in forma lineare vs materiali che ne propongono una sintesi schematica), hanno contribuito a costruire un ambiente inclusivo e accessibile, percepito come tale non solo dagli studenti con disabilità visiva, ma dall'intera classe. I risultati di questa prima sperimentazione hanno orientato la progettazione del *design* sperimentale e dell'intervento didattico del progetto GIAM, come sarà illustrato nel prossimo capitolo.

La sperimentazione GIAM

In questo capitolo viene presentato il secondo studio sperimentale condotto presso l'Università di Verona. L'indagine è stata realizzata nell'ambito del programma di ricerca «Verso una Glottodidattica Inclusiva e Accessibile: Un Modello di insegnamento efficace e applicabile (GIAM)», il quale ha avuto una portata più ampia rispetto al progetto pilota, poiché ha coinvolto studiosi con *background* scientifici variegati e afferenti a diversi settori scientifico-disciplinari, in particolare Slavistica, Didattica delle lingue moderne e Lingua e traduzione inglese¹. Anche in questo caso il progetto ha visto la collaborazione con l'UICI (sezione provinciale di Verona).

Il macro-obiettivo del progetto era quello di implementare un modello di didattica inclusiva e accessibile delle lingue straniere, con un'attenzione specifica all'insegnamento del russo LS (a livello introduttivo) e dell'inglese LS (a livello intermedio) in ambito universitario.

La componente del progetto dedicata al russo LS si è sviluppata a partire dall'esperienza e dai risultati conseguiti nel progetto pilota, con lo scopo di verificare in che misura i principi della progettazione inclusiva possano essere combinati con diversi approcci metodologici e con quale grado di efficacia. In particolare, ci si è proposti di comparare le potenzialità di un approccio tradi-

¹ Il gruppo di ricerca, coordinato da Manuel Boschiero, era composto, oltretutto dall'Autrice, da Daniele Artoni (Slavistica), Sharon Hartle ed Emanuela Tenca (Lingua e traduzione inglese), Serena Dal Maso e Sabrina Piccinin (Didattica delle lingue moderne).

zionale d'impianto *focus-on-forms* (*Presentation-Practice-Production*; cfr. § 6.2.3) con un approccio maggiormente orientato all'azione, ovvero il *Task-Based Language Teaching*, la cui applicazione nella didattica del russo LS risulta ancora limitata (cfr. § 3.1).

Nei paragrafi che seguono vengono descritti la metodologia sperimentale e i partecipanti, il *design* dell'intervento didattico e il test elaborato *ad hoc* per verificare l'efficacia dei trattamenti in termini di abilità ricettive e produttive. Vengono poi presentati i risultati dell'analisi statistica condotta sui dati ricavati dal test². Il capitolo si chiude con l'analisi qualitativa degli *Exit Tickets* somministrati nel corso degli interventi, al fine di monitorare le percezioni dei partecipanti rispetto ai trattamenti didattici ricevuti.

7.1 Metodologia e partecipanti

7.1.1 Obiettivi generali e *design* sperimentale

Per rispondere agli obiettivi di ricerca del progetto nello specifico ambito della didattica del russo LS, è stato adottato un metodo misto, che combina approcci quantitativi e qualitativi. È stata dunque condotta una sperimentazione didattica attraverso un *design* quasi-sperimentale, che ha previsto l'assegnazione degli apprendenti a un Gruppo Sperimentale (GS) e a un Gruppo di Controllo (GC). Entrambi i gruppi includevano studenti con bisogni educativi speciali.

Ai due gruppi di apprendenti è stato proposto un trattamento didattico strutturato come un corso intensivo di russo LS di livello principiante. Ai partecipanti del GS è stato somministrato un corso progettato secondo i principi del *Task-Based Language Teaching* (TBLT), mentre gli apprendenti del GC sono stati esposti a un approccio più tradizionale basato sul modello *Presentation-Practice-Production* (PPP). Indipendentemente dall'approccio didattico adottato, entrambi i corsi sono stati sviluppati secondo i principi dell'UDL combinati a strategie di Differenziazione Didattica, sulla base dell'esperienza derivata dal progetto pilota.

In particolare, il focus centrale è consistito nel confronto tra i due approcci nel quadro dell'educazione linguistica inclusiva, al fine di verificare se uno di essi risultasse più efficace per l'acquisizione delle competenze di base del russo LS (riconducibili, in linea generale, al livello A1 del QCER). Le domande di ricerca che hanno guidato la sperimentazione sono state le seguenti:

1. Il modello TBLT risulta più efficace per l'acquisizione delle abilità di lettura, scrittura, ascolto e produzione orale in russo a livello principiante, rispetto a un approccio più tradizionale focalizzato sulla forma (*focus-on-forms*), come il PPP?

² I §§ 7.1, 7.2, 7.3 e 7.4 sono stati rielaborati e ampliati ai fini del presente volume a partire da Pomarolli et al. (2023).

2. Vi sono differenze – e se sì, di quale entità – tra i due approcci in termini di acquisizione delle strutture target?

La sperimentazione è stata condotta tra ottobre e novembre 2022 presso l'Università di Verona, dopo avere ricevuto l'approvazione da parte del Comitato Etico dell'Ateneo. Entrambi i corsi paralleli condividevano il medesimo sillabo lessico-grammaticale e hanno avuto una durata complessiva di otto settimane (per un totale di 36 ore di trattamento didattico ciascuno). Tutti e due i corsi sono stati erogati, come nell'ambito della sperimentazione condotta nel progetto pilota, in modalità *blended*; in questa seconda esperienza sperimentale, però, gli incontri su Zoom e le attività asincrone sono state combinate con lezioni in presenza fisica. In entrambi i gruppi l'intervento è stato condotto dall'Autrice.

Per rispondere alle due domande di ricerca, al termine della sperimentazione è stato somministrato un post-test agli apprendenti di entrambi i gruppi. Alla luce dei limiti rilevati nel test elaborato nel quadro del progetto pilota e discussi nel § 6.6, in questo secondo studio è stato predisposto un nuovo strumento di verifica, concepito per valutare le competenze linguistiche ad ampio spettro (cfr. §§ 7.3 e 7.4). La natura del test, tuttavia, presupponeva un livello minimo di padronanza linguistica, che gli apprendenti, principianti assoluti, non possedevano; di conseguenza, la sua somministrazione antecedentemente al trattamento è stata esclusa. In sede di analisi, il loro livello è stato imputato con un valore iniziale pari a zero, così da rendere esplicita la condizione di assenza di competenze linguistiche rilevabili.

7.1.2 I Partecipanti

I partecipanti sono stati reclutati attraverso i canali ufficiali di comunicazione dell'Università di Verona, con il supporto dell'UICI, e hanno compreso sia studenti universitari sia adulti non iscritti a percorsi accademici. Prima dell'inizio della sperimentazione è stato richiesto e ottenuto il consenso informato da ciascun partecipante. È stata garantita la riservatezza dei dati raccolti, il trattamento in forma anonima, e l'utilizzo esclusivo a fini di ricerca scientifica. Prima dell'avvio della sperimentazione è stato organizzato un incontro individuale online con ciascun partecipante, al fine di raccogliere informazioni di base in relazione alla motivazione nello studio del russo, al *background* formativo e alla competenza linguistica in altre LS; nel corso dei colloqui è stata inoltre verificata la totale assenza di conoscenze pregresse nell'ambito della lingua russa. Agli studenti con BES sono state rivolte domande aggiuntive, finalizzate a sondare le abitudini di lavoro e identificare eventuali esigenze specifiche, secondo una procedura analoga a quella adottata nel progetto pilota (cfr. § 6.1.2).

A seguito del processo di selezione, sono stati individuati $n = 38$ partecipanti ($n = 28$ di genere femminile e $n = 10$ di genere maschile), di età compresa tra i 20 e i 62 anni ($M = 28,29$; $DS = 10,54$), principianti assoluti in lingua russa.

Tutti i partecipanti erano di L1 italiana, ad eccezione di una partecipante bilingue italo-portoghese.

Il sottogruppo di apprendenti con bisogni educativi speciali comprendeva $n = 4$ soggetti con disabilità visiva (di cui tre ciechi e uno ipovedente) e $n = 4$ soggetti con DSA. Tale popolazione è stata equamente distribuita tra i due gruppi di lavoro (due soggetti con disabilità visiva e due con DSA nel GS, e altrettanti nel GC). La Tabella 30 riassume la composizione del campione per condizione (ipovedenti, ciechi, DSA e nessuna condizione) e per gruppo.

Tabella 30 – Distribuzione del campione per condizione e gruppo

Condizione	GC	GS
Ipovedenti	1	/
Ciechi	1	2
DSA	2	2
NC	15	15
Totale	19	19

Tutti i partecipanti hanno dichiarato di conoscere almeno una lingua straniera (tra cui inglese, francese, tedesco, spagnolo e cinese), con livelli di competenza linguistica variabili. Nessuno presentava familiarità con le lingue slave.

7.2 Il *design* dell'intervento didattico

Come per la sperimentazione condotta nell'ambito del progetto pilota, i due trattamenti erano equivalenti per durata, modalità di erogazione, obiettivi di apprendimento e strutture target insegnate. Gli obiettivi di apprendimento erano gli stessi del progetto pilota (cfr. § 6.2). Il sillabo-lessico grammaticale è stato invece oggetto di una revisione, resa necessaria da una serie di modifiche strutturali e metodologiche intervenute in questa seconda sperimentazione. In primo luogo, si è deciso di rivedere la struttura interna dei due corsi, riducendo le ore dedicate al lavoro autonomo e aumentando gli incontri sincroni – in linea con i *feedback* raccolti dai partecipanti al progetto pilota. In secondo luogo, l'introduzione di incontri in presenza fisica, durante i quali è stato scelto di impiegare materiali multisensoriali, ha comportato un adeguamento del sillabo in funzione di tali attività. In particolare, si è deciso di investire maggiormente sul lessico relativo a campi semantici funzionali all'uso di stimoli multisensoriali, come quelli legati alla cucina o all'ambito dei viaggi.

Un altro elemento di novità era costituito dall'impianto metodologico che ha caratterizzato il trattamento rivolto al GS. L'approccio TBLT prevede l'integrazione sistematica di compiti di realtà, sicché è stato necessario rivedere il sillabo coerentemente con la natura situata delle attività. Tale revisione si è estesa al trattamento somministrato al GC, per garantire la simmetria degli interventi. La Tabella 31 illustra il sillabo-lessico grammaticale che è stato sviluppato con scansione settimanale.

Tabella 31 – Sillabo lessico-grammaticale sviluppato nella sperimentazione GIAM

N	Lessico	Grammatica	Abilità
1	<p>- Как тебя зовут? - Меня зовут...</p> <p>- Кто это? / - Что это?</p> <p>- Это мама, папа, студент, студентка, кот, доктор...</p> <p>- Это дом, торт, касса, лимон, метро...</p> <p>- Это...? - Да / Нет.</p> <p>- Как дела? - Хорошо / Плохо / Супер / Нормально</p> <p>Добрый день! / До свидания!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomi interrogativi «кто» / «что» • Pronome soggetto «это» • Frasi esistenziali al presente • Risposte affermative e negative • Pronomi personali al nominativo • Pronomi di 1^a e 2^a persona singolare all'accusativo 	<p>Leggere parole semplici.</p> <p>Salutare; presentare persone e oggetti; fare e rispondere a semplici domande (si/no).</p>
2	<p>Как по-русски...?</p> <p>Я не знаю.</p> <p><i>Семья:</i> мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка, тётя, дядя</p> <p><i>Профессии:</i> студент – студентка, журналист – журналистка, актёр – актриса, спортсмен – спортсменка, пенсионер – пенсионерка...</p> <p><i>Национальность:</i> итальянец – итальянка; русский – русская</p> <p><i>Животные:</i> кот, собака, зебра, пингвин, лев</p> <p><i>Здания и места:</i> дом, университет, школа, кафе, кино, город</p> <p><i>Пища:</i> банан, лимон, манго, абрикос, фрукты, пюре</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Genere dei sostantivi 	<p>Leggere parole e frasi semplici.</p> <p>Digitare parole e frasi semplici utilizzando la tastiera fonetica.</p> <p>Chiedere come si dice una parola in russo; dire che non si sa.</p>
3	<p>Моя любимая страна / пицца...</p> <p>Мой любимый автор / спорт...</p> <p>Моё любимое блюдо / место...</p> <p><i>Виды спорта:</i> футбол, волейбол, теннис, хоккей, йога</p> <p><i>Языки:</i> русский, итальянский, английский...</p> <p><i>Мебель и бытовая техника:</i> стол, стул, телефон</p> <p><i>Продукты питания и напитки:</i> чеснок, лук, морковь, картофель, свёкла, розмарин, макароны, рис, орехи, сахар, соль, кофе, вино, вода...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomi possessivi • 1^a persona del verbo «любить» • Frase negativa («я не знаю / работаю / люблю...») 	<p>Leggere una lista di ingredienti.</p> <p>Scrivere un post su un social network per presentare qualcosa che si possiede (un cane / un telefono...).</p> <p>Dire ciò che piace; parlare di sé (la città in cui si vive, il lavoro, la lingua madre...).</p>

N	Lessico	Grammatica	Abilità
4	<p><i>Времена года:</i> весна, лето, осень, зима <i>Месяцы:</i> январь, февраль... <i>Климат:</i> холодно, жарко, тепло <i>Кухня и супермаркет:</i> кухня, холодильник, супермаркет, корзина, пакет <i>Продукты питания:</i> мясо, рыба, гриб – грибы, ореха – орехи, мандарин – мандарины, яблоко – яблоки...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronome interrogativo «когда» • Caso prepositivo per esprimere complementi di tempo (con i mesi) e di luogo (con paesi, città) • Costruzione per esprimere possesso • Pronomi personali al genitivo • Plurale dei sostantivi 	<p>Parlare del tempo metereologico nella propria città in un dato mese; descrivere cosa si ha nel frigorifero</p>
5	<p>Где ты живёшь? Я живу... Где ты работаешь? Я работаю... <i>Погода:</i> солнце, ветер, дождь, град, снег, облако – облака... <i>Время:</i> сейчас, сегодня, вчера, завтра <i>Здания и места:</i> море, улица, центр, библиотека, аптека, театр, школа, магазин, фирма, ресторан, музей, гостиница... <i>Одежда:</i> шорты, куртка, шапка, джинсовая куртка, перчатки, кепка, купальник, джинсы, свитер, футболка, кардиган, платье, носки <i>Гостиница:</i> интернет, трансфер, парковка, бар, ресторан, конференц-зал, кровать, лампа, телевизор, зонтик, душ, фен, туалетная бумага <i>Транспорты:</i> метро, автобус, машина, трамвай, такси, автобус</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronome interrogativo «где» • Tempo presente di «жить» • Caso prepositivo per esprimere complementi di luogo (con edifici...) 	<p>Ascoltare previsioni meteo (brevi e semplici). Leggere una prenotazione d'albergo. Scrivere un messaggio a un amico per descrivere il tempo nella propria città oggi. Descrivere i servizi di un albergo.</p>
6	<p><i>Части суток:</i> утро, день, вечер, ночь; утром, днём, вечером, ночью <i>Времена года:</i> весной, летом, осенью, зимой <i>Музыкальные инструменты:</i> гитара, флейта, фортепиано, балалайка Числа (0-100)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo presente dei verbi (1ª coniugazione: «читать», «гулять», «работать», «слушать», «обедать»...) • «Играть в / на» • Tempo presente di «писать» • «Любить» + infinito 	<p>Parlare di cosa si fa durante il giorno; descrivere i propri hobby.</p>

N	Lessico	Grammatica	Abilità
7	- Что ты любишь делать в свободное время? - Я люблю читать (книги) / смотреть (фильмы)... Этикет: Доброе утро! Добрый вечер! Здравствуй(те)! Спокойной ночи! Пока! Удачи! Всего доброго!	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo presente dei verbi (2^a coniugazione: «говорить», «смотреть», «любить», «готовить»...) • Predicativo «можно» • Avverbio interrogativo «куда» • Verbi di moto unidirezionali («идти», «ехать») • Accusativo dei sostantivi 	Parlare dei propri hobby. Scrivere un post per descrivere cosa si può fare nella propria città.
8	- Сколько тебе лет? – Мне... год / года / лет Температура: -/+ 1 градус, -/+ 2-4 градуса, -/+ 5-20 градусов Образование: семестр, экзамен, факультет, лекция	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo passato dei verbi; • 1^a e 2^a persona dei verbi «изучать», «учиться», «учить», «заниматься» 	Scrivere un messaggio a un amico per spiegare perché non ci si è presentati a un appuntamento. Parlare di cosa si è fatto ieri. Descrivere la temperatura nella propria città.

Entrambi i trattamenti didattici sono stati progettati integrando i principi dell' *Universal Design for Learning* con l'approccio della Differenziazione Didattica, sulla base del modello sperimentato nel progetto pilota, e informati dai riscontri forniti dagli apprendenti del Gruppo Sperimentale coinvolti in tale sperimentazione (cfr. § 6.5). In particolare, l'accessibilità tecnologica dei contenuti è stata garantita replicando le modalità di organizzazione della pagina Moodle e di redazione dei documenti digitali (presentazioni PowerPoint e file Word). Sono state inoltre implementate le medesime strategie di differenziazione, sia nelle forme della rappresentazione dei contenuti – che prevedevano, ad esempio, esplicazioni dettagliate nelle presentazioni PowerPoint affiancate da visualizzazioni più schematiche nei file Word «Per i tuoi appunti» – sia nei formati (PowerPoint vs file audio; quiz in Moodle vs in Word), garantendo, al contempo, agli studenti la possibilità di interagire con i materiali attraverso diverse modalità, ad esempio prevedendo la consegna dei compiti assegnati per il lavoro autonomo sia tramite la piattaforma Moodle, sia mediante canali alternativi (via e-mail o WhatsApp)³.

Per entrambi i trattamenti è stata adottata una modalità *blended*, con sessioni sincrone svolte sia a distanza sia in presenza. Per lo sviluppo delle abilità di lettoscrittura digitale sono state riproposte le strategie già sperimentate nel corso del progetto pilota, prevedendo tuttavia un incremento del numero di mini-dettati durante le sessioni sincrone (mediante la chat di Zoom) e un potenziamento delle attività di produzione scritta, allestite sia in Zoom, sia come

³ Per una discussione approfondita sulle modalità di combinazione tra il modello dell'UDL e l'approccio TBLT, con riferimento al trattamento somministrato al GS, si rimanda a Pomarolli (in stampa).

compiti individuali da svolgere in autonomia. Questo potenziamento mirava a offrire un addestramento alla scrittura digitale in cirillico più sistematico e regolare rispetto a quanto previsto nella sperimentazione pilota.

La programmazione di sessioni in presenza ha reso possibile l'inserimento di input multisensoriali, con l'obiettivo di coinvolgere canali percettivi ulteriori rispetto a quelli visivo e uditivo. Ad esempio, l'introduzione dell'alfabeto cirillico è avvenuta attraverso un'attività multisensoriale che sfruttava il tatto: agli apprendenti, bendati, è stato richiesto di manipolare lettere tridimensionali, al fine di associarne la forma ai fonemi corrispondenti. In un'altra attività, sempre bendati, gli studenti dovevano riconoscere gli ingredienti di un piatto tradizionale russo attraverso l'olfatto, il tatto e il gusto, esercitando così la memoria lessicale in modo esperienziale. L'impiego di oggetti fisici (*realia*) ha avuto un ruolo centrale anche in attività linguistiche più complesse. Un'attività prevedeva, ad esempio, che gli studenti simulassero la preparazione di un viaggio in una città russa, scegliendo abiti appropriati da una valigia, in funzione della destinazione e della stagione selezionata⁴.

Oltre alle piattaforme utilizzate nel progetto pilota (Zoom, Panopto, Moodle), è stato integrato l'uso di Padlet, una piattaforma digitale che consente la creazione di bacheche virtuali collaborative per la raccolta e la condivisione di contenuti multimediali. Questo strumento ha permesso di progettare attività didattiche finalizzate alla simulazione di contesti comunicativi autentici (ad esempio, messaggi di testo da inviare a un amico o post su *social network*) ed è stato utilizzato sia nelle sessioni sincrone online, sia nelle sessioni asincrone. Tuttavia, Padlet non è ancora pienamente conforme alle WCAG 2.1 (livello AA) e presenta alcune criticità nell'interazione con le tecnologie assistive, in particolare con gli *screen reader*. Per garantire la partecipazione alle attività degli apprendenti che facevano uso di tali ausili, durante le sessioni sincrone Padlet è stato utilizzato tramite la mediazione dei pari nei lavori di gruppo. Per le attività asincrone, è stata invece prevista la possibilità di restituire i compiti (ad esempio, la pubblicazione di post) attraverso modalità alternative, come l'invio via e-mail o tramite WhatsApp, con successiva pubblicazione a cura della docente sulla bacheca virtuale.

L'utilizzo di Padlet nelle sessioni sincrone ha favorito lo sviluppo delle abilità linguistiche e supportato l'interazione tra pari. La Figura 28 riporta un esempio di attività in cui gli apprendenti, suddivisi in gruppi, simulano la permanenza in diverse città della Federazione Russa. A ciascun gruppo è richiesto di rispondere a un SMS, fornendo informazioni sulle previsioni meteorologiche aggiornate relative alla città assegnata, sulla base di dati reperiti da un sito russo. L'attività combina ricerca online autonoma e cooperazione tra pari, attivando una pluralità di abilità linguistiche: la comprensione scritta, necessaria per estrarre le informazioni dal sito in lingua russa; la produzione scritta, sia nella fase di ricerca della città attraverso il motore interno del sito, sia nella redazione dell'SMS;

⁴ Per un approfondimento sulla strutturazione di un esempio di attività multisensoriale, in considerazione delle differenze degli approcci PPP e TBLT, adottati, rispettivamente, nel GC e nel GS, si rimanda a Pomarolli et al. (2023, 189).

e l'interazione orale, implicata nella negoziazione collaborativa del contenuto del messaggio. Inoltre, tale tipo di attività consente l'opportunità di fornire un *feedback* correttivo immediato sull'ortografia (vedi Figura 29).

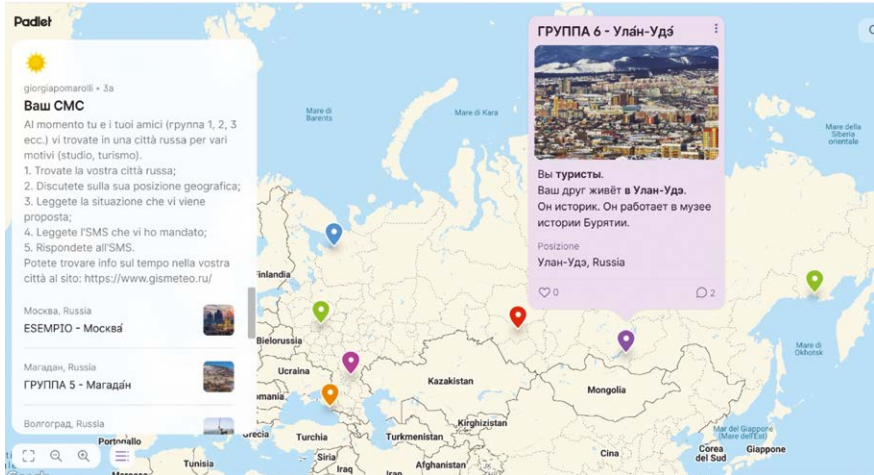


Figura 28 – Esempio di attività creata in Padlet per una lezione sincrona su Zoom (GS)

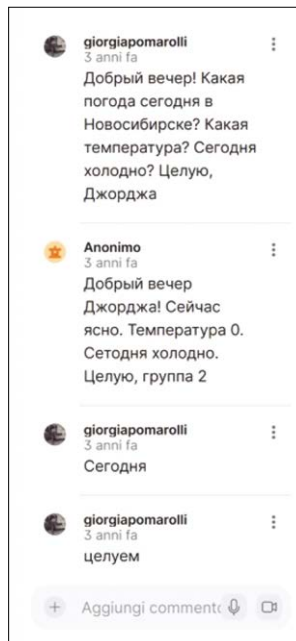


Figura 29 – Esempio di output dell'attività creata in Padlet con *feedback* correttivo

Come nel progetto pilota, anche in questo caso si è scelto di non adottare alcun manuale di lingua russa: tutti i materiali didattici utilizzati nei due trattamenti (GC e GS) sono stati creati *ad hoc*. Questa decisione ha corrisposto a una duplice esigenza: da un lato, ha permesso di replicare le modalità di differenziazione dei materiali già sperimentate e validate nel progetto pilota; dall'altro, ha consentito di sopperire all'assenza di risorse compatibili con l'impostazione metodologica adottata. In particolare, l'applicazione del modello TBLT – che ha guidato la progettazione del trattamento somministrato al GS – con un target di principianti assoluti risulta ancora pressoché inesplorata nella didattica del russo LS⁵; inoltre, nessuno dei materiali reperibili presentava un'impostazione multisensoriale, elemento ritenuto centrale nella progettazione didattica adottata in questa sperimentazione.

Nel corso dell'intero intervento sono stati previsti momenti regolari di valutazione formativa con l'obiettivo di monitorare i progressi degli apprendenti e identificare eventuali aree critiche, al fine di informare la progettazione didattica; tali momenti erano funzionali anche a promuovere l'autovalutazione degli studenti. Le tecniche di valutazione formativa utilizzate hanno compreso quiz e mini-test, compiti assegnati per il lavoro autonomo, relazioni orali e presentazioni, momenti di *feedback* informali durante le sessioni, nonché *Exit Tickets* (cfr. § 7.5).

Come osservato, la variabile oggetto della sperimentazione era rappresentata dall'approccio didattico adottato nei due trattamenti: il corso somministrato al GC ha seguito un approccio tradizionale di tipo PPP, mentre quello proposto al GS si è basato sul modello *Task-Based Language Teaching*.

Nella progettazione e realizzazione del corso TBLT per il GS, si è fatto riferimento alla definizione di task proposta da Ellis (2003; 2009; 2020). Secondo tale quadro teorico, un task, per essere tale, deve soddisfare quattro requisiti fondamentali: (1) implicare un focus primario sul significato, anziché sull'accuratezza grammaticale; (2) presentare un certo tipo di gap, sia esso informativo (*information gap*) o di opinione (*opinion gap*); (3) richiedere agli studenti di fare affidamento sulle proprie risorse linguistiche (ed extralinguistiche); (4) essere orientato a un obiettivo, ovvero prevedere un esito chiaramente definito di tipo extra-linguistico. Poiché i partecipanti erano principianti assoluti, i task proposti si basavano principalmente su gap informativi. In fase iniziale i task avevano un carattere ricettivo, ovvero erano orientati alla comprensione scritta e orale, per evolvere, nel corso del trattamento, verso task di tipo produttivo⁶. La struttura generale delle lezioni o delle unità didattiche, organizzata secondo il modello TBLT, si articolava in tre fasi: *pre-task*, in cui veniva introdotto l'argomento e

⁵ A quanto ci risulta, l'unico studio specificamente dedicato all'applicazione del TBLT con apprendenti principianti assoluti di russo LS è quello di Kositsky (2022). In generale, l'esperienza applicativa del modello TBLT nella didattica del russo LS per i livelli di competenza iniziali è ancora limitata. Per una ricognizione più ampia sull'impiego del TBLT negli stadi iniziali dell'apprendimento del russo LS, si rimanda a Pomarolli et al. (2023).

⁶ Per una panoramica sui concetti di task ricettivo e task produttivo si veda Ellis (2009; 2020).

fornito il lessico necessario per svolgere il compito; il *task* vero e proprio; *post-task*, dedicato alla revisione delle forme linguistiche emerse, attraverso un focus esplicito sulle strutture grammaticali. Per la pianificazione delle attività è stata adottata la scala di complessità proposta da Duran, e Ramaut (2006, 52-3), secondo cui un task destinato ad apprendenti principianti deve prevedere descrizioni concrete, un alto livello di ridondanza, una bassa densità informativa, reazioni non verbali (o minime verbalizzazioni), parole ad alta frequenza, nonché frasi brevi e semplici⁷.

Nel corso dell'interazione spontanea durante una delle sessioni sincrone con il GS, gli apprendenti hanno manifestato la necessità di prevedere momenti specificamente dedicati a un focus più sistematico sulle strutture grammaticali. A ciò si affiancava la richiesta di un maggior numero di esercizi strutturali, da svolgere anche durante le sessioni sincrone, per consentire il consolidamento delle strutture e risolvere alcune incertezze. A tal fine si è deciso di organizzare una lezione sincrona interamente dedicata al richiamo analitico delle principali strutture morfosintattiche indicate come problematiche dagli apprendenti.

7.3 Il test

Per rispondere alle domande di ricerca, è stato sviluppato un post-test somministrato a entrambi i gruppi nella settimana immediatamente successiva alla fine del trattamento. Considerati i risultati e i limiti emersi dal test utilizzato nel progetto pilota (cfr. §§ 6.4 e 6.6), si è ritenuto necessario elaborare un nuovo strumento di valutazione. Poiché i trattamenti previsti in entrambi i progetti si basavano su sillabi lessico-grammaticali simili, condividendo gli stessi obiettivi di apprendimento, era prevedibile che i task di discriminazione fonemica e riconoscimento lessicale avrebbero prodotto esiti sovrapponibili a quelli già rilevati nel progetto pilota. Inoltre, tali task si erano rivelati insufficienti a fornire indicazioni sull'efficacia dei trattamenti in termini di sviluppo delle competenze linguistiche complessive. Il nuovo test è stato dunque progettato con un duplice obiettivo: da un lato, misurare una gamma più ampia di abilità linguistiche, includendo componenti sia ricettive sia produttive; dall'altro, costruire uno strumento flessibile, potenzialmente esportabile e riutilizzabile anche in altri contesti didattici, in particolare all'interno di corsi di lingua russa rivolti ad apprendenti principianti.

Il test si è concentrato sulle abilità ricettive e produttive in lingua russa a livello elementare e comprendeva quattro sezioni: due task di comprensione orale, un task di comprensione scritta, un task di produzione scritta e un due task di produzione orale. Per controllare eventuali effetti di *training-for-the-test*⁸, sono state incluse nel test attività con cui entrambi i gruppi avevano familiarità.

⁷ Per familiarizzare con alcuni task somministrati si rimanda a Pomaroli (2024).

⁸ Con l'espressione *training-for-the-test* si fa riferimento al rischio che i risultati di una prova riflettano la familiarità degli apprendenti con il formato e le tipologie di attività del test, piuttosto che le competenze linguistiche effettivamente acquisite.

I task che prevedevano un output scritto sono stati informatizzati, in modo da consentire a tutti gli apprendenti di svolgere questa parte del test in un'unica sessione, con l'introduzione di lievi differenziazioni; la somministrazione è avvenuta online in modalità sincrona, utilizzando in modo integrato le piattaforme Zoom e Moodle. Le istruzioni per ciascun task sono state fornite in italiano. Il task di produzione orale si è svolto in Zoom, in sessioni individuali che sono state registrate per consentire l'analisi dei dati.

La progettazione del test e dei singoli *item* si è basata sulle linee guida proposte da Cardinaletti (2018, 318-20) per la costruzione di test linguistici accessibili. Di seguito presentiamo i task che sono stati elaborati *ad hoc* e le modalità di somministrazione.

7.3.1 I task di comprensione orale

La sezione di comprensione orale era composta da due task, consistenti in due brevi testi, un monologo e un dialogo, appositamente progettati e registrati da un parlante di L1 russo e da un membro del gruppo di ricerca per cui il russo è LS. Ciascun testo era seguito da tre domande a scelta multipla, con tre opzioni di risposta. Per garantire la piena accessibilità della prova agli studenti con disabilità visiva e DSA, si è optato per corredare ogni domanda scritta da un file audio, il cui ascolto poteva essere gestito in autonomia dai singoli apprendenti. Il tempo massimo per la compilazione dei due task era di quaranta minuti. Di seguito si riportano i due task.

Task 1 di comprensione orale

Istruzioni: Ascolta il file audio e rispondi alle domande.

Здравствуйте! Меня зовут Маргарита. Я русская. Раньше я жила в Новосибирске. Потом два года жила в Ницце. А сейчас живу в Неаполе. Мой муж – француз. Его зовут Николая. Николая – архивист, он работает в библиотеке. Он очень любит книги. Его любимые книги – исторические романы. Я тоже люблю читать. Мои любимые книги – фэнтези. А еще я люблю смотреть криминальные сериалы. Сейчас мы с Николая дома. Мы посмотрим итальянский сериал «Гоморра».

Domanda 1

Маргарита живёт...

- в Неаполе;
- в Ницце;
- в Новосибирске.

Domanda 2

Её муж по профессии...

- историк;
- библиотекарь;
- архивист.

Domanda 3

Маргарита читает

- детективы
- исторические романы
- фантастическую литературу.

Task 2 di comprensione orale

Istruzioni: Ascolta il file audio e rispondi alle domande.

- Привет, Римма! Как у тебя дела?
- Даниэле, здравствуй! Всё хорошо. А у тебя?
- Тоже хорошо! Сегодня отличная погода!
- Да, отличная! А вчера была плохая погода, был ветер и снег.
- Римма, где ты была?
- В магазине.
- А что ты купила?
- Я купила орехи и яблоки.
- Куда ты идёшь сейчас?
- В аптеку. Хочу купить аспирин.
- Хорошо. А вот и мой автобус. Пока!
- Пока пока! Удачи!

Domanda 1

Даниэле и Римма сейчас

- в магазине;
- на улице;
- в автобусе.

Domanda 2

Сегодня

- солнце;
- снег;
- плохая погода.

Domanda 3

Римма купила

- медикаменты;
- конфеты;
- фрукты.

7.3.2 Il task di comprensione scritta

Il task di comprensione scritta prevedeva un breve testo seguito da sei affermazioni vero/falso. In questo caso non è stato fornito l'audio di accompagnamento, al fine di non alterare la natura dell'abilità linguistica testata. Tuttavia, gli studenti

con disabilità visive hanno potuto svolgere la prova utilizzando gli *screen reader* installati sui propri dispositivi. Il tempo massimo per la compilazione di questo task era di trenta minuti. Di seguito si riporta il task di comprensione scritta.

Task di comprensione scritta

Istruzioni: Leggi il testo e rispondi alle domande indicando se le frasi sono giuste (ДА) o sbagliate (НЕТ).

Мои друзья

Один мой друг, Борис, любит путешествовать. Он был в Мексике, в Канаде, в Австралии. Сейчас он планирует путешествие в Таиланд. Сколько ему лет? Ему семьдесят два года, он пенсионер. Но он очень активный. А другой друг, Олег, любит отдыхать на даче. Он говорит, что в Англии дождь, в Таиланде очень жарко, в Финляндии очень холодно. На даче – не жарко и не холодно. На даче тихо и спокойно. На даче можно гулять, читать книги, думать. Сколько ему лет? Ему двадцать два года. Он студент.

Вопросы

Борис не работает. ДА / НЕТ

Борис много путешествовал. ДА / НЕТ

Борис был в Таиланде. ДА / НЕТ

Олег тоже любит путешествия. ДА / НЕТ

На даче тепло. ДА / НЕТ

Олег учится в университете. ДА / НЕТ

7.3.3 Il task di produzione scritta

Nel task di produzione scritta, ai partecipanti è stato richiesto di simulare la scrittura di un post su Facebook (di circa 30-40 parole) per presentarsi e descrivere la propria città. Anche in questo caso, gli studenti con disabilità visiva hanno svolto la prova avvalendosi degli *screen reader*. Il tempo massimo per la compilazione di questo task era di un'ora. Di seguito si riportano le istruzioni fornite per lo svolgimento del task di produzione scritta.

Task di produzione scritta

Istruzioni: Su Facebook ti sei appena iscritto a un gruppo dedicato allo studio della lingua russa. I membri del gruppo sono studenti che provengono da varie parti del mondo. Scrivi un post (di circa 30-40 parole) in cui ti presenti e racconti ai tuoi nuovi amici della tua città.

Assicurati che il tuo post contenga i seguenti elementi:

- saluto di apertura ai tuoi amici;
- presentazione di te stesso (il tuo nome, la tua nazionalità, dove abiti);

- descrizione del tempo nella tua città in dicembre;
- descrizione di cosa si può fare nella tua città;
- saluti.

7.3.4 I task di produzione orale

La sezione di produzione orale prevedeva due task che implicavano l'interazione con la docente del corso. Nel primo task, i partecipanti dovevano parlare di sé. Per supportare e orientare la narrazione, è stata fornita una lista di temi, resa disponibile attraverso una slide in PowerPoint, che è stata condivisa tramite la specifica funzione in Zoom. Per i partecipanti con disabilità visiva, la lista è stata letta dalla docente. Nel secondo task, i partecipanti erano chiamati a rispondere ad alcune domande specificamente pensate per valutare la loro capacità di comprendere e utilizzare la lingua in un contesto comunicativo più interattivo. Di seguito si illustrano le istruzioni fornite per lo svolgimento del task di produzione orale (task 1), nonché i quesiti che hanno guidato l'interazione (task 2).

Task 1 di produzione orale

Istruzioni: Presentati brevemente. Ecco alcuni temi che puoi affrontare nella tua presentazione:

- come ti chiami;
- quanti anni hai;
- di che nazionalità sei;
- dove abiti;
- che lavoro fai;
- hai fratelli e sorelle;
- hai animali domestici;
- cosa ti piace fare.

Task 2 di produzione orale

Istruzioni: Ora chiacchieriamo.

- Ты любишь готовить?
- (si) Что ты любишь готовить?
- (no) А у вас дома кто готовит? Что мама/папа/жена/муж любит готовить?
- Что ты любишь делать в свободное время?
- Что ты делал/а вчера?

7.4 Analisi dei dati

Per i task di comprensione orale e scritta è stato assegnato un punto per ogni risposta corretta. Le produzioni scritte e orali sono state, invece, valutate da due docenti universitari di lingua russa, che non avevano alcuna familiarità con i

partecipanti allo studio. Per quanto riguarda la produzione scritta, i valutatori hanno assegnato un punteggio da 1 a 5 per ciascuno dei seguenti criteri: (a) organizzazione del discorso (*discourse management*), tenendo conto della pertinenza e del raggiungimento degli obiettivi comunicativi; (b) lessico e grammatica, considerando sia l'ampiezza del repertorio sia l'accuratezza; (c) ortografia. Le prove orali sono state, invece, valutate sempre assegnando un punteggio da 1 a 5 sulla base dei seguenti criteri: (a) organizzazione del discorso, con riferimento alla pertinenza e alla fluidità; (b) lessico, grammatica e (c) pronuncia, in entrambi i casi valutando la ricchezza del repertorio e l'accuratezza.

Sei partecipanti hanno abbandonato lo studio prima del suo completamento e sono stati quindi esclusi dal campione iniziale. Inoltre, i dati di due partecipanti non sono stati considerati nell'analisi poiché il loro tasso di frequenza al corso era inferiore al 75%. Pertanto, sono stati sottoposti ad analisi statistica i dati di $n = 28$ partecipanti (GS: $n = 16$; GC: $n = 12$). Le differenze tra le *performance* del Gruppo Sperimentale e del Gruppo di Controllo in ciascun test sono state analizzate attraverso una serie di t-test per campioni indipendenti, con il gruppo (due livelli: GC, GS) come variabile indipendente e i punteggi dei post-test come variabile dipendente.

7.4.1 Abilità di comprensione orale

Tabella 32 – Task di comprensione orale: statistiche descrittive

Indicatore	GS	GC	Totale
M	3,69	4,33	3,96
DS	1,96	2,15	2,03
Min	0,00	1,00	0,00
Max	6,00	6,00	6,00

I risultati del task di comprensione orale sono riportati nella Tabella 32. I dati relativi a entrambi i task e a entrambi i gruppi sono stati inizialmente esaminati per verificare che seguissero una distribuzione normale. Poiché il test di Shapiro-Wilk condotto sui risultati del GC è risultato significativo ($W = .732$, $p = .002$), indicando una violazione dell'assunzione di normalità, è stato condotto il Mann-Whitney U-test per analizzare le differenze tra i gruppi. I risultati indicano che il GS ($M = 3,69$; $DS = 1,96$) non ha ottenuto prestazioni significativamente migliori rispetto al GC ($M = 4,33$; $DS = 2,15$), $U = 74,50$, $p = .312$.

7.4.2 Abilità di comprensione scritta

Tabella 33 – Task di comprensione scritta: statistiche descrittive

Indicatore	GS	GC	Totale
M	4,81	4,50	4,68
DS	1,17	1,17	1,16

Indicatore	GS	GC	Totale
Min	3,00	2,00	2,00
MAx	6,00	6,00	6,00

I risultati del task di comprensione scritta sono riportati nella Tabella 33. I test di Shapiro-Wilk hanno mostrato che né i risultati del GS ($W = 0,838$; $p = 0,009$), né quelli del GC seguivano una distribuzione normale. Di conseguenza, è stato condotto il Mann-Whitney U-test per verificare se l'effetto del trattamento fosse significativo. I risultati hanno indicato che non vi è stata alcuna differenza significativa tra il GS ($M = 4,81$; $DS = 1,17$) e il GC ($M = 4,50$; $DS = 1,17$), $U = 82,00$; $p = .514$.

7.4.3 Abilità di produzione scritta

Tabella 34 – Task di produzione scritta: statistiche descrittive

Indicatore	GS	GC	Totale
M	3,90	3,30	3,64
DS	0,65	0,76	0,75
Min	2,81	1,44	1,44
Max	5,00	4,31	5,00

La Tabella 34 riporta le statistiche descrittive relative ai punteggi del task di produzione scritta. L'analisi dei punteggi ottenuti nel task di produzione scritta mostra che i dati sono distribuiti normalmente, come indicato dal valore p non significativo del test di Shapiro-Wilk (GS: $W = .950$, $p = .489$; GC: $W = .891$, $p = .120$). Il test di Levene per l'omogeneità delle varianze non è risultato significativo ($p = .952$), indicando che l'assunzione di omogeneità delle varianze è soddisfatta.

I risultati del t-test condotto sui punteggi del compito di scrittura indicano che il GS ($M = 3,90$; $DS = 0,65$) ha ottenuto punteggi significativamente superiori rispetto al GC ($M = 3,30$; $DS = 0,76$), $t(26) = 2,24$, $p = .034$ e il valore di Cohen $d = 0,86$ suggerisce che l'effetto è di ampia portata. Questi risultati indicano quindi che i partecipanti a cui è stato somministrato l'approccio TBLT hanno sviluppato migliori abilità di scrittura rispetto a coloro che hanno ricevuto un intervento basato sul modello PPP.

7.4.4 Abilità di produzione orale

Tabella 35 – Task di produzione orale 1: statistiche descrittive

Indicatore	GS	GC	Totale
M	4,15	3,91	4,04
DS	0,40	0,42	0,42
Min	3,50	3,06	3,06
Max	4,81	4,56	4,81

Tabella 36 – Task di produzione orale 2: statistiche descrittive

Indicatore	GS	GC	Totale
M	3,69	3,56	3,63
DS	0,75	0,46	0,64
Min	2,45	2,80	2,45
Max	4,70	4,30	4,70

Le statistiche descrittive relative ai due task di produzione orale sono riportate nelle Tabelle 35 e 36. I risultati del test di Shapiro-Wilk indicano che né i punteggi ottenuti nel task di produzione orale 1 (GS: $W = 0,957$, $p = 0,603$; GC: $W = 0,974$, $p = 0,947$), né quelli ottenuti nel task di produzione orale 2 (GS: $W = 0,925$, $p = 0,205$; GC: $W = 0,960$, $p = 0,781$) violano l'assunzione di normalità della distribuzione.

I risultati del test di Levene hanno indicato che l'assunzione di omogeneità delle varianze è stata soddisfatta (task 1: $p = .871$; task 2: $p = .156$). Pertanto, sono stati condotti due t-test per campioni indipendenti al fine di indagare eventuali differenze tra i due gruppi. Nel task 1, il GS ($M = 4,15$; $DS = 0,40$) ha ottenuto risultati migliori rispetto al GC ($M = 3,91$; $DS = 0,42$), ma questa differenza non è risultata statisticamente significativa ($t(26) = 1,523$; $p = .140$). Analogamente, nel task 2 non è emersa alcuna differenza significativa tra i punteggi ottenuti dal GS ($M = 3,69$; $DS = 0,75$) e dal GC ($M = 3,56$; $DS = 0,46$), ($t(26) = 0,525$; $p = .604$), a indicare l'assenza di un effetto del trattamento.

Tuttavia, un'analisi più dettagliata di due sottocomponenti (*discourse management* e accuratezza grammaticale) restituisce un dato interessante. L'organizzazione del discorso del GS ($M = 4,39$; $DS = 0,46$) è risultata migliore rispetto a quella del GC ($M = 3,96$; $DS = 0,51$) – e questo risultato è statisticamente significativo ($U = 50,5$; $p = .034$); dall'altra parte l'accuratezza grammaticale del GS ($M = 4,06$; $DS = 0,42$) è risultata maggiore e più varia rispetto al GC ($M = 3,77$; $DS = 0,43$), sebbene questo secondo dato si avvicini soltanto alla significatività statistica senza raggiungerla completamente ($t(26) = 1,778$; $p = .085$).

7.5 Gli Exit Tickets

La valutazione formativa consiste in un insieme di strategie che mirano a raccogliere informazioni sul processo di apprendimento degli studenti; tali informazioni consentono al docente di fornire *feedback* mirati e finalizzati al miglioramento della *performance*, e, al contempo, di orientare le scelte didattiche in funzione dei bisogni rilevati (Bennet 2011; Finnegan et al. 2019).

Come anticipato, nel corso dell'intervento sono stati previsti, a intervalli regolari, momenti di valutazione formativa allo scopo di (a) informare le scelte didattiche, affinché il curriculum rimanesse responsivo rispetto sia agli interessi sia ai livelli di prontezza degli apprendenti (Tomlinson 2022); (b) monitorare

il grado di accessibilità del corso; (c) supportare gli studenti nello sviluppo di strategie di apprendimento autoregolato (*self-regulated learning*; Scierri 2021; Maslova 2023), incoraggiandoli a riflettere sul proprio percorso di apprendimento, l'autoefficacia e i propri obiettivi. Tra gli strumenti di valutazione formativa impiegati nell'ambito dei due trattamenti vi è quello degli *Exit Tickets* (ET). Gli ET sono brevi attività di riflessione scritta proposte al termine di una lezione o di un'unità didattica, e rappresentano uno strumento di comunicazione aperta tra studenti e docente; consistono nella risposta a una o più domande mirate alla riflessione e richiedono circa cinque minuti per essere completati (Fowler, Windschitl, e Richards 2019).

7.5.1 Somministrazione

Nel contesto dei due corsi paralleli gli *Exit Tickets* sono stati somministrati a intervalli di circa tre settimane, per un totale di due rilevazioni (ET-1 e ET-2). Gli ET avevano l'obiettivo di raccogliere informazioni, da una parte, sulla percezione soggettiva dei partecipanti relativamente al corso, ai principali contenuti appresi e agli obiettivi personali e, dall'altra, sulla loro esperienza con i materiali e le piattaforme, nonché, più in generale, con la modalità *blended* di erogazione del corso. Le domande che componevano gli ET sono le seguenti:

1. Quali sono le tue impressioni sul corso finora?
2. Quali sono le due o tre cose più interessanti che hai imparato?
3. Quale o quali attività ti sono piaciute di più e perché?
4. C'è qualche cosa che ti piacerebbe conoscere o approfondire?
5. Come valuti le attività (in presenza, su Zoom, per l'apprendimento autonomo)?

Gli studenti avevano anche la possibilità di condividere ulteriori osservazioni, qualora lo ritenessero opportuno.

Gli ET sono stati somministrati tramite il modulo «Feedback» di Moodle e resi disponibili in modalità asincrona, consentendo agli apprendenti di completarli entro le 24 ore successive alla lezione, secondo tempi e modalità compatibili con le proprie esigenze. Questa flessibilità, tuttavia, ha contribuito – insieme ad alcuni casi di abbandono registrati in entrambi i gruppi (cfr. § 7.4) – a un calo della partecipazione, con una diminuzione significativa del numero di risposte raccolte nella seconda somministrazione. Le Tabelle 37 e 38 riassumono il numero di risposte raccolte per ciascun *Exit Ticket*, distribuite per gruppo di apprendenti.

Tabella 37 – Numero di partecipanti e risposte all'ET-1

Gruppo	N partecipanti	N risposte
GC	14	105
GS	15	84
Totale	29	189

Tabella 38 – Numero di partecipanti e risposte all’ET-2

Gruppo	N partecipanti	N risposte
GC	6	47
GS	9	67
Totale	15	114

7.5.2 Analisi

Sebbene gli *Exit Ticket* siano stati impiegati durante il corso con una funzione di valutazione formativa, l’analisi tematica qui presentata è stata condotta *ex post*, con l’obiettivo di esaminare in modo più sistematico i *feedback* forniti. I risultati dell’analisi qualitativa consentono di mettere in luce, anche in chiave comparativa, le percezioni e le attitudini degli apprendenti nei due gruppi, nonché di ottenere indicazioni utili per valutare l’impatto emotivo e motivazionale dei due trattamenti.

L’analisi tematica degli ET è stata condotta tramite il software NVivo (versione 15). Dopo una prima fase di familiarizzazione con i dati, e seguendo un approccio che ha combinato procedure induttive e deduttive, si è optato per adattare al contesto della ricerca il *framework* proposto da Tenca, Hartle, e Piccinin (2023). È stata quindi sviluppata una gerarchia di codici e sottocodici che ha guidato l’analisi delle risposte fornite da entrambi i gruppi. Le risposte agli ET-1 ed ET-2 sono state raccolte in due documenti Word distinti, ciascuno relativo a uno dei due gruppi di lavoro, e successivamente importati come file separati nel progetto NVivo, al fine di consentire una codifica distinta per ciascun gruppo. Le Tabelle 39 e 40 illustrano le categorie tematiche utilizzate nell’analisi, con il numero di riferimenti individuati per ciascun codice nei due gruppi di apprendenti, rispettivamente GC e GS.

Tabella 39 – Distribuzione dei riferimenti tematici del GC: frequenze e percentuali complessive e interne alle categorie

Tem	N riferimenti	% sul totale	% su macrocategoria
1. Didattica <i>blended</i>	16	10,1	–
2. Attività	31	19,5	–
2.a Attività in presenza	14	8,8	45,2
2.b Attività sincrone in Zoom	4	2,5	12,9
2.c Attività asincrone - videolezioni	5	3,1	16,1
2.d Attività asincrone in Moodle	8	5	25,8
3. Materiali	6	3,8	–
4. Strategie didattiche	6	3,8	–
5. Docente	2	1,3	–
6. Aree di competenza acquisite	27	17	–
6.a Fonetica	5	3,1	18,5

Temi	N riferimenti	% sul totale	% su macrocategoria
6.b Grammatica	5	3,1	18,5
6.c Lessico	9	5,7	33,3
6.d Cultura	8	5	29,6
7. Abilità acquisite	16	10,1	-
7.a Lettoscrittura	10	6,3	62,5
7.b Comprensione orale	1	0,6	6,2
7.c Comprensione scritta	0	0	0
7.d Produzione scritta	2	1,3	12,5
7.e Produzione orale	3	1,9	18,8
8. Attitudini	51	32,1	-
8.a Percezioni delle lezioni o del corso	19	11,9	37,3
8.b Lingua russa	3	1,9	5,9
8.c Emozioni	5	3,1	9,8
8.d Gruppo dei pari	3	1,9	5,9
8.e Percezione dei risultati raggiunti	9	5,7	17,6
8.f Obiettivi per il futuro	2	1,3	3,9
8.g Sfide/aree di miglioramento	10	6,3	19,6
9. Suggestimenti per nuovi temi	3	1,9	-
10. Inclusione e accessibilità	1	0,6	-
TOTALE	159	100	-

Tabella 40 – Distribuzione dei riferimenti tematici del GS: frequenze e percentuali complessive e interne alle categorie

Temi	N riferimenti	% sul totale	% su macrocategoria
1. Didattica <i>blended</i>	19	7,9	-
2. Attività	58	24,3	-
2.a Attività in presenza	18	7,5	31
2.b Attività sincrone in Zoom	11	4,6	19
2.c Attività asincrone - videolezioni	10	4,2	17,2
2.d Attività asincrone in Moodle	19	7,9	32,8
3. Materiali	2	0,8	-
4. Strategie didattiche	20	8,4	-
5. Docente	6	2,5	-
6. Aree di competenza acquisite	33	13,8	-
6.a Fonetica	1	0,4	3

Temi	N riferimenti	% sul totale	% su macrocategoria
6.b Grammatica	13	5,4	39,4
6.c Lessico	12	5	36,4
6.d Cultura	7	2,9	21,2
7. Abilità acquisite	12	5	–
7.a Lettoscrittura	5	2,1	41,7
7.b Comprensione orale	3	1,3	25
7.c Comprensione scritta	1	0,4	8,3
7.d Produzione scritta	1	0,4	8,3
7.e Produzione orale	2	0,8	16,7
8. Attitudini	75	31,4	–
8.a Percezioni delle lezioni o del corso	20	8,4	26,7
8.b Lingua russa	8	3,3	10,7
8.c Emozioni	15	6,3	20
8.d Gruppo dei pari	4	1,7	5,3
8.e Percezione dei risultati raggiunti	14	5,9	18,7
8.f Obiettivi per il futuro	5	2,1	6,7
8.g Sfide/aree di miglioramento	9	3,8	12
9. Suggerimenti per nuovi temi	7	2,9	–
10. Inclusione e accessibilità	7	2,9	–
TOTALE	239	100	–

L'analisi dei riferimenti tematici emersi dall'elaborazione in NVivo evidenzia alcune analogie e, al contempo, alcune differenze nelle percezioni degli apprendenti del GC e del GS, sia in termini quantitativi che qualitativi.

Nel complesso il GS ha prodotto un numero maggiore di riferimenti ($n = 239$) rispetto al GC ($n = 159$). Questo scarto quantitativo va contestualizzato rispetto al numero effettivo di risposte raccolte nei due gruppi: come abbiamo osservato (vedi Tabelle 37 e 38), la partecipazione è diminuita nella seconda somministrazione degli ET, a causa della modalità asincrona di somministrazione e di alcuni casi di abbandono.

Il GS mostra una propensione più alta a riflettere sulle strategie didattiche, che rappresentano l'8,4% dei riferimenti totali del gruppo, a fronte del 3,8% nel GC. I partecipanti del GS definiscono le modalità di gestione dell'aula, sia fisica sia virtuale, «creative», «originali», «stimolanti», «una novità entusiasmante», con particolare apprezzamento per il grado di interazione:

(1) Mi piace tantissimo che lo studio della lingua avvenga attraverso attività interattive, giochi e attività di gruppo (partecipante GS).

(2) [...] è stata sviluppata una modalità che permette l'interazione e la partecipazione (partecipante GS).

Nel complesso la struttura *blended* dei due corsi è stata valutata positivamente dagli apprendenti di entrambi i gruppi. Tra gli aspetti più frequentemente menzionati emergono la comodità delle sessioni sincrone via Zoom – che permettono di conciliare più facilmente gli impegni personali, e permettono di avere meno distrazioni – insieme al valore attribuito alle sessioni in presenza considerate da molti non solo un’opportunità per il confronto diretto e la costruzione di relazioni, ma anche un contesto più favorevole al mantenimento della soglia di attenzione.

I *feedback* forniti dai partecipanti hanno permesso di monitorare il gradimento delle attività proposte. Tra le attività indicate come preferite, in entrambi i gruppi si distinguono quelle svolte in presenza secondo un approccio multisensoriale. Tali attività, oltre a favorire il coinvolgimento attivo, sono state percepite come particolarmente efficaci:

(3) L’attività che mi è piaciuta di più è stata quella di gruppo in classe da bendati per scoprire le lettere dell’alfabeto. È stata molto interessante e coinvolgente (partecipante GS).

(4) Mi sono piaciute molto le lettere [cirilliche] in 3D: le ho visualizzate subito e imparate anche meglio che vederle scritte sulla tastiera o sulla lavagna. È stato più facile indovinarle toccandole che impararle vedendole scritte (partecipante GC).

Il GS ha espresso apprezzamento anche per le attività svolte durante le lezioni sincrone, in particolare per la dimensione interattiva e il coinvolgimento:

(5) A me piacciono tantissimo le lezioni su Zoom! Sinceramente non pensavo che fosse possibile svolgere attività così divertenti e interattive pur facendo lezioni a distanza (partecipante GS).

(6) L’attività «Trova il colpevole» [svolta in una sessione su Zoom] mi è piaciuta molto e l’ho trovata coinvolgente, come allo stesso modo lo è stato il lavoro di gruppo. La lezione è volata (partecipante GS).

Entrambi i gruppi hanno espresso apprezzamento per le videolezioni, percepite come uno strumento utile al consolidamento e alla sistematizzazione dei contenuti affrontati in aula; vengono in particolare evidenziati i benefici di questa risorsa, legati alla possibilità di rivedere i materiali più volte e secondo i propri tempi. Infine, le videolezioni sono state considerate utili per integrare o completare gli appunti presi durante le lezioni, specialmente nei casi in cui la scrittura in tempo reale fosse risultata difficoltosa e/o discontinua.

(7) I video riepilogativi aiutano davvero tanto a fare il riassunto e studiare (partecipante GC).

(8) [Le videolezioni] sono chiare ed esaustive, permettono di ricapitolare le nozioni apprese a lezione e consolidarle (partecipante GC).

(9) I video riepilogativi sono utilissimi dato che si possono riascoltare più volte (partecipante GS).

(10) [Le videolezioni] sono utilissime, soprattutto per chi come me a volte perde qualche parola a lezione o per qualche motivo si trova con dei buchi negli appunti. Sono un ripasso guidato strutturato in maniera estremamente funzionale (partecipante GS).

(11) Le videolezioni sono molto utili. Spesso a lezione non prendo appunti, perché rimango indietro, essendo lenta; quindi, mi aiutano soprattutto a ripassare quello che è stato fatto a lezione in modo chiaro e veloce (partecipante GS).

Oltre alle videolezioni, anche le attività allestite su Moodle e assegnate per il lavoro autonomo sono state generalmente apprezzate. Gli apprendenti del GS le hanno definite «adeguate» rispetto al carico di lavoro, «utili» per fissare i contenuti e, in alcuni casi, anche «divertenti»:

(12) Avendo particolare interesse per lo studio di questa lingua trovo i compiti davvero piacevoli e al tempo stesso utili e semplici. La quantità è adeguata e mi trovo molto bene con la precisa organizzazione delle attività su Moodle (partecipante GS).

Nel GS solo un riferimento (su $n = 19$ riferimenti per questa sottocategoria) riporta la percezione di un carico eccessivo di compiti. Le percezioni raccolte nel GC sono più eterogenee. Alcuni apprendenti hanno ritenuto i compiti assegnati per il lavoro autonomo impegnativi e onerosi:

(13) [...] ho poco tempo per fare i compiti da una lezione all'altra (partecipante GC).

(14) [...] vedendo ora le caratteristiche del corso, probabilmente lo avrei diluito in un tempo maggiore con un impegno settimanale inferiore (partecipante GC).

Tra le abilità che gli apprendenti dichiarano di avere acquisito, in entrambi i gruppi spicca la lettoscrittura, in particolare nel GC, dove rappresenta il 62,5% dei riferimenti relativi alla rispettiva macrocategoria. Gli apprendenti esprimono soddisfazione per essere in grado di leggere e scrivere in cirillico mediante la tastiera fonetica:

(15) Sono entusiasta: dopo poche lezioni sono già in grado di pronunciare semplici frasi e riesco a leggere e scrivere parole in alfabeto cirillico (partecipante GC).

(16) [...] mi è piaciuto imparare per la prima volta un alfabeto diverso dal mio: relativamente a questo, mi piace essere in grado di scrivere le parole che imparo e leggere in russo (partecipante GC).

Tra le competenze auto-dichiarate, nel GS emerge in modo marcato la competenza grammaticale, che rappresenta il 39,4% dei riferimenti all'interno della rispettiva macrocategoria tematica. Alcuni apprendenti, sempre del GS, segnalano in particolare un interesse inaspettato verso la dimensione grammaticale:

(17) Io non credo che non ci sia una cosa più o meno interessante che ho imparato, anche le cose «noiose» di grammatica sono presentate in modo da renderle meno noiose (partecipante GS).

(18) Tutto quello che stiamo imparando è interessante [...] e per la prima volta trovo sinceramente interessante addirittura la grammatica (partecipante GS).

In entrambi i gruppi la competenza lessicale è tra le più frequentemente citate, con valori molto simili: 33,3% per il GC e 36,4% per il GS (del totale dei riferimenti della rispettiva macrocategoria). In particolare, alcuni apprendenti hanno espresso soddisfazione nel lavorare con il «lessico trasparente»:

(19) Ho trovato interessanti le connessioni delle parole russe con le lingue che conosco (parole simili) (partecipante GC).

(20) Mi è piaciuto scoprire che molte parole sono in un certo senso simili all'italiano (partecipante GS).

Questa percezione conferma che l'inserimento strategico dei *cognate* nei materiali didattici è in grado, oltretutto di ridurre la distanza linguistica, facilitando l'accesso al lessico – come peraltro dimostrato dai risultati del task di riconoscimento lessicale nel progetto pilota – anche di sostenere la motivazione, rafforzando il senso di autoefficacia.

L'analisi della macrocategoria che raccoglie i riferimenti circa le attitudini degli apprendenti ha reso necessario, per alcune sottocategorie tematiche, un ulteriore livello di codifica, al fine di distinguere tra riferimenti a valenza positiva e riferimenti a valenza negativa. Tale classificazione è stata applicata alle seguenti sottocategorie: «Percezioni delle lezioni o del corso», «Lingua russa», «Emozioni» e «Gruppo dei pari».

Nel complesso, la macrocategoria risulta pressoché equamente rappresentata nei *feedback* forniti dai due gruppi (31,4% dei riferimenti totali nel GS e 32,1% nel GC). Tuttavia, una lettura più dettagliata delle percezioni relative alle lezioni e al corso mostra una marcata differenza qualitativa. Nel GS, l'85% dei riferimenti esprime valutazioni positive, mentre solo il 15% ha connotazione negativa. Le lezioni vengono descritte attraverso aggettivi come «interessanti», «coinvolgenti», «stimolanti», con un'enfasi sul piacere dell'esperienza di apprendimento:

(21) Trovo le lezioni molto belle ed interessanti. Non vedo l'ora arrivi il giorno della lezione. Reputo inoltre le lezioni divertenti e soprattutto leggere: non mi rendo conto del tempo che passa (partecipante GS).

(22) [...] il corso, presentato in questo modo non risulta pesante [...]. Oserei dire che ha quasi la leggerezza di un gioco, eppure sto imparando molto (partecipante GS).

Nel GC le percezioni sono più sfaccettate: i riferimenti positivi costituiscono il 57,8% della sottocategoria, mentre quelli negativi raggiungono il 42,1%. Anche in questo gruppo, il corso è giudicato interessante:

(23) Il corso mi piace e lo trovo molto interessante, anche per le curiosità sulla lingua russa oltre che agli insegnamenti grammaticali (partecipante GC).

Tuttavia, alcuni riferimenti fanno emergere una certa difficoltà nel conciliare l'impegno richiesto con i tempi a disposizione:

(24) Le lezioni sono molto intense, pensavo che fosse un corso meno impegnativo, mentre vedo che c'è molto da seguire tra lezioni e compiti (partecipante GC).

In relazione alla lingua russa, entrambi i gruppi mostrano attitudini positive. In particolare, l'analisi di alcuni riferimenti evidenzia un senso di sorpresa nel riscontrare una maggiore accessibilità del russo rispetto alle aspettative:

(25) Mi ha sorpreso scoprire che il russo non è così ostico come si crede, discorso simile anche per l'alfabeto cirillico (partecipante GS).

Anche le emozioni espresse dagli apprendenti confermano un coinvolgimento positivo, con ricorrenti riferimenti alla scoperta, alla soddisfazione e alla motivazione.

(26) Per me è tutto interessante: vivo tutto come una scoperta (partecipante GS).

(27) Sta diventando impegnativo, ma il piacere di imparare fa da carburante (partecipante GC).

Particolarmente significativo è il commento di un partecipante del GS, che evidenzia il valore trasformativo dell'esperienza:

(28) Per la prima volta dai tempi della scuola media, sto frequentando un corso in cui non solo riesco bene ma soprattutto che sento essere alla mia portata. [...] Per la prima volta dopo tantissimo tempo faccio qualcosa che richiede impegno non per senso del dovere ma per puro piacere (partecipante GS).

In entrambi i gruppi, gli ET mostrano che gli apprendenti percepiscono di avere fatto progressi tangibili in tempi brevi, spesso con sorpresa rispetto alle aspettative iniziali:

(29) Quattro settimane fa non sapevo dire niente e adesso sono in grado di leggere un testo [...] e di comprendere il significato di quasi tutte le parole che contiene (partecipante GS).

(30) Partivo da zero e sento di avere imparato un sacco di cose! Sono molto soddisfatta (partecipante GC).

Tuttavia, in entrambi i gruppi emergono alcune criticità che mettono in luce la necessità di un potenziamento dell'esercizio. Tra le difficoltà più frequentemente segnalate rientrano lo sviluppo delle abilità di lettoscrittura e il ritmo di apprendimento:

(31) Ho ancora difficoltà a ricordare il suono di alcune lettere (partecipante GS).

(32) Faccio fatica a leggere e scrivere (partecipante GC).

(33) Mi sembra di avere fatto progressi ma sono molto lenta a imparare. [...] mi sento sempre un po' indietro (partecipante GC).

Un'apprendente del GC dichiara di riscontrare difficoltà ad adattarsi all'approccio che prevede modalità di input diverse da quello visivo più tradizionale:

(34) [...] mi accorgo che faccio fatica ad abituarmi a questo nuovo metodo di didattica basato sull'ascolto perché mi rendo conto che ero abituata al modo mnemonico, tradizionale di imparare una lingua, ma sto cercando di impegnarmi per cambiare prospettiva (partecipante GC).

In entrambi i gruppi viene attivata una riflessione metacognitiva dettata dal confronto con il gruppo dei pari. Tale confronto è spesso vissuto come una spinta positiva per raggiungere i propri obiettivi, e anche come fonte di autovalutazione critica:

(35) Il confronto con gli altri studenti aiuta a spronare e studiare meglio (partecipante GC).

(36) Ho ancora molto da imparare e vorrei dedicare più tempo anche ai compiti individuali, mi sono accorta di essere indietro rispetto agli altri (partecipante GS).

Alcuni riferimenti testimoniano il fatto che alcuni apprendenti valutino di proseguire lo studio del russo anche oltre il corso, segno della volontà di un impegno personale duraturo.

Infine, alcuni riferimenti esprimono un apprezzamento esplicito per le scelte didattiche orientate all'inclusione e per l'attenzione riservata all'accessibilità dei materiali e delle attività. In particolare, un commento mette in evidenza l'efficacia di un approccio che preveda un sequenziamento graduale, a partire dallo sviluppo delle competenze fonologiche e delle abilità ricettive orali, per poi attivare progressivamente le abilità produttive scritte. Questo ordine di esposizione è percepito come più accessibile e funzionale, soprattutto da parte di chi incontra difficoltà nella codifica e decodifica linguistiche:

(37) Scrivere per me è tanto difficile perché non riesco a trovare la corrispondenza tra ciò che leggo e ciò che scrivo quindi credo che l'approccio di iniziare prima dai suoni/pronunce e successivamente passare alla scrittura sia molto utile e più funzionale (GC).

7.6 Discussione

In relazione alla prima domanda di ricerca, va osservato che l'analisi statistica non consente di trarre conclusioni definitive in relazione alla maggiore efficacia dell'approccio TBLT rispetto al modello didattico più tradizionale PPP. La maggior parte dei task che componevano il test somministrato ai due gruppi di apprendenti, infatti, non ha evidenziato differenze statisticamente significative nelle prestazioni, rendendo impossibile sostenere con certezza la superiorità di uno dei due approcci. Tuttavia, il fatto che l'unico risultato statisticamente significativo emerso dall'analisi sia a favore del TBLT è un dato rilevante: nel task di produzione scritta il Gruppo Sperimentale dimostra una *performance* migliore, il che permette di affermare che, almeno in quest'area, l'approccio TBLT è risultato più efficace rispetto al modello PPP. Un'ulteriore tendenza a

favore del TBLT emerge dai punteggi relativi al task di produzione orale. Pur non registrando una differenza tra i due gruppi che sia statisticamente significativa a livello complessivo, i partecipanti esposti all'approccio TBLT hanno mostrato una maggiore capacità nell'organizzazione del discorso (dato statisticamente significativo), nonché un migliore controllo grammaticale rispetto agli apprendenti che hanno seguito il trattamento più tradizionale di tipo PPP. Queste evidenze non sorprendono se consideriamo la natura stessa del TBLT, il cui impianto è fondato sull'uso attivo della lingua target e sulla mobilitazione integrata di strutture lessicali e grammaticali e strategie discorsive, laddove, invece, il PPP prevede una produzione più controllata e generalmente più limitata.

Relativamente alla seconda domanda di ricerca, i risultati statistici non forniscono evidenze sufficienti per confermare differenze tra i due approcci in termini di acquisizione delle strutture target. Questo risultato indica che entrambi i trattamenti hanno prodotto esiti sostanzialmente equivalenti e siano pertanto risultati parimenti efficaci dal punto di vista acquisizionale. Sulla base di questo dato, si può quindi ricavare che i due modelli abbiano stimolato un grado di partecipazione comparabile, confermando l'efficacia trasversale dell'approccio inclusivo implementato. Tale approccio si è dimostrato funzionale sia ai principi metodologici di un percorso didattico orientato all'azione (TBLT), sia a quelli di un percorso maggiormente centrato sulla presentazione e sulla pratica controllata delle forme linguistiche (PPP).

L'analisi *ex post* degli *Exit Tickets* integra i risultati quantitativi, consentendo di tracciare un bilancio sull'efficacia dei due trattamenti dal punto di vista motivazionale e di valutare l'impatto emotivo generato dai rispettivi approcci (PPP e TBLT). Un primo dato riguarda il numero complessivo di riferimenti prodotti, sensibilmente più alto nel Gruppo Sperimentale. Lo scarto può essere interpretato come indicatore di un coinvolgimento più costante da parte degli apprendenti del GS, plausibilmente riconducibile al maggiore grado di partecipazione stimolato dal trattamento basato sul TBLT. Questa ipotesi trova riscontro anche nel tasso di abbandono più contenuto registrato nel GS rispetto al GC (cfr. § 7.4). Tale interpretazione è rafforzata dalla marcata prevalenza di valutazioni positive nel GS in merito alle lezioni in particolare e al corso in generale, rispetto al GC, dato che conferma l'efficacia dell'approccio TBLT in termini motivazionali. In effetti, l'analisi delle risposte fornite dagli apprendenti del GS suggerisce che l'esperienza di apprendimento sia stata vissuta non solo come efficace sul piano delle competenze linguistiche acquisite, ma anche come significativa dal punto di vista affettivo. Questa osservazione si inserisce coerentemente nella cornice teorica del *Task-Based Language Teaching*, che pone l'accento sul ruolo attivo dell'apprendente e sulla rilevanza di compiti autentici e significativi nel promuovere, oltre alle competenze linguistiche, la motivazione e il senso di autoefficacia (Ellis 2003; Long 2015).

Entrambi i gruppi hanno espresso apprezzamento per la struttura *blended* dei corsi, ponendo particolare enfasi sulla flessibilità delle lezioni sincrone online e sul valore delle attività in presenza. In entrambi i gruppi, le attività multisensoriali sono state percepite come altamente coinvolgenti e funzionali all'appren-

dimento, a testimonianza dell'importanza di strategie didattiche progettate all'insegna della multimodalità. Nel GS l'apprezzamento per le attività svolte anche a distanza è stato più marcato, dato che conferma nuovamente la capacità intrinseca dell'approccio TBLT nello stimolare il coinvolgimento, anche in contesti virtuali.

Per quanto riguarda le competenze auto-dichiarate, è significativo osservare che negli ET del GS la percentuale di riferimenti che menzionano le competenze grammaticali risulta circa doppia rispetto a quella registrata nel GC per la medesima categoria. Questo dato appare particolarmente interessante se messo in relazione con l'impianto del TBLT, in cui l'attenzione alla grammatica, pur presente, assume un ruolo subordinato rispetto alla realizzazione del compito comunicativo. Come abbiamo osservato, infatti, il TBLT non si configura come un approccio *grammar-oriented*, a differenza del modello PPP, che pone al centro l'insegnamento esplicito e sequenziale delle strutture grammaticali; i momenti di focus esplicito sulla dimensione grammaticale sono riservati alla sola fase di *post-task*. Pertanto, il fatto che gli apprendenti del GS attribuiscono un peso rilevante alla dimensione grammaticale in termini di conoscenze e competenze acquisite suggerisce che, pur in assenza di un approccio tradizionale, i task proposti, affiancati dai compiti per il lavoro asincrono, siano stati in grado di favorire la competenza grammaticale e attivare processi di riflessione metalinguistica. Parallelamente va rilevato come alcuni commenti forniti dagli apprendenti del GS registrino un interesse inaspettato per la dimensione grammaticale. Questo dato mette in evidenza la potenzialità del TBLT non solo nel consolidamento delle strutture grammaticali – confermato sia dai risultati dell'analisi quantitativa, sia dalle percezioni soggettive degli informanti – ma anche nel rafforzare la motivazione allo studio delle strutture stesse.

Un elemento trasversalmente apprezzato da entrambi i gruppi è rappresentato dalle videolezioni, riconosciute come una risorsa utile sotto diversi profili: per la sintesi, il consolidamento, la rielaborazione, ma anche il recupero di informazioni non pienamente assimilate durante le sessioni sincrone. La pluralità di usi segnalata dagli apprendenti conferma la natura flessibile di questa risorsa, che è in grado di rispondere a bisogni eterogenei. La possibilità di fruizione asincrona consente inoltre una personalizzazione dei tempi di apprendimento, in linea con i principi della didattica inclusiva.

Differenze più marcate nei *feedback* forniti dai due gruppi emergono invece nelle percezioni relative al carico di lavoro asincrono: mentre nel GS esso è stato giudicato adeguato, utile e piacevole, all'interno del GC è stato più spesso percepito come impegnativo, se non eccessivo. Si può ipotizzare che, per il gruppo sottoposto al trattamento TBLT, i compiti siano stati valutati più positivamente perché percepiti come funzionali all'approfondimento di aspetti lessicali o morfosintattici emersi durante le lezioni, ma non affrontati attraverso un approccio sistematico di tipo *focus-on-forms*. A tal proposito è utile ricordare che, come osservato nel § 7.2, durante il trattamento gli studenti del GS hanno manifestato l'esigenza di un'attenzione più sistematica alle strutture grammaticali. Tale dato si colloca in continuità con i rilevati emersi in alcuni studi recenti sulla

didattica del russo LS (cfr. § 3.1). Il passaggio da modelli trasmissivi, basati su spiegazioni esplicite ed esercizi controllati, a metodologie di tipo trasformativo come il TBLT, richiede spesso una fase di adattamento, poiché sollecita modalità di partecipazione e di costruzione autonoma e implicita dei contenuti non sempre familiari (Spasova, e Welsh 2020). Inoltre, l'adozione di approcci «puri» non sempre è efficace, ed è spesso opportuno prevedere soluzioni integrate (Neset, Bjørklund, e Jacobsen 2022). In questa prospettiva, il modello TBLT è stato ricalibrato nel corso della sperimentazione, in linea con i principi di una didattica responsiva capace di adattarsi alle esigenze effettive degli apprendenti.

Un'ultima considerazione riguarda gli aspetti di progettazione didattica. Come emerso nella sperimentazione pilota (cfr. § 6.6), la predisposizione di un ambiente multimodale è particolarmente onerosa in termini di tempo, soprattutto quando i materiali devono essere prodotti *ex novo*. In questa seconda sperimentazione l'impatto della fase progettuale è stato ridotto grazie al riutilizzo di buona parte dei materiali destinati al lavoro autonomo elaborati nell'intervento pilota. Va tuttavia osservato che la scarsa diffusione del TBLT e la mancanza di risorse per il russo LS basate su questo approccio hanno reso necessaria la progettazione dei task da zero, con un notevole impegno in termini di tempo.

In conclusione, i risultati raccolti nel corso della sperimentazione confermano l'efficacia di entrambi gli approcci, PPP e TBLT, ai fini dell'acquisizione linguistica. Il TBLT, tuttavia, risulta maggiormente efficace per lo sviluppo delle competenze produttive, il senso di autoefficacia – anche in termini di competenze grammaticali - e il coinvolgimento; il PPP rimane comunque un approccio funzionale, soprattutto quando è richiesta un'attenzione esplicita alla forma. L'impianto inclusivo, ispirato ai principi dell'*Universal Design for Learning* e della Didattica Differenziata, si è rivelato compatibile con entrambi i modelli, e, accompagnato da pratiche di valutazione formativa, in grado di rispondere in tempo reale alle esigenze degli studenti.

Conclusioni

Il percorso proposto in questo volume rappresenta un primo passo per tracciare le coordinate di un orizzonte di ricerca sulla didattica del russo LS in prospettiva inclusiva e accessibile.

A partire da una ricognizione delle politiche internazionali e del quadro normativo italiano, si è cercato di chiarire come il concetto di «inclusione» non debba essere inteso nei termini di una risposta «speciale» a «speciali» situazioni di fragilità, bensì si configuri come un'azione sistemica tesa a creare condizioni di partecipazione per tutti. Raccogliendo la lezione dei *Disability Studies*, è stato osservato che tale azione può avvenire soltanto attraverso una trasformazione radicale dei contesti dell'apprendimento e richiede l'adozione di strategie di progettazione didattica che siano guidate dai principi dell'accessibilità e della partecipazione. In questa prospettiva, i modelli pedagogici dell'*Universal Design for Learning* e della Didattica Differenziata offrono valide cornici metodologiche.

Come è stato evidenziato, il tema dell'inclusione ha acquisito crescente rilievo nell'ambito dell'educazione linguistica. Sebbene nel campo della ricerca sulla didattica del russo LS sia in atto una ri-concettualizzazione del curriculum ispirata ai principi della partecipazione e della giustizia sociale, l'elaborazione teorica attorno al tema dell'inclusione risulta ancora carente. I dati empirici, raccolti a partire dalle testimonianze dei docenti di russo e degli studenti con disabilità, evidenziano nondimeno l'urgenza di avviare una riflessione sistematica in grado di orientare la didattica verso pratiche inclusive. Gli studi sperimentali presentati offrono, in tal senso, un quadro metodologico utile a supportare la progettazione del curriculum di russo LS che ponga al centro il principio dell'accessibilità. Le evidenze mostrano come un approccio inclusivo che coniughi UDL e DD sia in

grado di integrarsi con diversi modelli metodologici – siano essi di tipo più trasmissivo o orientati all’azione – rivelandosi efficace sia sul piano acquisizionale, sia su quello motivazionale. Dai dati emerge, inoltre, che tale efficacia non si riduce agli apprendenti cui tradizionalmente vengono attribuiti bisogni educativi speciali, ma si estende a tutta la popolazione studentesca, migliorando complessivamente la qualità dell’esperienza di apprendimento e realizzando, così, in modo autentico il principio alla base del programma dell’«Educazione per tutti».

Il volume ha cercato di coniugare la dimensione teorico-metodologica con i dati raccolti sul campo, ciò nella convinzione che l’elaborazione concettuale, pur imprescindibile, debba necessariamente «passare al vaglio» dell’aula reale di russo LS. Per questo, accanto a strumenti di verifica sperimentale, le voci dei docenti e degli studenti rappresentano una risorsa decisiva per la definizione di pratiche didattiche che risultino realmente efficaci e inclusive.

I limiti di questo lavoro aprono a molteplici sviluppi di ricerca futuri. In primo luogo, l’indagine quantitativa condotta sugli insegnanti di russo potrebbe senz’altro essere integrata, con beneficio per la ricerca, da dati di tipo qualitativo ricavabili, per esempio, attraverso interviste individuali o *focus group*, al fine di ottenere una comprensione più profonda delle esperienze. Un ulteriore ampliamento della ricerca potrebbe consistere nel coinvolgere altre figure che sono cruciali per il supporto a studenti con disabilità e DSA, in particolare i tutor alla pari. Sarebbe inoltre utile estendere la rilevazione dei bisogni nel contesto delle università italiane a un maggior numero di studenti, comprendendo, oltre a coloro che presentano forme di disabilità, anche studenti con DSA.

I risultati dei trattamenti sperimentali presentati incoraggiano a implementare l’adozione dell’impianto metodologico proposto per valutarne la sostenibilità in contesti di apprendimento ecologici, anche in relazione a livelli diversi di competenza linguistica. Infine, appare necessario progettare protocolli sperimentali specifici in relazione a quelle caratteristiche del sistema fonologico, ortografico e morfologico del russo che, come discusso nel volume, possono comportare difficoltà in termini acquisizionali, in particolar modo per studenti con DSA. Ciò consentirebbe di calibrare con maggiore precisione l’azione didattica in prospettiva inclusiva e accessibile.

Bibliografia

- A'Beckett, Ludmilla. 2023. "Transposing Venice to Russia. Task-based 'recipes' for developing figurative thinking." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 167-91. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-15>.
- Ahmmmed, Masud, Umesh Sharma, e Joanne Deppeler. 2012. "Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh." *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, 3: 132-40. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>.
- Ainscow, Mel. 2020. "Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences." *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, 1: 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow, Mel, e Susie Miles. 2008. "Making Education for All inclusive: where next?" *Prospects* 39, 1: 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>.
- Alechina, Svetlana V., a cura di. 2017. *Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoj kul'tury i praktiki: sbornik materialov IV Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogičeskij universitet.
- Alexiadou, Nafsika, e Xavier Rambla. 2023. "Education policy governance and the power of ideas in constructing the new European Education Area." *European Educational Research Journal* 22, 6: 852-69. <https://doi.org/10.1177/14749041221121388>.
- Algolaylat, Ahmad S., Ali M. Alodat, Mohammad A. Muhidat, e Hisham A. Almakani. 2023. "Perspectives of students with disabilities on inclusive education challenges in higher education: a case study of a Jordanian university." *TEM Journal*, 27: 406-13. <https://doi.org/10.18421/TEM121-50>.
- Almalky, Hussain A., e Abdalmajeed H. Alrabiah. 2024. "Predictors of teachers' intention to implement inclusive education." *Children and Youth Services Review* 158: 107457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107457>.

- Almuratova, Aselle, Doina Grecu, e Alla Savelieva. 2025. "Russkie tak ne govorjat': perspectives of non-Russian instructors of Russian from post-Soviet spaces on native-speakerism in the field of Russian as a world language." In *Diversity and Decolonization in Teaching Russian Studies*, a cura di Thomas Jesús Garza, e Rachel Stauffer, 87-104. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-90694-7_4.
- Amjad, Amjad Islam, e Muhammad Abid Malik. 2024. "Interviewing students with special needs: developing ethical considerations and interviewing protocols." *Journal of Research in Special Educational Needs* 2, 4: 1161-74. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12702>.
- Anderson, Cori. 2023. "Making more time for proficiency. A 'flipped' model for adding authenticity." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 82-102. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-9>.
- Anderson, Cori, e Irina Walsh. 2020. "Research-based internet writing projects in the Russian curriculum." In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 431-43. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Anis, Muneeba, e Rizwan Khan. 2023. "Integrating multimodal approaches in English language teaching for inclusive education: a pedagogical exploration." *Universal Journal of Educational Research* 2, 3: 241-57. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.8365506>.
- Antar Benothmane, Najoua. 2024. "College Professors' Perceptions of Differentiated Instruction in a Foreign Language Classroom Setting." PhD diss., College of William and Mary.
- ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca). 2022. *Rapporto ANVUR. Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf (2025-05-24).
- Arnett, Katy. 2010. "Scaffolding inclusion in a grade 8 core French classroom: an exploratory case study." *The Canadian Modern Language Review* 66, 4: 557-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.557>.
- Artoni, Daniele. 2024. "How language teachers can go beyond speech etiquette: adapting L2 Russian coursebooks to improve pragmatic competence." *System* 126: 103506. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103506>.
- Artoni, Daniele, Valentina Benigni, e Elena Nuzzo. 2020. "Pragmatic instruction in L2-Russian." *Instructed Second Language Acquisition* 4, 1: 62-95. <https://doi.org/10.1558/isla.39864>.
- Artoni, Daniele, Magdalena Kaltseis, Sabrina Piccinin, Giorgia Pomarolli, e Wolfgang Stadler. 2025. "Teaching colloquial Russian with TBLT: a survey of Russian FL teachers' perspectives." *Instructed Second Language Acquisition* 9: 1. <https://doi.org/10.3138/isla-2025-0016>.
- Azimova, Nigora, e Bill Johnston. 2012. "Invisibility and ownership of language: problems of representation in Russian language textbooks." *The Modern Language Journal* 96, 3: 337-49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01356.x>.
- Baer, Brian James, e Tanya McIntyre. 2023. "Bringing task-based instruction online. Challenges of remote language assessment." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 121-32. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-11>.

- Baglieri, Susan. 2022³. *Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Embracing Diversity in Education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003138808>.
- Baglieri, Susan, e Jessica Bacon. 2020. "Disability Studies in Education and inclusive education". In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>.
- Baglieri, Susan, Jan W. Valle, David J. Connor, e Deborah J. Gallagher. 2011. "Disability Studies in Education: the need for a plurality of perspectives on disability." *Remedial and Special Education* 32, 4: 267-78. <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>.
- Bagrecova, Nina V. 2021. "Obučenie jazyku na osnove komunikativnych zadanij: evolucija podchoda i ego perspektivy (po materialam zarubežnych istočnikov)." *Rhema*, 3: 42-63. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-3-42-63>.
- Balakireva, Larisa V. 2021. "Primenenie differencirovannogo podchoda pri obučenii inostrannyh studentov ruskomu jazyku v nejazykovom vuze." In *Kul'turologija, iskusstvovedenie i filologija: aktual'nye voprosy*. Materialy Vserossijskoj naučno-praktičeskoj konferencii, Čuvaškij gosudarstvennyj institut kul'tury i iskusstv, Čeboksary, 8 ottobre 2021, a cura di Eduard V. Fomin, 100-3. Čeboksary: Izdatel'skij dom Sreda.
- Banerjee, Anindita, Gabriella Safran, Sunnie Rucker-Chang, Thomas Jesús Garza, Cassio de Oliveira, B. Amarilis Lugo de Fabritz, Colleen Lucey, et al. 2020. "SYMPOSIUM: working towards equity in Slavic language and literature programs. Experiences from the United States." *The Slavic and East European Journal* 64, 4: 573-602.
- Bannister, Nicole A. 2016. "Breaking the spell of differentiated instruction through equity pedagogy and teacher community." *Cultural Studies of Science Education* 11, 2: 335-47. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9766-0>.
- Baranova, Irina I., e Viktorija Gorbenko. 2023. "Évolucija sredstv obučenija RKI v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija: ot bumagi k MOOK." *Russkij jazyk za rubežom* 296, 1: 4-11. <https://doi.org/10.37632/PI.2023.296.1.001>.
- Baroni, Federica, e Ilaria Folci. 2023. "Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive." *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 10, 2: 61-70. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>.
- Barton, Len. 1993. "The struggle for citizenship: the case of disabled people." *Disability, Handicap & Society* 8, 3: 235-48. <https://doi.org/10.1080/02674649366780251>.
- Bartz, Janieta. 2020. "All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education." *Education Sciences* 10, 9: 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>.
- Becker, Sandra, e John Palladino. 2016. "Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities." *Journal of Postsecondary Education and Disability* 29, 1: 65-82. <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped>.
- Beckett, Gulbahar H., e Paul Chamness Miller, a cura di. 2006. *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Greenwich, Conn: Information Age Pub. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080662>.
- Bedoin, Diane. 2011. "English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: needs, barriers and strategies." *European Journal of Special Needs Education* 26, 2: 159-75. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563605>.

- Bellacicco, Rosa, Silver Cappello, Heidrun Demo, e Dario Ianes. 2019. "L'inclusione scolastica fra push-e pull-out, transizioni e BES: un'indagine nazionale." In *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, a cura di Dario Ianes, 175-218. Milano: Franco Angeli.
- Beltrán, Elina Vilar, Abbott Chris, e Jane Jones, a cura di. 2013. *Inclusive Language Education and Digital Technology. New Perspectives on Language and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bencini, Giulia, Ilaria Garofolo, e Alberto Arengi. 2018. "Implementing Universal Design and the ICF in higher education: towards a model that achieves quality higher education for all." In *Transforming our World Through Design, Diversity and Education* a cura di Gerald Craddock, Cormac Doran, Larry McNutt, e Dónal Rice, 464-72. Amsterdam: IOS Press. <http://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-464>.
- Bennett, Randy Elliot. 2011. "Formative assessment: a critical review." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18, 1: 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2010.513678>.
- Best, Catherine C. 1995. "A direct realist view of cross-language speech perception." In *Speech Perception and Linguistic Experience*, a cura di Winifred Strange, 171-204. Timonium MD: York Press.
- Bidari, Samikshya. 2021. "A Qualitative Study of Nepalese EFL Teachers' Perception of Differentiated Instruction." MA diss., Soka University.
- Bocci, Fabio. 2015. "Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo." In *Didattica speciale per l'inclusione*, a cura di Luigi d'Alonzo, Fabio Bocci, e Stefania Pinnelli, 87-166. Brescia: La Scuola.
- Boelens, Ruth, Michiel Voet, e Bram De Wever. 2018. "The design of blended learning in response to student diversity in higher education: instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning." *Computers & Education* 120: 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>.
- Bogomolov, Andrej N., e Larisa A. Dunaeva. 2023. "Sreda obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu v uslovijach cifrovoj transformacii obrazovanija." *Russkij jazyk za rubežom* 299, 4: 4-9. <https://doi.org/10.37632/Pl.2023.299.4.001>.
- Bondarenko, Maria. 2023. "Rethinking authenticity in SLA from the perspective of L1 use: a concept of cognitive authenticity." In *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning*, a cura di Leo Will, Wolfgang Stadler, e Irma Eloff, 97-116. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411050-010>.
- Bondarko, Lija V. 1998. *Fonetika sovremennogo russkogo jazyka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta.
- Bonfiglio, Thomas Paul. 2010. *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>.
- Boulware-Gooden, Regina, R. Malatesha Joshi, e Elena Grigorenko. 2015. "The role of phonology, morphology, and orthography in English and Russian spelling." *Dyslexia* 21, 2: 142-61. <https://doi.org/10.1002/dys.1498>.
- Boysen, Guy A. 2021. "Lessons (not) learned: the troubling similarities between learning styles and Universal Design for Learning." *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 10, 2: 207-21. <https://doi.org/10.1037/stl0000280>.
- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. 2006. "Using thematic analysis in psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3, 2: 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

- Brewer, Gayle, Emily Urwin, e Beth Witham. 2023. "Disabled student experiences of higher education." *Disability & Society* 40, 1: 108-27. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2263633>.
- Brown, LiAnne. 2022. "Inclusive course design." In *Creating Inclusive and Engaging Online Courses*, a cura di Monica Sanders, 37-57. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.4337/9781800888883.00015>.
- Burgstahler, Sheryl. 2009. "Universal Design of Instruction (UDI): definition, principles, guidelines, and examples." *Do-It*. <<https://doit.uw.edu/brief/universal-design-of-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples/>> (2025-06-20).
- Burgstahler, Sheryl E., a cura di. 2015². *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Burgstahler, Sheryl, Alice Havel, Jane Seale, e Dorit Olenik-Shemesh. 2020. "Accessibility frameworks and models: exploring the potential for a paradigm shift." In *Improving Accessible Digital Practices in Higher Education: Challenges and New Practices for Inclusion*, a cura di Jane Seale, 45-72. Cham: Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8>.
- Calafato, Raees, e Freda Gudim. 2022. "Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian." *Journal of Graphic Novels and Comics* 13, 2: 270-86. <https://doi.org/10.1080/21504857.2021.1951788>.
- Callies, Marcus, e Stefanie Hehner, a cura di. 2023. *Pluricentric Languages and Language Education: Pedagogical Implications and Innovative Approaches to Language Teaching*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003248552>.
- Cammarata, Laurent, a cura di. 2016. *Content-Based Foreign Language Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850497>.
- Caravolas, Markéta, Charles Hulme, e Margaret J. Snowling. 2001. "The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study." *Journal of Memory and Language* 45, 4: 751-74. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>.
- Caravolas, Markéta, e Jan Volín. 2001. "Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech." *Dyslexia* 7, 4: 229-45. <https://doi.org/10.1002/dys.206>.
- Carballo, Rafael, Beatriz Morgado, e M. Dolores Cortés-Vega. 2021. "Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme." *International Journal of Inclusive Education* 25, 7: 843-59. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>.
- Cardinaletti, Anna, a cura di. 2018. *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA: pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardinaletti, Anna. 2021. "On accessible language testing for students with disabilities." *MediAzioni* 32: A32-53.
- Cardinaletti, Anna, Santulli Francesca, Genovese Elisabetta, Guaraldi Giacomo, e Enrico Ghidoni, a cura di. 2016. *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Erickson: Trento.
- CAST. 2024 "Universal Design for Learning Guidelines version 3.0" <<https://udlguidelines.cast.org/>>.
- Castellví, Joan, e Elena Markina. 2024. "Los enfoques por tareas y con tareas en los verbos de movimiento del ruso." *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, X: 47-63. <https://doi.org/10.30827/portalin.viX.27844>.
- Castellví, Joan, e Elena Markina. 2025. "Teaching verbs of motion in a task-based Russian as a Foreign Language (RFL) course." *Russian Language Journal* 75, 1. <https://doi.org/10.70163/2831-9737.1495>.

- Cenoz, Jasone, e Durk Gorter. 2019. "Multilingualism, translanguaging, and minority languages in SLA." *The Modern Language Journal* 103, S1: 130-5. <https://doi.org/10.1111/modl.12529>.
- Cha, Hyunjin J., e Mi-Lee Ahn. 2014. "Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching." *Asia Pacific Education Review* 15, 4: 511-23. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9337-6>.
- Chan, Natal'ja A. 2024. "Formirovanie navyka čtenija na ruskom jazyke u inostrannyh studentov s disleksej." In *Problemy prepodavaniya filologičeskich disciplin v vyššej škole (k 225-letiju so dnja roždenija A. S. Puškina)*. Materialy dokladov i soobščeniij XXIX Meždunarodnoj naučno-metodičeskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 26 aprile 2024, a cura di Tat'jana Nalimova, e Natal'ja Romanova, 349-55. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet promyšlennyh tehnologij i dizajna.
- Chiner, Esther, e Maria Cristina Cardona. 2013. "Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?" *International Journal of Inclusive Education* 17, 5: 526-41. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>.
- Chorochordina, Ol'ga V., Tat'jana I. Popova, Nina L. Fedotova, e Elena V. Kosareva. 2023. "Massovyje otkrytie onlajn-kursy po RKI Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta v svete variativnosti sovremennyh pedagogičeskich koncepcij." *Russkij jazyk za rubežom* 296, 1: 12-8. <https://doi.org/DOI:10.37632/PI.2023.296.1.002>.
- Christensen, Laurene L., Vitaliy V. Shyyan, e Fabiana MacMillan. 2023. "Toward a systematic accessibility review process for English language proficiency tests for young learners." *Language Testing* 40, 4: 856-76. <https://doi.org/10.1177/02655322231168386>.
- Ciambrone, Raffaele. 2021. "La via italiana all'inclusione. Il confronto con altri paesi europei e le prospettive dell'inclusione scolastica." In *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, a cura di Andrea Canevaro, Raffaele Ciambrone, e Salvatore Nocera, 109-45. Trento: Erickson.
- Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n. 227, «Interventi a favore degli alunni handicappati».
- CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità). 2014. *Linee guida della CNUDD*. https://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.
- CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità). 2024. *Linee guida CNUDD*. https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1454/20242509_Linee-Guida_testo-approvato.pdf.
- Comer, William J. 2020. "Reconceptualizing grammar instruction: making it meaningful and communicative." In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 163-86. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Commissione Europea/EACEA (European Education and Cultural Executive Agency)/Eurydice. 2023. *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa. Rapporto Eurydice*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/d886cc50-6719-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-en> (2025-05-21).
- Connor, David J., Susan L. Gabel, Deborah J. Gallagher, and Missy Morton. 2008. "Disability Studies and inclusive education. Implications for theory, research, and practice." *International Journal of Inclusive Education* 12, 5-6: 441-57. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>.
- Consiglio d'Europa. 2020. "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", traduzione

- di Monica Barsi, Edoardo Lugarini, e Anna Cardinaletti. *Italiano LinguaDue* 12, 2. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Cornoldi, Cesare. 2013. *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Corradini, Sara, e Lucia Martinez. 2022. "Il ruolo del lavoro per le persone con disabilità. Cosa dicono i numeri." In *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, a cura di Marisa Pavone, 17-31. Milano: FrancoAngeli.
- Crookes, Graham V. 2021. "Critical language pedagogy: an introduction to principles and values." *ELT Journal* 75, 3: 247-55. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab020>.
- Csizér, Kata, Edith H. Kontra, e Katalin Piniel. 2015. "An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young deaf and hard of hearing learners in Hungary." *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5, 2: 229-49.
- D'Alessio, Simona. 2011. *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-342-6>.
- D'Alessio, Simona. 2013. "Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana." In *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, a cura di Roberto Medeghini, Simona D'Alessio, Angelo D. Marra, Giuseppe Valdà, e Enrico Valtellina, 89-124. Trento: Erickson.
- D'Alessio, Simona. 2015. "La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale." *L'integrazione scolastica e sociale* 14, 3: 243-50.
- D'Alessio, Simona. 2018. "Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive: riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies." In *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, a cura di Dan Goodley, Simona D'Alessio, Beth A. Ferri, Flavia Monceri, Tanya Titchkosky, Giuseppe Valdà, Enrico Valtellina, Valentina Migliarini, Fabio Bocci, Angelo D. Marra, e Roberto Medeghini, 121-40. Trento: Erickson.
- D'Annunzio, Barbara, e Francesca Della Puppa. 2006. "L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD." In *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, a cura di Fabio Caon, 138-55. Perugia: Guerra.
- D'Este, Claudia, e Geraldine Ludbrook. 2013. "Fairness and validity in testing students with SpLDs: a case study from Italy." In *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities*, a cura di Dina Tsagari, e George Spanoudis, 169-88. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dacus-Hare, Dana. 2023. "The Barriers Teachers Face When Implementing the Universal Design for Learning Framework." MA diss., Dominican University of California. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2023.EDU.15>.
- Daloiso, Michele. 2017. *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, Michele. 2019. *Linguistica Educativa, Linguistica Cognitiva e Bisogni specifici: intersezioni*. Trento: Erickson.
- Daloiso, Michele. 2020. "Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un'indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da Covid-19." *Italiano LinguaDue* 12, 2: 63-80.
- Daloiso, Michele. 2023. "Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al ciclo glottodidattico." *EL.LE* 12, 2: 273-302. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004>.
- Daloiso, Michele, e Marco Mezzadri, a cura di. 2021. *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>.

- Daloiso, Michele, Marco Mezzadri, e Mariapaola Paita. 2025. "Multimodality in language teaching and learning: a scoping review." *Lingue e Linguaggio*, 1: 103-22. <https://doi.org/10.1418/117445>.
- d'Alonzo, Luigi, Bocci Fabio, e Stefania Pinnelli. 2024². *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Danforth, Scot, e Phyllis Jones. 2015. "From special education to integration to genuine inclusion." In *International Perspectives on Inclusive Education*, a cura di Phyllis Jones, e Scot Danforth, 1-21. Bingley: Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362015000006014>.
- deBenedette, Lynne. 2020. "Content, language, and task in advanced Russian." In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 187-210. Washington, DC: Georgetown University Press.
- deBenedette Lynne, Comer William J., Smyslova Alla, e Jonathan Perkins. 2016. *Meždu nami*. Lawrence, KS: Ermal Garinger Academic Resource Center at the University of Kansas. <<http://www.mezhdunami.org>>.
- Delaney, Thomas A., e Maiko Hata. 2020. "Universal Design for Learning in assessment: supporting ELLs with learning disabilities." *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 13, 1: 79-91. <https://doi.org/10.5294/lacil.2020.13.1.5>.
- Dengub, Evgeny, Dubinina Irina, e Jason Merrill, a cura di. 2020. *The Art of Teaching Russian*. Washington, DC: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18sqxnd>.
- Denhart, Hazel. 2008. "Deconstructing barriers: perceptions of students labelled with learning disabilities in higher education." *Journal of Learning Disabilities* 41, 6: 483-97. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>.
- Derbeneva, Galina V. 2023. "Organizacija psihologo-pedagogičeskogo soprovoždenija processa adaptaciji studentov s invalidnost'ju v obrazovatel'noj srede pedagogičeskogo vuza." *Mir nauki. Pedagogika i psihologija* 11, 6: 87PDMN623.
- Diamantopoulou, Sophia, e Sigrid Ørevik, a cura di. 2022. *Multimodality in English Language Learning*. New York: Routledge.
- Dickinson, Paul. 2018. "Addressing current and future challenges in EAL writing with Universal Design for Learning." In *Future-Proof CALL: Language Learning as Exploration and Encounters – Short Papers from EUROCALL 2018*, 41-6. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.810>.
- Dimroth, Christine, Rebekah Rast, Marianne Starren, e Marzena Watorek. 2013. "Methods for studying the acquisition of a new language under controlled input conditions. The VILLA project." In *EUROSLA Yearbook* 13, 109-38. Amsterdam: John Benjamins.
- Döhla, Diana, e Stefan Heim. 2016. "Developmental dyslexia and dysgraphia: what can we learn from the one about the other?" *Frontiers in Psychology* 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>.
- Dolmage, Jay. 2015. "Universal Design: places to start." *Disability Studies Quarterly* 35, 2. <https://doi.org/10.18061/dsq.v35i2.4632>.
- Domagała-Zyśk, Ewa, e Edit H. Kontra, a cura di. 2016. *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dufva, Mia, and Marinus J. M. Voeten. 1999. "Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a Foreign Language." *Applied Psycholinguistics* 20, 3: 329-48. <https://doi.org/10.1017/S014271649900301X>.

- Duran, Goedele, e Griet Ramaut. 2006. "Tasks for absolute beginners and beyond: developing and sequencing tasks at basic proficiency levels." In *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, a cura di Kris van den Branden, 47-75. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranovic, Mirela, Sanela Tinjak, e Amira Turbic-Hadzagic. 2014. "Morphological knowledge in children with dyslexia." *Journal of Psycholinguistic Research* 43, 6: 699-713. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9274-2>.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education). 2011. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education). 2012. *Il profilo dei docenti inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2017. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country> (2025-05-20).
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2021. *Key Principles – Supporting policy development and implementation for inclusive education*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2023. *Legislation Updates 2023*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/legislation-updates-2023> (2025-05-19).
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2024. *Country Policy Development Support: Methodology Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/cpds-methodology> (2025-05-21).
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). 2024. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2021/2022 School Year Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2021-2022-cross-country-report> (2025-05-20).
- Ehri, Linnea C. 2000. "Learning to read and learning to spell: two sides of a coin." *Topics in Language Disorders* 20, 3: 19-36. <https://doi.org/10.1097/00011363-200020030-00005>.
- Eikel-Pohen, Mona. 2019. "Assessing disability-inclusive language teaching methods with multimodality and Universal Design principles." *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 52, 1: 1-13. <https://doi.org/10.1111/tger.12081>.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2009. "Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings." *International Journal of Applied Linguistics* 19, 3: 221-46. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>.
- Ellis, Rod. 2020. "Task-based language teaching for beginner-level young learners." *Language Teaching for Young Learners* 2, 1: 4-27. <https://doi.org/10.1075/ltyl.19005.ell>.
- Ellis, Rod, Skehan Peter, Li Shaofeng, Shintani Natsuko, e Craig Lambert. 2019. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>.
- Emam, Mahmoud Mohamed, e Ahmed Hassan Hemdan Mohamed. 2011. "Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the

- role of experience and self-efficacy.” *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29: 976-85. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>.
- Enjelvin, Geraldine Daniele. 2009. “Teaching French to a non-sighted undergraduate: adjusting practices to deliver inclusive education.” *Journal of Further and Higher Education* 33, 3: 265-79. <https://doi.org/10.1080/03098770903026180>.
- Ermolaeva, Žannetta E. 2019. “Adaptacija učebnych materialov na primere ruskogo i anglijskogo jazykov dlja učenikov-disleksikov.” *Škol’nye tehnologii*, 3: 65-70.
- Erten, Ozlem, e Robert Samuel Savage. 2012. “Moving forward in inclusive education research.” *International Journal of Inclusive Education* 16, 2: 221-33. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>.
- Espinass, Daniel R., Sharon Vaughn, e Lynn S. Fuchs. 2025. “Interventions for children and adolescents with specific learning disability and co-occurring disorders.” *Pediatric Research*. <https://doi.org/10.1038/s41390-025-04261-0>.
- European Commission. 2022. *Towards Equity and Inclusion in Higher Education in Europe. Eurydice Report*. <https://eurydice.indire.it/publicazioni/towards-equity-and-inclusion-in-higher-education-in-europe/> (2025-05-21).
- Evtjugina, Alla A., e Veronika V. Saprykina. 2022. “Osobennosti prepodavanija ruskogo jazyka detjam inostrancam s ograničennymi vozmožnostjami zdorov’ja.” *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Ličnost’*. *Obščestvo*, 3-4: 9-25.
- Fairbairn, Judith, e Richard Spiby. 2019. “Towards a framework of inclusion: developing accessibility in tests at the British Council.” *European Journal of Special Needs Education* 34, 2: 236-55. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581404>.
- Fang, Fan, Lawrence Jun Zhang, e Pramod K Sah. 2022. “Translanguaging in language teaching and learning: current practices and future directions.” *RELC Journal* 53, 2: 305-12. <https://doi.org/10.1177/00336882221114478>.
- Finkelstein, Van. 1980. *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Finkelstein, Van. 1998. “Emancipating Disability Studies.” In *The Disability Reader: Social Science Perspectives*, a cura di Tom Shakespeare, 28-51. London: Continuum.
- Finnegan, Lisa A., Katie M. Miller, Kathleen M. Randolph, e Kristina D. Bielskus-Barone. 2019. “Supporting student knowledge using formative assessment and Universal Design for Learning expression.” *The Journal of Special Education Apprenticeship* 8, 2: 7. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1092>.
- Fiorucci, Andrea. 2014. “Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l’inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale.” *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 1: 53-66.
- Flege, James Emil. 1995. “Second language speech learning. Theory, findings, and problems.” In *Speech Perception and Linguistic Experience*, a cura di Winifred Strange, 233-77. Timonium MD: York Press.
- Folci, Ilaria. 2019. “La differenziazione didattica per l’inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici.” *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 7, 2: 37-43. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-05>.
- Fordyce, Mariela, Riddell Sheila, O’Neill Rachel, e Elisabet Weedon. 2013. *Post-School Transitions of People Who Are Deaf or Hard of Hearing. Final report*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Forlin, Christine, e Ming-Gon John Lian, a cura di. 2008. *Reform, Inclusion and Teacher Education. Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203895313>.

- Fowler, Kelsie, Mark Windschitl, e Jennifer Richards. 2019. "Exit tickets: understanding students, adapting instruction, and addressing equity." *The Science Teacher* 86, 8: 18-26.
- Franceschini, Michela. 2018. "La piattaforma Moodle e la costruzione del test sperimentale." In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA: pari opportunità per l'accesso all'università*, a cura di Anna Cardinaletti, 107-17. Milano: FrancoAngeli.
- Franz, Dana P., Jessica Ivy, e Bethany R. McKissick. 2016. "Equity and access: all students are mathematical problem solvers." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 89, 2: 73-8. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1165167>.
- Freer, John, e Tanya Kaefer. 2021. "Experiences matter: educators' attitudes toward disability in higher education." *Canadian Journal of Higher Education* 51, 4: 54-66. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v51i4.189093>.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gabel, Susan Lynn. 2005. *Disability Studies in Education: Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang.
- Galkienė, Alvyra, e Ona Monkevičienė. 2021. "Preconditions of transforming the educational process by applying inclusive education strategies: theoretical background." In *Improving Inclusive Education Through Universal Design for Learning*, a cura di Alvyra Galkienė, e Ona Monkevičienė, 1-21. Cham: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>.
- Garza, Thomas Jesús. 2021a. "Here, there, and elsewhere: reimagining Russian language and culture course syllabi for social justice." *Russian Language Journal* 71, 3: 41-63. <https://doi.org/10.26067/F8PA-W125>.
- Garza, Thomas Jesús. 2021b. "Raise your hand: online language and culture instruction, inclusivity, and critical pedagogy." *Russian Language Journal* 71, 2: 289-304. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1015>.
- Garza, Thomas Jesús, e Rachel Stauffer, a cura di. 2025. *Diversity and Decolonization in Teaching Russian Studies*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-90694-7>.
- Getzel, Elizabeth Evans, e Colleen A. Thoma. 2008. "Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings." *Career Development for Exceptional Individuals* 31, 2: 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>.
- Geva, Esther, e Ellen B. Ryan. 1993. "Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages." *Language Learning* 43, 1: 5-42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00171.x>.
- Gilabert, Roger, e Joan Castellví. 2019. "Task and syllabus design for morphologically complex languages." In *The Cambridge Handbook of Language Learning*, a cura di John W. Schwieter, e Alessandro Benati, 527-49. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108333603.023>.
- Gioia, Gerard A., Peter K. Isquith, Lauren Kenworthy, e Richard M. Barton. 2002. "Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders." *Child Neuropsychology* 8, 2: 121-37. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.121.8727>.
- Giroux, Henry A., e Roger Simon. 1984. "Curriculum study and cultural politics." *Journal of Education* 166, 3: 226-38.
- Goodley, Dan. 2017. *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Goodley, Dan, D'Alessio Simona, Ferri Beth A., Monceri Flavia, Titchkosky Tanya, Valdalà Giuseppe, Valtellina Enrico, Migliarini Valentina, Bocci Fabio, Marra Angelo D., e Roberto Medeghini. 2018. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Goswami, Usha. 2002. "Phonology, reading development, and dyslexia: a cross-linguistic perspective." *Annals of Dyslexia* 52, 1: 139-63. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0010-0>.
- Goswami, Usha, e Peter Bryant. 1990. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, Usha, Johannes C. Ziegler, e Ulla Richardson. 2005. "The effects of spelling consistency on phonological awareness: a comparison of English and German." *Journal of Experimental Child Psychology* 92, 4: 345-65. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.06.002>.
- Graham, Linda J. 2023a. *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350897>.
- Graham, Linda J. 2023b. "What is inclusion ... and what is it not?" In *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*, a cura di Linda J. Graham, 18-37. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003350897-3>.
- Gras-Velázquez, Adrián, a cura di. 2021. *Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457432>.
- Gregory, Gayle H., e Carolyn Chapman. 2013³. *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Griful-Freixenet, Júlia, Katrien Struyven, Wendelien Vantieghem, e Esther Gheysens. 2020. "Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): a systematic review." *Educational Research Review* 29: 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>.
- Griful-Freixenet, Júlia, Katrien Struyven, Meggie Verstichele, e Caroline Andries. 2017. "Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework." *Disability & Society* 32, 10: 1627-49. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>.
- Grigorenko, Elena L. 2006. "If John were Ivan, would he fail in reading?" In *Handbook of Orthography and Literacy*, a cura di R. Malatesha Joshi, e P.G. Aaron, 303-20. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grigorenko, Elena, Regina Bulvere-Guden, e Natal'ja Rachlina. 2012. "Pravopisanie i morfoložičeskoe osoznanie." *Psichologija. Žurnal Vysšej školy ekonomiki* 9, 1: 104-12.
- Grigorenko, Elena L., Aleksandr N. Kornev, Natalia Rakhlin, e Suzanna Krivulskaya. 2011. "Reading-related skills, reading achievement, and inattention: a correlational study." *Journal of Cognitive Education and Psychology* 10, 2: 140-56. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.10.2.140>.
- Griškova, Ljudmila V. 2024. "Mobil'nye instrumenty v obučenii RKI." *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* 18, 2: 166-74. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2024-18-2-166-174>.
- Guglielmo, Eleonora. 2011. "Verso l'e-learning inclusivo. Primi contributi per la costruzione di linee guida per l'accessibilità metodologico-didattica." *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies* 2: 167-86.
- Guzman-Orth, Danielle, Jonathan Steinberg, e Traci Albee. 2023. "English learners who are blind or visually impaired: a participatory design approach to enhancing

- fairness and validity for language testing accommodations.” *Language Testing* 40, 4: 933-59. <https://doi.org/10.1177/02655322231159143>.
- Hackert, Stephanie. 2013. *The Emergence of the English Native Speaker: A Chapter in Nineteenth-Century Linguistic Thought*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614511052>.
- Hadley, Wanda M. 2011. “College students with disabilities: a student development perspective.” *New Directions for Higher Education* 154: 77-81. <https://doi.org/10.1002/he.436>.
- Hall, Tracey, Strangman Nicole, e Anne Meyer. 2003. *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hamilton, Elizabeth C. 2008. “Teaching German to students who are blind: a personal essay on the process of inclusion.” In *Worlds Apart? Disability and Foreign Language Learning*, a cura di Tammy Berberi, Elizabeth C. Hamilton, e Ian Sutherland, 23-41. New Haven, London: Yale.
- Harmer, Jeremy. 1996. “Is PPP dead?” *Modern English Teacher* 5, 2: 7-14.
- Harnish, Richard J., e Robert K. Bridges. 2011. “Effect of syllabus tone: students’ perceptions of instructor and course.” *Social Psychology of Education: An International Journal* 14, 3: 319-30. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9152-4>.
- Hartman-Hall, Heather M., e David A. F. Haaga. 2002. “College students’ willingness to seek help for their learning disabilities.” *Learning Disability Quarterly* 25, 4: 263-74. <https://doi.org/10.2307/1511357>.
- Heacox, Diane. 2012. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners; [Grades K-12]*. Minneapolis, Minn: Free Spirit.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández-Torrano, Daniel, Michelle Somerton, e Janet Helmer. 2022. “Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years.” *International Journal of Inclusive Education* 26, 9: 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>.
- Hoidn, Sabine, e Manja Klemenčič, a cura di. 2021. *The Routledge International Handbook of Student-Centred Learning and Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Holliday, Adrian. 2006. “Native-speakerism.” *ELT Journal* 60, 4: 385-7. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>.
- Holliday, Adrian. 2015. “Native-speakerism: taking the concept forward and achieving cultural belief.” In *(En)Countering Native-speakerism: Global Perspectives*, a cura di Anne Swan, Pamela Aboshiha, e Adrian Holliday, 11-25. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137463500_2.
- Howard, Katie B. 2023. “Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom.” *Support for Learning* 38, 3: 154-61. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>.
- Huang, J., e S. Yao. 2020. “Differentiated instruction and EFL learning: a meta-analysis of the empirical literature.” *Review of Educational Research*, 90, 2: 277-311.
- Ianes, Dario. 2021. “Pedagogia speciale inclusiva per i BES.” In *L’inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, a cura di Andrea Canevaro, Raffaele Ciambrone, e Salvatore Nocera, 355-75. Trento: Erickson.
- Ianes, Dario, Sofia Cramerotti, Luigi d’Alonzo, e Serenella Besio. 2021². “Ambiente di apprendimento inclusivo e differenziazione didattica.” In *Il nuovo PEI in prospettiva*

- bio-psico-sociale ed ecologica: i modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*, a cura di Dario Ianes, Sofia Cramerotti, e Flavio Fogarolo, 153-212. Trento: Erickson.
- Ianes, Dario, Heidrun Demo, e Silvia Dell'Anna. 2020. "Inclusive education in Italy: historical steps, positive developments, and challenges." *Prospects* 49, 3-4: 249-63. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Ianes, Dario, Heidrun Demo, e Francesco Zambotti. 2014. "Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness." *International Journal of Inclusive Education* 18, 6: 626-53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802030>.
- Ilardo, Agata. 2018-19. "Le immagini come supporto all'apprendimento dei verbi di moto con prefissi: una proposta didattica inclusiva della lingua russa rivolta a studenti con DSA." Laurea II ciclo (magistrale), Università Ca' Foscari Venezia.
- Imbeau, Marcia B., e Carol Ann Tomlinson. 2014. "Managing a differentiated classroom." In *Breaking the Mold of Classroom Management: What Educators Should Know and Do to Enable Student Success*, a cura di Andrea Honigsfeld, e Audrey Cohan, 11-8. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Jackson, Daniel O. 2022. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009067973>.
- Jackson, Kristi, e Pat Bazeley. 2019. *Qualitative Data Analysis with NVivo*. Newcastle upon Tyne, UK: Sage.
- Jan', Žujtin. 2023. "Realizacija modeli smešannogo obučeniya v kurse ruskogo jazyka dlja kitajskih studentov." *Prepodavatel' XXI vek*, 1: 199-210. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-1-199-210>.
- Janda, Laura A. 2019. "Businessmen and ballerinas take different forms: a strategic resource for acquiring Russian vocabulary and morphology." *Russian Language Journal* 69, 1: 175-93. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1045>.
- Janda, Laura A., Jan Ove Nikolai Almendingen, e Linn Thea Kaldager Josefsen. 2022. "Empirically determined strategic input and gamification in mastering Russian word forms." *Russian Language Journal* 72, 1: 29-46. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1282>.
- Joanisse, Marc F., Franklin R. Manis, Patricia Keating, e Mark S. Seidenberg. 2000. "Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology." *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 1: 30-60. <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2553>.
- Johnson, Christopher P., e Debra Marsh. 2015. "The flipped classroom." In *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*, a cura di Michael McCarthy, 55-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, Cheryl. 2025. "Listening to Learn: Insights from Students with Disabilities to Inform Teacher Education." PhD diss., Montclair State University.
- Kachru, Bray B., a cura di. 1982. *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kakamad, Karwan K., Zana H. Babakr, e Pakistan F. Mohamedami. 2021. "Applying Universal Design for Learning to center for English as a second language." *Education Quarterly Reviews* 4, 2: 408-16. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.290>.
- Kaltseis, Magdalena. In stampa. "'Proper' Russian and 'pure' Ukrainian: language ideologies in the 'native speaker' concepts of 'nositel' jazyka' and 'nosij movy'." In *Language Ideologies in the Selected Successor States of the USSR – Soviet*

- Legacies and New Developments*, a cura di Liudmyla Pidkuimukha, e Monika Wingender. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Kapperman, Gaylen, Stacy M. Kelly, e Heidi LeRette-Kauffman. 2021. "The study of Russian as a foreign language for English-speaking Braille readers using the Job Access With Speech or NonVisual Desktop Access screen reader and a refreshable Braille display." *Journal of Visual Impairment & Blindness* 115, 4: 347-51. <https://doi.org/10.1177/0145482X211027495>.
- Khotimsky, Maria, e Anna Leontyeva. 2023. "Lessons of the pandemic. A critical look at digital tools for online and face-to-face instruction of Russian as a foreign language." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 135-55. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-13>.
- Kisselev, Olesya, e Edie Furniss. 2020. "Corpus Linguistics and Russian language pedagogy." In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 307-29. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Kohen, Hilah, Irina Sadovina, Tetyana Dzyadevych, Dylan Charter, Anna Gomboeva, Lenore A. Grenoble, Jessica Kantarovich, e Rossina Soyan. 2021. "Teaching and learning indigenous languages of the Russian Federation." *Russian Language Journal* 71, 3: 89-115. <https://doi.org/10.26067/CIS2-3Z21>.
- Kontra, Edit H. 2019. "The L2 motivation of learners with Special Educational Needs." In *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, a cura di Martin Lamb, Kata Cszizér, Alastair Henry, e Stephen Ryan, 495-513. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_24.
- Kormos, Judit. 2017a. "The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development." *Annual Review of Applied Linguistics* 37: 30-44. <https://doi.org/10.1017/S026719051700006X>.
- Kormos, Judit. 2017b. *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, Judit, Kata Cszizér, e Ágnes Sarkadi. 2009. "The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study." *Innovation in Language Learning and Teaching* 3, 2: 115-30. <https://doi.org/10.1080/17501220802638306>.
- Kormos, Judit, e Edit H. Kontra, a cura di. 2008. *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kormos, Judit, e Anna Sáfár. 2008. "Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning." *Bilingualism: Language and Cognition* 11, 2: 261-71. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003416>.
- Kormos, Judit, e Anne Margaret Smith. 2023². *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/KORMOS8615>.
- Kornev, Aleksandr N. 2003. *Narušenija čtenija i piš'ma u detej*. Sankt-Peterburg: Reč'.
- Kornev, Aleksandr N., Natalia Rakhlin, e Elena L. Grigorenko. 2010. "Dyslexia from a cross-linguistic and cross-cultural perspective: the case of Russian and Russia." *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 8, 1: 41-69.
- Košak-Babuder, Milena, Judit Kormos, Michael Ratajczak, e Karmen Pižorn. 2019. "The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners." *Language Testing* 36, 1: 51-75. <https://doi.org/10.1177/0265532218756946>.
- Kositsky, Nina. 2022. "Cracking the Cyrillic code through tasks: implications for instructional and foreign language teacher education." In *Task-Based Instruction*

- for *Teaching Russian as a Foreign Language*, a cura di Svetlana V. Nuss, e Wendy Whitehead Martelle, 36-46. New York: Routledge.
- Kozlovceva, Nina A. 2024. "Metodičeskij potencial ispol'zovanija ChatGPT v obučenii stilistike russkogo jazyka na prodvnutom étape." *Russkij jazyk za rubežom* 304, 3: 89-94. <https://doi.org/10.37632/PI.2024.304.3.015>.
- Kramsch, Claire J. 2021. *Language as Symbolic Power*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108869386>.
- Krasjukova, Julija Andreevna. 2019. "Realizacija podchoda UDL na urokach RKI v srednej škole." In *Vospitanie jazykovogo vkusa studentov v processe prepodavanija russkoj slovesnosti*. Materialy dokladov i soobščeniij XXIV Meždunarodnoj naučno-metodičeskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 8 febraio 2019, a cura di Tatjana A. Nalimova, Natal'ja Romanova, e Marina Šachmatova, 466-70. Sankt-Peterburg: Federal'noe gosudarstvennoe bjudžetnoe obrazovatel'noe učreždenie vysšego obrazovanija «Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet promyšlennyh tehnologij i dizajna».
- Krasner, Irene, e Thomas Jesús Garza. 2021. "Digital humanities, access, and the teaching of Russian language and culture." *Russian Language Journal* 71, 1: 5-26. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1312>.
- Kravcova, Anastasija M. 2023. "Primenenie differencirovannogo podchoda pri izučenii RKI v raznourovnevoj gruppe." In *Aktual'nye problemy lingvistiki i formirovanija jazykovej kompetencii juristov v sovremennyh uslovijach*. Sbornik materialov Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii, Rostovskij juridičeskij institut MVD Rossii, Rostov-na-Donu, 28 marzo 2023, a cura di V. V. Posidelova, A. V. Vnukovskaja, N. G. Keleberda, 92-6. Rostov-na-Donu: Rostovskij juridičeskij institut Ministerstva vnutrennich del Rossijskoj Federacii.
- Kress, Gunther R., e Theo Van Leeuwen. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold: Oxford University Press.
- Kunnath, Suja Kurian, e Samuel N. Mathew. 2019. "Higher education for students with disabilities in India: insights from a focus group study." *Higher Education for the Future* 6, 2: 171-87. <https://doi.org/10.1177/2347631119840540>.
- Kupchyk, Larysa, e Alona Litvinchuk. 2020. "Differentiated instruction in English learning, teaching and assessment in non-language universities." *Advanced Education* 7, 15: 89-96. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.168585>.
- Lage, Maureen J., Glenn J. Platt, e Michael Treglia. 2000. "Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment." *The Journal of Economic Education* 31, 1: 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>.
- Lahodynskyi, Olexandr, e Inna Semeniako. 2018. "Second language teaching strategies within the framework of individualisation and differentiation in higher educational institutions." *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 6, 1: 107-14. <https://doi.org/10.22190/jtesap18011071>.
- Lailiyah, Nimatul, Iswahyuni Iswahyuni, e Alies Poetri Lintangari. 2020. "English spelling errors committed by the blind." *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies* 7, 1: 66-71. <https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2019.007.01.7>.
- Lallier, Marie, Sylviane Valdois, Delphine Lassus-Sangosse, Chloé Prado, e Sonia Kandel. 2014. "Impact of orthographic transparency on typical and atypical reading development: evidence in French-Spanish bilingual children." *Research in Developmental Disabilities* 35, 5: 1177-90. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.021>.
- Landerl, Karin, Franck Ramus, Kristina Moll, Heikki Lyytinen, Paavo H. T. Leppänen et al. 2013. "Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with

- varying complexity.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54, 6: 686-94. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12029>.
- Landerl, Karin, Heinz Wimmer, e Uta Frith. 1997. “The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison.” *Cognition* 63, 3: 315-34. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00005-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00005-X).
- Lascioli, Angelo. 2012. “Dall’integrazione all’inclusione: la scuola che cambia.” *Orientamenti pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione* 59, 1: 9-28.
- Lascioli, Angelo. 2014. *Verso l’Inclusive Education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Leaver, Betty Lou. 2008. “Dismantling classroom walls for increased foreign language proficiency.” *Foreign Language Annals* 22, 1: 67-74.
- Leaver, Betty Lou. 2021. “Transformative Language Learning and Teaching. The next paradigm shift and its historical context.” In *Transformative Language Learning and Teaching*, a cura di Betty Lou Leaver, Dan E. Davidson, e Christine Campbell, 13-22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leaver, Betty Lou, e Christine Campbell. 2020. “The shifting paradigm in Russian language pedagogy: from Communicative Language Teaching to Transformative Language Learning and Teaching.” In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 147-62. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Leaver, Betty Lou, Davidson Dan E., e Christine Campbell, a cura di. 2021. *Transformative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108870788>.
- Leaver, Betty Lou, e Marsha A. Kaplan. 2004. “Task-based instruction in US government Slavic language programs.” In *Foreign Language Education: Practices and Programs*, a cura di Betty Lou Leaver, e Jane Willis, 47-76. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Leaver, Betty Lou, e Stephen B. Stryker. 1989. “Content-based instruction for foreign language classrooms.” *Foreign Language Annals* 22, 3: 269-75. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02746.x>.
- Legge 30 marzo 1971, n. 118, «Conversione in legge del DL 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati e degli invalidi civili».
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico».
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, «Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti».
- Lewin-Jones, Jenny, e Joe Hodgson. 2004. “Differentiation strategies relating to the inclusion of a student with a severe visual impairment in higher education (modern foreign languages).” *British Journal of Visual Impairment* 22, 1: 32-6. <https://doi.org/10.1177/026461960402200106>.
- Łodej, Monika. 2020. “Application of inclusive design principles to testing EFL dyslexic students.” *Neofilolog* 54, 1: 24-45. <https://doi.org/10.14746/n.2020.54.1.3>.
- Logvinenko, Tatiana I., Elena Yu. Semenova, e Elena L. Grigorenko. In stampa. “Reading difficulties in Russia. Navigating the multilingual landscape.” In *Dyslexia in Many Languages. Insights, Interactions and Interventions*, a cura di Gad Elbeheri, Gavin Reid, e Angela Fawcett. New York: Routledge.
- Long, Michael H. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

- Longobardi, Claudio, Matteo A. Fabris, Manuela Mendola, e Laura Elvira Prino. 2019. "Examining the selection of university courses in young adults with Learning Disabilities." *Dyslexia* 25, 2: 219-24. <https://doi.org/10.1002/dys.1611>.
- Lorenz, Alexander. 2023. "Correct me if I'm wrong. Student attitudes toward learning Russian grammar." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 57-69. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-6>.
- Loucky, John Paul, e Jean L. Ware, a cura di. 2017. *Flipped Instruction Methods and Digital Technologies in the Language Learning Classroom*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Lucey, Colleen. 2021. "Diversity, equity, access, and inclusion: lessons for the Russian language classroom." *Russian Language Journal* 71, 3: 11-6. <https://doi.org/10.26067/93J7-G146>.
- Macagno, Claudio. 2023a. "Russian on-line: una risorsa in rete per lo sviluppo della competenza morfosintattica." *Scuola e lingue moderne* 61, 7-9: 40-7.
- Macagno, Claudio. 2023b. "Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo." *EL.LE* 12, 3: 503-28. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/006>.
- Macedo, Donaldo Pereira, a cura di. 2019. *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113>.
- Madriaga, Manuel, Katie Hanson, Caroline Heaton, Helen Kay, Sarah Newitt, e Ann Walker. 2010. "Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences." *Studies in Higher Education* 35, 6: 647-58. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>.
- Magnusson, Petra, e Anna-Lena Godhe. 2019. "Multimodality in language education – implications for teaching." *Designs for Learning* 11, 1: 127-37. <https://doi.org/10.16993/dfl.127>.
- Makarova, Anna Anatol'evna. 2015. "Realizacija differencirovannogo podchoda pri organizacii raboty studentov na prosvinutom etape obučenija RKI." In *Metodika prepodavanija RKI: tradicii i sovremennost'*. Sbornik materialov naučno-praktičeskoj konferencii (k sorokaletiju kafedry prepodavanija RKI), Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka im. A. S. Puškina, Moskva, 8 aprile 2015, a cura di M. N. Ruseckaja, e M. A. Osadčij, 94-100. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka im. A. S. Puškina.
- Malik, Zulfikri, Ahmad Munir, e Lies Amin Lestari. 2025. "Bridging the gap between differentiated instruction and second language acquisition among university students." *ETERNAL (English Teaching Journal)* 16, 1: 81-92. <https://doi.org/10.26877/eternal.v16i1.1109>.
- Mangiatoridi, Andrea. 2017. *Didattica senza barriere: Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Markina, Elena. 2019. "Comparing Focus on Forms and Task-Based Language Teaching in the Acquisition of Russian as a Foreign Language." PhD diss., University of Barcelona.
- Marshak, Laura, Todd Van Wieren, Dianne Raeke Ferrell, Lindsay Swiss, e Catherine Dugan. 2010. "Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations." *Journal of Postsecondary Education and Disability* 22, 3: 151-65.
- Maslova, Tatiana. 2023. "Self-efficacy-based instructional method in teaching beginner Russian. Toward better strategic self-regulated learning." In *Student-Centered*

- Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 37-56. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-5>.
- Matteucci, Maria Cristina, e Annalisa Soncini. 2021. "Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder." *Research in Developmental Disabilities* 110: 103858. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>.
- McGuire, Joan M., Sally S. Scott, e Stan F. Shaw. 2003. "Universal Design for Instruction: the paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access." *Journal of Postsecondary Education and Disability* 17, 1: 11-21.
- Medeghini, Roberto. 2015. "La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta." *L'integrazione scolastica e sociale* 14, 2: 110-8.
- Medeghini, Roberto. 2018. "Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione." In *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, a cura di Dan Goodley, Simona D'Alessio, Beth A. Ferri, Flavia Monceri, Tanya Titchkosky, Giuseppe Valdala, Enrico Valtellina, Valentina Migliarini, Fabio Bocci, Angelo D. Marra, e Roberto Medeghini, 205-30. Trento: Erickson.
- Medeghini, Roberto, D'Alessio Simona, Marra Angelo D., Valdala Giuseppe, e Enrico Valtellina. 2013. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meier, Irina. 2024. "DavAI: designing a custom ChatGPT bot for Russian language learners." *Russian Language Journal* 74, 1. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1400>.
- Melloni, Chiara. 2025. "Disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali Dalla Scuola all'Università. Profili di apprendimento, sfide e possibilità". Moodle – TaLC [Teaching and Learning Center], Università degli Studi di Verona (2025-09-01).
- Melloni, Chiara, e Maria Vender. 2022. "Morphological awareness in developmental dyslexia: playing with nonwords in a morphologically rich language." *PLoS ONE* 17, 11: e0276643. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276643>.
- Meyer, Anne, Rose David H., e David Gordon. 2014. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Microsoft. 2025a. "Rendere i documenti di Word accessibili per gli utenti con disabilità" <https://support.microsoft.com/it-it/office/rendere-i-documenti-di-word-accessibili-per-gli-utenti-con-disabilit%C3%A0-d9bf3683-87ac-47ea-b91a-78dcac3c66d#bkmk_altvisuals_win> (2025-07-28).
- Microsoft. 2025b. "Rendere le presentazioni di PowerPoint accessibili per gli utenti con disabilità" <<https://support.microsoft.com/it-it/office/rendere-le-presentazioni-di-powerpoint-accessibili-per-gli-utenti-con-disabilit%C3%A0-6f7772b2-2f33-4bd2-8ca7-dae3b2b3ef25>> (2025-07-28).
- Midgley, Carol, Maehr Martin L., Hruđa Ludmila Z., Anderman Eric, Anderman Lynley, Freeman Kimberley E., e Timothy Urdan. 2000. *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito). 2024a. "I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2021/2022 - 2022/2023" <https://www.mim.gov.it/web/guest/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa-?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_

- redirect=https%3A%2F%2Fwww.mim.gov.it%2Fweb%2Fguest%2Fpubblicazioni%3Fp_p_id%3Dcom_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_cur%3D0%26p_r_p_resetCur%3Dtrue%26_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_assetEntryId%3D8939042> (2025-08-24).
- MIM (Ministero dell’Istruzione e del Merito). 2024b. “I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2021/2022 - 2022/2023” <https://www.mim.gov.it/web/guest/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_redirect=https%3A%2F%2Fwww.mim.gov.it%2Fweb%2Fguest%2Fpubblicazioni%3Fp_p_id%3Dcom_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_cur%3D0%26p_r_p_resetCur%3Dtrue%26_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_6Ya1FS4E4QJw_assetEntryId%3D8938997> (2025-08-24).
- MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca). 2018. “Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro” <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572> (2025-05-23).
- Mokaleng, Mercy, e Andrew D. Möwes. 2020. “Issues affecting the implementation of inclusive education practices in selected secondary schools in the Omaheke Region of Namibia.” *Journal of Curriculum and Teaching* 9, 2: 78-90. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p78>.
- Mole, Judith, McCall Hilary, e Mireille Vale. 2008. *Deaf and Multilingual: A Practical Guide to Teaching and Supporting Deaf Learners in Foreign Language Classes*. Norbury, Shropshire: Direct Learn Services.
- Moriña, Anabel 2015. “We aren’t heroes, we’re survivors: higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity.” *Journal of Further and Higher Education* 41, 2: 215-26. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>.
- Moriña, Anabel. 2017. “Inclusive education in higher education: challenges and opportunities.” *European Journal of Special Needs Education* 32, 1: 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Moriña, Anabel, e Rafael Carballo. 2017. “The impact of a faculty training program on inclusive education and disability.” *Evaluation and Program Planning* 65: 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004>.
- MUR (Ministero dell’Università e della Ricerca). “Portale dei dati dell’istruzione superiore” <<https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/2024-contribuzione-e-interventi-atenei>> (2025-06-11).
- NDV. Non-Dominant Varieties Working Group. s.d. “NDV – Working Group” <<https://pluricentriclanguages.org/about/wgndv-working-group/>> (2025-06-28).
- Nes, Kari, Heidrun Demo, e Dario Ianes. 2018. “Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences.”

- International Journal of Inclusive Education* 22, 2: 111-29. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>.
- Nesset, Tore, Kristian Bjørklund, e Petter Hov Jacobsen. 2022. "Flipping the classroom? From text to video in teaching Russian grammar." *Russian Language Journal* 72, 1: 71-85. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1284>.
- Nijakowska, Joanna. 2010. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nijakowska, Joanna. 2022. "Inclusive teaching practices with learners with dyslexia: face-to-face training-induced changes in foreign language teachers' self-efficacy beliefs, concerns and attitudes." *Center for Educational Policy Studies Journal* 12, 4: 129-54. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1424>.
- Nijakowska, Joanna, Dina Tsagari, e George Spanoudis. 2020. "Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: validation of a questionnaire." *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10, 4: 779-805. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.4.6>.
- Nikolaeva, Sofiya, e Oksana Synekop. 2020. "Motivational aspect of student's language learning style in differentiated instruction of English for Specific Purposes." *Revista Românească pentru Educație Multidimensională* 12, 2: 169-82. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/272>.
- Nilholm, Claes, e Kerstin Göransson. 2017. "What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact." *European Journal of Special Needs Education* 32, 3: 437-51. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.
- Nocera, Salvatore. 2021. "L'evoluzione storica del processo di inclusione scolastica in Italia (1968-2020)." In *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, a cura di Andrea Canevaro, Raffaele Ciambrone, e Salvatore Nocera, 61-89. Trento: Erickson.
- Norton, Bonny. 2013². *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>.
- Novikov, Aleksey, e Valentina Vinokurova. 2022. "Learner corpus as a medium for task". In *Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language*, a cura di Svetlana V. Nuss, e Wendy Whitehead Martelle, 47-64. New York: Routledge.
- Nunan, David. 1988. *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>.
- Nuss, Svetlana V. 2022. "Morphology acquisition research meets instruction of L2 Russian: A contextualized literature review." In *Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language*, a cura di Svetlana V. Nuss, e Wendy Whitehead Martelle, 15-35. New York: Routledge.
- Nuss, Svetlana V., e Cynthia L. Martin, a cura di. 2023a. *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333>.
- Nuss, Svetlana V., e Cynthia L. Martin. 2023b. "Student-centered teaching of Russian. From principles to practice." In *Student-Centered Approaches to Russian Language*

- Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana V. Nuss, e Cynthia L. Martin, 3-17. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-2>.
- Nuss, Svetlana V., e Wendy Whitehead Martelle, a cura di. 2022. *Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146346>.
- Nuss, Svetlana V., e Wendy Whitehead Martelle, a cura di. 2024. *Teaching Russian Creatively With and Beyond the Textbook*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003290216>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2023. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Ojong, Akem Solange. 2023. "Unraveling the efficacy of differentiated instruction in enhancing second language acquisition: a comprehensive review and future directions." *International Journal of Linguistics, Literature and Translation* 6, 6: 75-82. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.6.8>.
- Oliver, Michael. 1990. *The Politics of Disablement*. London: Macmillan Education. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-20895-1>.
- Oliver, Michael. 1996. *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan Education. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>.
- ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite). 2006. *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, traduzione di Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali. 13 dicembre 2006. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Orsini-Jones, Marina. 2009. "Measures for inclusion: coping with the challenge of visual impairment and blindness in university undergraduate level language learning." *Support for Learning* 24, 1: 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01394.x>.
- Orsini-Jones, Marina, Kathy Courtney, e Anne Dickinson. 2005. "Supporting foreign language learning for a blind student: a case study from Coventry University." *Support for Learning* 20, 3: 146-52. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00379.x>.
- Ortega, Lourdes. 2019. "SLA and the study of equitable multilingualism." *The Modern Language Journal* 103, S1: 23-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>.
- Otwinowska, Agnieszka. 2015. *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.26932010>.
- Papay, Clare, e Megan Griffin. 2013. "Developing inclusive college opportunities for students with intellectual and developmental disabilities." *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 38, 2: 110-6.
- Paracchini, Laila. 2025. "Intelligenza Artificiale e verifica dell'apprendimento nella glottodidattica del russo." *Italiano LinguaDue* 17, 1: 455-74. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/29096>.
- Pastone, Anna. 2022-23. "Didattica inclusiva e accessibile della lingua russa. Pratiche e prospettive dei docenti delle università italiane." Laurea II ciclo (magistrale), Università degli Studi di Verona.
- Pavone, Marisa. 2014. "Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione." *L'integrazione scolastica e sociale* 13, 4: 317-20.
- Payri, Blas. 2012. "La influencia de las condiciones de escucha en las pruebas de lengua extranjera." *Revista de Educación*, 359: 643-55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-174>.

- Pennycook, Alastair. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Pearson.
- Pennycook, Alastair. 2021². *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. New York, London: Routledge.
- Petrova, Natalia, e Iuliia Rychkova. 2024. "AI-powered genre-based writing assignments for intermediate and advanced Russian learners." *Russian Language Journal* 74, 1. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1403>.
- Piccinin, Sabrina, e Serena Dal Maso. 2023. "Teachers' perspectives on inclusive language teaching in higher education." *Instructed Second Language Acquisition* 7, 2: 222-56. <https://doi.org/10.1558/isla.26033>.
- Pomarolli, Giorgia. 2021. "Teaching Russian to visually impaired students during COVID-19: technological tools, teaching strategies, and digital materials." *Russian Language Journal* 71, 2: 171-93. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1009>.
- Pomarolli, Giorgia. 2024. "Russo LS e didattica per task. Proposte di applicazione in una classe di principianti." *Lend. Lingua e nuova didattica*, 2: 27-37.
- Pomarolli, Giorgia. In stampa. "Transformative language education informed by UDL principles: a case study on teaching Russian FL through tasks." In *Why Universal Design for Learning (UDL) Matters: Creating Opportunities for Inclusive, Equitable Education*, a cura di Sharon Hartle, e Emanuela Tenca. Wilmington, DE: Vernon Press.
- Pomarolli, Giorgia, Daniele Artoni, Manuel Boschiero, e Sabrina Piccinin. 2023. "Inclusive and accessible teaching of Russian L2 to absolute beginners: a comparison between TBLT and PPP." *Instructed Second Language Acquisition* 7, 2: 166-93. <https://doi.org/10.1558/isla.26047>.
- Pomarolli, Giorgia, e Victoriya Trubnikova. In stampa. "La rappresentazione delle identità nei manuali di russo LS." In *Insegnare il russo oggi: ricerche sulla didattica di lingua, letteratura e cultura in ambito russofono*, a cura di Laila Paracchini, e Linda Torresin. Milano: Ledizioni.
- Popov, Michail B. 2014. *Fonetika sovremennogo russkogoazyka: Učebnik. Učebno-metodičeskij kompleks po kursu "Fonetika sovremennogo russkogoazyka"*. Sankt-Peterburg: Filologičeskij fakul'tet Sankt-Peterburgskogo universiteta.
- Pribble, Kit. 2024. "Fostering critical AI literacy in the Russian language classroom." *Russian Language Journal* 74, 1. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1399>.
- Priestley, Mark 2005. "Education for All? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities." In *The Social Model of Disability: Europe and the Majority of the World*, a cura di Colin Barnes, e Geof Mercer, 17-31. Leeds: Disability Press.
- Protassova, Ekaterina, e Maria Yelenevskaya. 2020. "Learning and teaching Russian as a pluricentric language." *International Journal of Multilingual Education* VIII, 2: 43-65. <https://doi.org/10.22333/ijme.2020.16004>.
- Putra, Guruh Sukarno. 2023. "The misconception in differentiated instruction practices: a literature review." *Open Journal of Social Sciences* 11, 1: 305-15. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.111022>.
- Rakhlin, Natalia, Cláudia Cardoso-Martins, Sergey A. Kornilov, e Elena L. Grigorenko. 2013. "Spelling well despite developmental language disorder: what makes it possible?" *Annals of Dyslexia* 63, 3-4: 253-73. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0084-x>.

- Rakhlin, Natalia, Sergey A. Kornilov, e Elena Grigorenko. 2017. "Learning to read Russian." In *Learning to Read across Languages and Writing Systems*, a cura di Ludo Verhoeven, e Charles Perfetti, 393-415. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramberg, Joacim, e Amanda Watkins. 2020. "Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on Inclusive Education." *FIRE: Forum for International Research in Education* 6, 1: 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>.
- Ramus, Franck, e Gayaneh Szenkovits. 2008. "What phonological deficit?" *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 61, 1: 129-41. <https://doi.org/10.1080/17470210701508822>.
- Randez, Robert A., e Caitlin Cornell. 2023. "Advancing equity in language assessment for learners with disabilities." *Language Testing* 40, 4: 984-99. <https://doi.org/10.1177/02655322231169442>.
- Rao, Shaila, e Barbara C. Gartin. 2003. "Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities." *Journal for Vocational Special Needs Education* 25, 2: 47-54.
- Reagan, Timothy. 2023. "The language of Pushkin, the language of Putin: teaching Russian in the United States." *American Journal of Education and Practice* 7, 2: 1-22. <https://doi.org/10.47672/ajep.1374>.
- Retorta, Miriam, e Vera Cristovão. 2017. "Visually-impaired Brazilian students learning English with smartphones: overcoming limitations." *Languages* 2, 3: 12. <https://doi.org/10.3390/languages2030012>.
- Reyes-Torres, Agustín, Brisk María Estela, e Manel Lacorte, a cura di. 2023. *Multiliteracies, Multimodality and Learning by Design in Second Language Learning and Teacher Education*. New York: Routledge.
- Rifkin, Benjamin. 1998. "Gender representation in foreign language textbooks: a case study of textbooks of Russian." *The Modern Language Journal* 82, 2: 217-36. <https://doi.org/10.2307/329210>.
- RJL, Russian Language Journal. 2021a. *Online Teaching Pedagogy in the Times of a Global Crisis*. 71, 2. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1000>.
- RJL, Russian Language Journal. 2021b. *Diversity, Equity, Access, and Inclusion: Lessons for the Russian Language Classroom*. 71, 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.26067/C6P9-XB79>.
- RoboBraille. 2025. "Converti un testo" <<https://www.robobraille.org/it/>> (2025-07-29).
- Rogers, Carl R., Lyon Harold Jr., e Reinhard Tausch. 2013. *On Becoming an Effective Teacher: Person-Centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203725672>.
- Rose, David, e Anne Meyer. 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rothou, Kyriakoula M., e Susana Padelidu. 2019. "Morphological processing influences on dyslexia in Greek-speaking children." *Annals of Dyslexia* 69, 3: 261-78. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00184-8>.
- Rubinov, Evgenia. 2015. "Language Specific Aspects of Reading Acquisition: The Case of Russian." PhD diss., University of Turku.
- Russak, Susie. 2016. "Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements?" *International Journal of Inclusive Education* 20, 11: 1188-203. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155666>.

- Şaban, Canan, e Derin Atay. 2023. "Differentiated instruction in higher education EFL classrooms: instructors' perceived practices in a Turkish context." *Mextesol Journal* 47, 2.
- Sahu, Anamika, Vaibhav Patil, Rajesh Sagar, e Rachna Bhargava. 2019. "Psychiatric comorbidities in children with specific learning disorder-mixed type: a cross-sectional study." *Journal of Neurosciences in Rural Practice* 10, 4: 617-22. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1697879>.
- Samochin, Ivan S., e Natalija L. Ogurečnikova. 2023. "Nominacija ljudej, imejuščih serěžnye problemy so zdorov'em, v sovremennom russkom jazyke." *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija*, 83: 100-19. <https://doi.org/10.17223/19986645/83/6>.
- Santangelo, Tanya, e Carl Ann Tomlinson. 2009. "The application of differentiated instruction in postsecondary environments: benefits, challenges, and future directions." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20, 3: 307-23.
- Savage, Robert Samuel, e Ozlem Erten. 2015. "Teaching in inclusive classrooms: the link between teachers' attitudes-practices and student outcomes." *Journal of Psychology & Psychotherapy* 5, 6: 1000219. <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000219>.
- Savolainen, Hannu, Olli-Pekka Malinen, e Susanne Schwab. 2022. "Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis." *International Journal of Inclusive Education* 26, 9: 958-72. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>.
- Sawyer, Brook E., Ann O'Connell, Nivedita Bhaktha, Laura M. Justice, Julie R. Santoro, e Anna Rhoad Drogalis. 2022. "Does teachers' self-efficacy vary for different children? A study of early childhood special educators." *Topics in Early Childhood Special Education* 42, 1: 50-63. <https://doi.org/10.1177/0271121420906528>.
- Scenini, Francesca. 2010-11. "Forme e strumenti dello scrivere nelle classi one to one. Analisi di un case study: One Laptop Per Child –PLAN CEIBAL." PhD diss., Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Schneider, Elke, e Margaret Crombie. 2003. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton.
- Schwab, Susanne, e Ghaleb H. Alnahdi. 2020. "Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers." *Journal of Research in Special Educational Needs* 20, 4: 321-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>.
- Scierrì, Irene Dora Maria. 2021. "Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 24: 213-27. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scie>.
- Selmer, Sarah J., e Kimberly Floyd. 2012. "UDL for geometric length measurement." *Teaching Children Mathematics* 19, 3: 146-51. <https://doi.org/10.5951/teachmath.19.3.0146>.
- Seymour, Philip H. K., Mikko Aro, Jane M. Erskine. 2003. "Foundation literacy acquisition in European orthographies." *British Journal of Psychology* 94, 2: 143-74. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.
- Shardakova, Marya, e Aneta Pavlenko. 2004. "Identity options in Russian textbooks." *Journal of Language, Identity & Education* 3, 1: 25-46. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_2.

- Sharfi, Kineret, e Sara Rosenblum. 2016. "Executive functions, time organization and quality of life among adults with learning disabilities." *PLoS ONE* 11, 12: e0166939. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166939>.
- Sharma, Umesh, Paola Aiello, Erika Marie Pace, Penny Round, e Pearl Subban. 2018. "In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers." *European Journal of Special Needs Education* 33, 3: 437-46. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>.
- Sharma, Umesh, e Anthony Nuttal. 2016. "The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 44, 2: 142-55. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2015.1081672>.
- Sharma, Umesh, e Laura Sokal. 2016. "Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices?" *Australasian Journal of Special Education* 40, 1: 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>.
- Sharma, Umesh, Laura Sokal, Mian Wang, e Tim Loreman. 2021. "Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study." *Teaching and Teacher Education* 107: 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>.
- Shaw, Robert A. 2011. "Employing Universal Design for Instruction." *New Directions for Student Services* 134: 21-33. <https://doi.org/10.1002/ss.392>.
- She, Liane. 2023. "Faculty Experiences in Teaching Students with Visual Impairments in Higher Education Online Language Courses." PhD diss., University of North Carolina.
- Shoemaker, Ellenor, e Rebekah Rast. 2013. "Extracting words from the speech stream at first exposure." *Second Language Research* 29, 2: 165-83. <https://doi.org/10.1177/0267658313479360>.
- Sidorova, Anna Sergeevna. 2021. "Osobennosti obučeniya russkomu jazyku kak inostrannomu studentov s projavleniem disleksii." In *Jazyk, kul'tura, mentalitet: problemy izučeniya v inostrannoj auditorii*. Sbornik naučnych statej učastnikov XIX Meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii, Sankt-Peterburg, 21-3 aprile 2021, 389-92. Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet im. A. I. Gercena.
- Skehan, Peter. 2003. "Task-Based Instruction." *Language Teaching* 36, 1: 1-14. <https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>.
- Smirnova Henriques, Anna, Nadezhda Dubinina, Yulia Mikheeva, e Volha Yermalayeva Franco. 2022. "Teaching Russian in Brazil: learner-centred task design and TORFL connection." In *Task-Based Instruction for Teaching Russian as a Foreign Language*, a cura di Svetlana V. Nuss, e Wendy Whitehead Martelle, 98-121. New York: Routledge.
- Smith, Anne Margaret. 2018. *Inclusive Practices in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Smyth, Fiona, Michael Shevlin, Tobias Buchner, Gottfried Biewer, Paula Flynn, Camille Latimier, Jan Šiška, Mario Toboso-Martín, Susana Rodríguez Díaz, e Miguel A.V. Ferreira. 2014. "Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries." *European Journal of Special Needs Education* 29, 4: 433-45. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>.
- Snowling, Margaret J. 1995. "Phonological processing and developmental dyslexia." *Journal of Research in Reading* 18, 2: 132-8. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00079.x>.
- Snowling, Margaret J., e Charles Hulme. 2012. "Annual research review: the nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for

- DSM-5." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 53, 5: 593-607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>.
- Sokolova, Anastasija, e Martina Balakova. 2019. "Obučenie RKI češskich studentov s narušenijami zrenija v kontekste inkluzivnogo obrazovanija." *Jazyk i kul'tura* 45: 264-79.
- Sokolova, Svetlana, Daria Kosheleva, Elena Bjørgve, Tore Nasset, Elmira Zhamaletdinova, e Laura A. Janda. 2023. "My Russian journey. Rethinking teaching Russian to beginners." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 103-20. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-10>.
- Solano-Flores, Guillermo 2016. "Differentiating instruction for English learners: the design of a successful program." *International Multilingual Research Journal* 10, 2: 120-35.
- Soresi, Salvatore. 2022. "L'orientamento inclusivo per un futuro equo e sostenibile." In *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, a cura di Marisa Pavone, 35-50. Milano: FrancoAngeli.
- Sparks, Richard L. 2012. "Individual differences in L2 learning and long-term L1-L2 relationships." *Language Learning* 62, s2: 5-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00704.x>.
- Sparks, Richard L., e Leonore Ganschow. 1993. "The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis." *The Modern Language Journal* 77, 1: 58-74. <https://doi.org/10.2307/329559>.
- Spasova, Shannon, e Kristen Welsh. 2020. "Mixing it up with blended learning." In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 405-30. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stachmič, Svetlana V., e Svetlana A. Lobač. 2025. "Genezis ponjatij 'inkluzija', 'inkluzivnoe obrazovanie', 'obrazovatel'noe inkluzivnoe prostranstvo'." *Naučnyj vestnik*, 1: 117-23. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14844411>.
- Stadler, Wolfgang, e Anna Dreher. 2023. "'Čto takoe autentičnost'?' The concept(s) of authenticity in Russian as a foreign language." In *Authenticity across Languages and Cultures: Themes of Identity in Foreign Language Teaching and Learning*, a cura di Leo Will, Wolfgang Stadler, e Irma Eloff, 17-35. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800411050-005>.
- Stauffer, Rachel. 2020. "Addressing the representation of diversity in Russian language textbooks." In *The Art of Teaching Russian*, a cura di Evgeny Dengub, Irina Dubinina, e Jason Merrill, 280-306. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stauffer, Rachel. 2021. "'Russian is hard, Spanish is easy': reflections on antiracism and a common ideology in the field." *ACTR Newsletter* 48, 1: 1-2, 5-8.
- Stauffer, Rachel. 2024. "Book review: pluricentric languages and language education: pedagogical implications and innovative approaches to language teaching." *Russian Language Journal* 74, 1: 1-4. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1392>.
- Stella, Giacomo, Marika Ferrara, Maristella Scorza, Maria Pia Zonno, e Claudia Daria Boni. 2018. "DSA e memoria di lavoro." In *DSA: dalla scuola secondaria all'università*, a cura di Giacomo Guaraldi, Antonella Valenti, e Elisabetta Genovese, 23-33. Trento: Erickson.
- Stella, Giacomo, Stefano Franceschi, e Enrico Savelli. 2009. "Disturbi associati nella dislessia evolutiva: Uno studio preliminare." *Dislessia* 6, 1: 31-49.
- Stevens, Anne, e David Marsh. 2005. "Foreign language teaching within special needs education: learning from Europe-wide experience." *Support for Learning* 20, 3: 109-14. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00373.x>.

- Strelan, Peter, Amanda Osborn, e Edward Palmer. 2020. "The flipped classroom: a meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels." *Educational Research Review* 30: 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>.
- Subban, Pearl, Muhamad Nanang Suprayogi, Melly Preston, Annisa Nanda Liyani, e Andrea Prita Purnama Ratri. 2025. "Differentiation is sometimes a hit and miss'. Educator perceptions of Differentiated Instruction in the higher education sector." *The Asia-Pacific Education Researcher* 34, 3: 873-84. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00904-8>.
- Tajik, Omid, Shagofah Noor, e Jawad Golzar. 2024. "Investigating differentiated instruction and the contributing factors to cater EFL students' needs at the collegial level." *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 9, 1: 74. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00299-5>.
- Taylor, Lynda, e Jayanti Banerjee. 2023. "Language assessment accommodations: issues and challenges for the future." *Language Testing* 40, 4: 847-55. <https://doi.org/10.1177/02655322231186222>.
- Taylor, Sasha Carine. 2017. "Contested knowledge: a critical review of the concept of differentiation in teaching and learning." *Warwick Journal of Education - Transforming Teaching* 1: 55-68.
- Teig, Nani, Ronny Scherer, e Rolf Vegar Olsen. 2022. "A systematic review of studies investigating science teaching and learning: over two decades of TIMSS and PISA." *International Journal of Science Education* 44, 12: 2035-58. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2085024>.
- Tenca, Emanuela, Sharon Hartle, e Sabrina Piccinin. 2023. "Teaching oral skills in higher education (HE) language learning." *Instructed Second Language Acquisition* 7, 2: 130-65. <https://doi.org/10.1558/isla.26019>.
- Thamraksa, Chutima. 2003. "Student-centered learning: demystifying the myth." *Studies in Language and Language Teaching* 12: 59-70.
- Tomlinson, Carol Ann. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, Carol Ann. 2017³. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, Carol Ann. 2022. *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*, a cura di Luigi d'Alonzo. Brescia: Scholé. (*The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999).
- Torresin, Linda. 2023a. "Culture in Russian as a Foreign Language (RFL) textbooks in Italian universities: critically analyzing concepts of culture and intercultural competence." *Forum for Linguistic Studies* 5, 2: 1759. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1759>.
- Torresin, Linda. 2023b. "Task stratification and differentiation strategies for partially sighted and dyslexic learners in textbooks of Russian as a Foreign Language: an Italian case study of non-inclusive learning/teaching." *Languages* 8, 77. <https://doi.org/10.3390/languages8010077>.
- Torresin, Linda. 2024. *Teaching Russian as a Foreign Language Today Through an Intercultural Approach: Challenges and New Directions*. Padova: Padova University Press.
- Troiano, Peter F., Julie Ann Liefeld, e Jennifer V. Trachtenberg. 2010. "Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities." *Journal of*

- College Reading and Learning* 40, 2: 35-44. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850329>.
- Tsagari, Dina, e George Spanoudis, a cura di. 2013. *Assessing L2 Students with Learning and Other Disabilities*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- UiT. The Arctic University of Norway, "Min russiske reise." <<https://open.uit.no/dashboard>> (2025-06-25).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (2025-08-19).
- United Nations, "The 17 Goals." <<https://sdgs.un.org/goals>> (2025-05-19).
- United Nations, "UN Treaty Body Database." <tbineternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD> (2025-05-19).
- United Nations. 2016. *General Comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education (CRPD/C/ GC/4)*. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>.
- Università degli Studi Roma Tre, "Inclusion Disability Studies." <https://disabilitystudies.uniroma3.it/?page_id=1512> (2025-06-18).
- Valle, Jan W., e David J. Connor. 2019². *Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315111209>.
- Valle-Flórez, Rosa-Eva, Ana María De Caso Fuertes, Roberto Baelo, e Sheila García-Martín. 2021. "Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 21: 11667. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>.
- Valtellina, Enrico. 2013. "Storie dei Disability Studies." In *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, a cura di Roberto Medeghini, Simona D'Alessio, Angelo D. Marra, Giuseppe Valdalà, e Enrico Valtellina, 23-51. Trento: Erickson.
- Van Gelderen, Amos, Rob Schoonen, Kees De Gloppe, Jan Hulstijn, Annegien Simis, Patrick Snellings, e Marie Stevenson. 2004. "Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: a componential analysis." *Journal of Educational Psychology* 96, 1: 19-30. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.19>.
- van Kraayenoord, Christina E. 2007. "School and classroom practices in inclusive education in Australia." *Childhood Education* 83, 6: 390-4. <https://doi.org/10.1080/0094056.2007.10522957>.
- Vender, Maria. 2017. *Disentangling Dyslexia: Phonological and Processing Impairment in Developmental Dyslexia*. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11503>.
- Vender, Maria, Federica Mantione, Silvia Savazzi, Denis Delfitto, e Chiara Melloni. 2017. "Inflectional morphology and dyslexia: Italian children's performance in a nonword pluralization task." *Annals of Dyslexia* 67, 3: 401-26. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0152-8>.

- Villa, Richard A., Jacqueline S. Thousand, Ann Nevin, e Andrea Liston. 2005. "Successful inclusive practices in middle and secondary schools." *American Secondary Education* 33, 3: 33-50.
- Villavicencio Gordon, Gabriela, e David Enrique Montenegro Montenegro. 2025. "Instrucción diferenciada en la educación superior ecuatoriana: adaptación de la enseñanza del inglés a los estilos de aprendizaje y las carreras académicas." *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando* 6, 1: 5629. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.672>.
- Voss, Erik, Sara T. Cushing, Gary J. Ockey, e Xun Yan. 2023. "The use of assistive technologies including generative AI by test takers in language assessment: a debate of theory and practice." *Language Assessment Quarterly* 20, 4-5: 520-32. <https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2288256>.
- Vygotskij, Lev. 1973. *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Waitoller, Federico R., e Kathleen A. King Thorius. 2016. "Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and Universal Design for Learning: toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability." *Harvard Educational Review* 86, 3: 366-89. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>.
- Walters, Shannon. 2010. "Toward an accessible pedagogy: dis/ability, multimodality, and Universal Design in the technical communication classroom." *Technical Communication Quarterly* 19, 4: 427-54. <https://doi.org/10.1080/10572252.2010.502090>.
- Wang, Danping. 2023. "Translanguaging as a social justice strategy: the case of teaching Chinese to ethnic minority students in Hong Kong." *Asia Pacific Education Review* 24, 3: 473-86. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09795-0>.
- Wave. 2025. "Web Accessibility Evaluation Tool" <<https://wave.webaim.org/>> (2025-07-29).
- WCAG (Web Content Accessibility Guidelines). 2025. "Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1" <<https://www.w3.org/TR/WCAG21/>> (2025-07-29).
- Wei, Li. 2018. "Translanguaging as a practical theory of language." *Applied Linguistics* 39, 1: 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Wei, Li. 2022. "Translanguaging as a political stance: implications for English language education." *ELT Journal* 76, 2: 172-82. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab083>.
- Werner, Shirli, Tom P. Gumpel, Judah Koller, Vered Wiesenthal, e Naomi Weintraub. 2021. "Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?" *PLoS ONE* 16, 9: e0257657. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>.
- Wessel, Roger D., Darolyn Jones, Christina L. Blanch, e Larry Markle. 2015. "Pre-enrollment considerations of undergraduate wheelchair users and their post-enrollment transitions." *Journal of Postsecondary Education and Disability* 28, 1: 57-71.
- Westwood, Peter. 2018². *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351061261>.
- WHO (World Health Organization). 2024. *Clinical Descriptions and Diagnostic Requirements for ICD-11 Mental, Behavioural and Neurodevelopmental Disorders (CDDR)*. Geneva: World Health Organization.
- Wiliam, Dylan. 2017. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Wimmer, Heinz. 1993. "Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system." *Applied Psycholinguistics* 14, 1: 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010122>.

- Wimmer, Heinz, e Usha Goswami. 1994. "The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children." *Cognition* 51, 1: 91-103. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90010-8).
- Wimmer, Heinz, e Matthias Schurz. 2010. "Dyslexia in regular orthographies: manifestation and causation." *Dyslexia* 16, 4: 283-99. <https://doi.org/10.1002/dys.411>.
- Winkes, Julia. 2014. *Isolierte Rechtschreibstörung. Eigenständiges Störungsbild oder leichte Form der Lese-Rechtschreibstörung? Eine Untersuchung der kognitiv-linguistischen Informationsverarbeitungs-kompetenzen von Kindern mit Schriftspracherwerbsstörungen*. PhD diss., Universität Freiburg.
- Wray, Emma, Umesh Sharma, e Pearl Subban. 2022. "Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review." *Teaching and Teacher Education* 117: 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>.
- Yan, Ruiting, e Nina L. Fedotova. 2022. "Blended learning model of Russian language for Chinese students." *Philological Class* 27, 3: 145-54. <https://doi.org/10.51762/1FK-2022-27-03-13>.
- Yssel, Nina, Natalya Pak, e Jayne Beilke. 2016. "A door must be opened: perceptions of students with disabilities in higher education." *International Journal of Disability, Development and Education* 63, 3: 384-94. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>.
- Zakirjanov, Kabir Z., Nailja G. Iskušina, e Ol'ga V. Prjadil'nikova. 2024. "K probleme vključennogo obučenija ruskomu jazyku kak nerodnomu/inostrannomu detej migrantov." *Vestnik Baškirskego gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. M. Akmully. Serija: Filologičeskie nauki*, 3: 45-57. <https://doi.org/10.21510/3034-2694-3-45-57>.
- Zanazzi, Silvia. 2020. "La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola." *Ricerche pedagogiche*, 215: 101-26.
- Zannan Alghamdy, Rashed. 2023. "The effect of Universal Design for Learning on the proficiency of English as a foreign language students' acquisition of reading and vocabulary skills." *SSRN Electronic Journal* 14, 2: 146-60. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4497547>.
- Zee, Marjolein, e Helma M. Y. Koomen. 2016. "Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research." *Review of Educational Research* 86, 4: 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zheltoukhova, Snezhana. 2023a. "Preparation for study abroad. The action-oriented approach for RFL students." In *Student-Centered Approaches to Russian Language Teaching: Insights, Strategies, and Adaptations*, a cura di Svetlana Nuss, e Cynthia L. Martin, 156-66. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289333-14>.
- Zheltoukhova, Snezhana. 2023b. "Teaching media literacy through Task-Based Instruction." *Russian Language Journal* 73, 2: 121-39. <https://doi.org/10.70163/0036-0252.1348>.
- Zhukova, Marina, e Elena Grigorenko. 2019. "Developmental dyslexia in Russian." In *Developmental Dyslexia across Languages and Writing Systems*, a cura di Ludo Verhoeven, Charles Perfetti, e Kenneth Pugh, 133-51. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108553377.007>.
- Ziegler, Johannes C., Daisy Bertrand, Dénes Tóth, Valéria Csépe, Alexandra Reis, Luís Faísca, Nina Saine, Heikki Lyytinen, Anniek Vaessen, e Leo Blomert. 2010. "Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading:

- a cross-language investigation.” *Psychological Science* 21, 4: 551-9. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>.
- Ziegler, Johannes C., Conrad Perry, Anna Ma-Wyatt, Diana Ladner, e Gerd Schulte-Körne. 2003. “Developmental dyslexia in different languages: language-specific or universal?” *Journal of Experimental Child Psychology* 86, 3: 169-93. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00139-5).

10 linee guida operative

Di seguito si propone un repertorio di dieci linee guida che possano essere di supporto nell'implementazione di strategie inclusive e accessibili per la didattica del russo LS. Le indicazioni, di natura tecnico-metodologica, si attestano al livello micro della progettazione didattica, prendendo in considerazione l'aspetto dell'accessibilità dei materiali e alcune buone pratiche da adottare nella gestione dell'aula (virtuale e fisica).

1. Differenziare i supporti: cartaceo vs digitale

È essenziale offrire alternative multiple di rappresentazione dei contenuti e delle attività, per rispondere alle diverse esigenze di accessibilità. A livello tecnico, ciò implica anzitutto differenziare i supporti, prevedendo la disponibilità simultanea dei materiali sia in formato cartaceo sia in formato digitale. Ad esempio, nel caso si voglia proporre, in aula o come compito a casa, un esercizio o un set di esercizi, a partire da un libro di testo, è importante fornirne anche la versione digitale. Il supporto digitale è infatti manipolabile e consente allo studente di intervenire autonomamente sulle caratteristiche tecniche della risorsa. In assenza di una versione digitale del manuale utilizzato (vedi Linea guida 6), è auspicabile riadattare e riscrivere l'esercizio/gli esercizi in un file Word, oppure, se la tipologia di esercizio si presta, si può pensare di digitalizzarlo e incorporarlo nella piattaforma *e-learning*.

In generale, è necessario sempre tenere presente che la sola disponibilità di una risorsa in formato digitale non è di per sé garanzia di accessibilità in senso universale. La decodifica di un testo da parte di uno studente che si avvale di uno

screen reader – come può accadere nel caso di apprendenti con disabilità visiva o dislessia – richiede che i materiali digitali siano strutturati secondo specifici criteri di accessibilità (vedi Linee guida 3 e 4).

2. Differenziare i formati

Il supporto digitale offre una flessibilità superiore rispetto a quello cartaceo, poiché consente di personalizzare autonomamente i contenuti testuali, ad esempio modificando la dimensione dei caratteri, il font, il contrasto o invertendo i colori. Lo stesso vale per i file audio e audiovisivi, che permettono di modificare il volume, regolare la velocità di riproduzione, mettere in pausa, riascoltare e attivare i sottotitoli.

Tuttavia, non tutti i formati digitali sono ugualmente accessibili a tutti i profili di apprendimento. È quindi importante differenziare i formati, in modo da garantire che i contenuti siano fruibili in modo autonomo e senza perdita di informazioni attraverso modalità e canali diversi. Tra i formati testuali risultano preferibili Word e PowerPoint (vedi Linee guida 3 e 4). È invece consigliabile evitare i file in formato PDF che, oltre a offrire minore flessibilità, richiedono una specifica taggatura per poter essere correttamente interpretati da uno *screen reader*. Il canale uditivo può essere sollecitato tramite la condivisione di file audio (in formato mp3 o mp4) o di altre risorse audiovisive. Una soluzione a basso impatto progettuale consiste nella registrazione della lezione, da rendere disponibile agli studenti. In alternativa, è possibile utilizzare strumenti che offrono la conversione *text-to-speech*. È tuttavia fondamentale considerare che, nell'utilizzo di strumenti di conversione automatica, il file sorgente deve essere redatto in una sola lingua, affinché vi sia una corretta identificazione del modello fonetico da parte del sintetizzatore vocale. Inoltre, è necessario l'uso corretto della punteggiatura per consentire la segmentazione prosodica e sintattica. Anche in presenza di tali accorgimenti, non sono comunque da escludere limitazioni nella resa fonologica e nella riproduzione dei contorni intonativi.

3. Formattare i materiali in chiave accessibile: i documenti Word

I file testuali devono essere redatti secondo criteri di accessibilità per facilitare la lettura sia a chi presenta difficoltà nella decodifica del testo, sia a chi utilizza tecnologie assistive. La progettazione di un documento Word accessibile non richiede competenze tecniche avanzate e può essere realizzata adottando alcuni semplici accorgimenti.

Scelte tipografiche:

- utilizzare un font senza grazie (*sans serif*), come, ad esempio, Verdana, Arial, Tahoma;
- impostare una dimensione del carattere compresa tra 14-18 punti;
- usare un'interlinea non inferiore a 1.5 punti;
- applicare il grassetto per evidenziare parole chiave o concetti importanti;

- evitare l'uso del corsivo;
- riservare il sottolineato esclusivamente a eventuali link ipertestuali;
- garantire un contrasto adeguato (testo nero su sfondo bianco, o giallo pastello).

Struttura del testo:

- utilizzare gli stili predefiniti di Word per titoli, sottotitoli e corpo del testo;
- allineare il testo a sinistra (non usare giustificato);
- prevedere una spaziatura più marcata tra i diversi paragrafi;
- nel caso si utilizzino le tabelle, è necessario che queste presentino intestazioni di riga e/o colonna; sono da evitare le celle vuote, unite o divise;
- nel caso si utilizzino oggetti visuali (ad esempio, immagini o grafici) è necessario inserire un testo alternativo che permetta di fruire verbalmente del contenuto; se però l'elemento grafico non contiene informazioni rilevanti o funzionali alla comprensione dei contenuti, deve essere marcato come «decorativo».

Le istruzioni complete per la redazione di documenti Word accessibili sono disponibili sul sito ufficiale di Microsoft (2025a). Inoltre, è sempre possibile verificare il livello di accessibilità del documento che si sta redigendo, utilizzando lo strumento «Verifica accessibilità» integrato in Word, che consente di individuare e risolvere eventuali criticità.

4. Formattare i materiali in chiave accessibile: le presentazioni PowerPoint

La progettazione delle presentazioni PowerPoint richiede di prestare particolare attenzione ad alcuni aspetti tipografici e strutturali. Molte delle indicazioni valide per i documenti Word sono estendibili anche alle slide, in particolare per quanto riguarda font, stili del carattere, contrasto, allineamento, formattazione delle tabelle e testo alternativo per le immagini. Le dimensioni del carattere possono variare in base al contesto di fruizione (in presenza o a distanza), ma è comunque consigliabile non utilizzare un font inferiore a 38 punti, per garantire una buona leggibilità. Di seguito vengono riportati alcuni accorgimenti relativi alla struttura delle slide:

- utilizzare gli stili predefiniti ed evitare elementi grafici personalizzati;
- assegnare un titolo univoco a ogni slide. Se il titolo si ripete, è buona prassi numerarlo (ad esempio «Il genere dei sostantivi 1», «Il genere dei sostantivi 2»);
- definire l'ordine di lettura degli elementi all'interno delle slide;
- evitare il sovraccarico informativo in una sola slide: è auspicabile distribuire i contenuti su più slide per facilitarne la comprensione.

Per ulteriori indicazioni, è possibile consultare le linee guida ufficiali di Microsoft (2025b), oltre a utilizzare lo strumento integrato «Verifica accessibilità» di PowerPoint, che consente di individuare e correggere criticità in tempo reale.

È importante ricordare che PowerPoint nasce come strumento visivo, pensato per essere utilizzato contestualmente alla spiegazione orale del relatore. Si tratta infatti di una risorsa efficace per organizzare visivamente i contenuti, anche attraverso immagini e rappresentazioni schematiche. Tuttavia, l'esperienza di fruizione al di fuori del contesto dell'aula può risultare disagiata, anche quando la presentazione è progettata secondo criteri di accessibilità. Per gli utenti di *screen reader* la complessità aumenta ulteriormente in presenza di contenuti multilingue all'interno dello stesso file. Per queste ragioni, è auspicabile che le presentazioni siano accompagnate da risorse alternative, in modo che non costituiscano l'unico canale di accesso ai contenuti.

5. Differenziare le modalità di organizzazione dei contenuti

Per favorire l'accessibilità cognitiva e promuovere una comprensione più efficace, è opportuno proporre diverse modalità di organizzazione dei contenuti all'interno dei materiali didattici. In particolare, accanto a materiali testuali continui, è opportuno prevedere l'integrazione di formati testuali strutturati, quali sintesi, glossari, schemi riassuntivi, organizzatori grafici e mappe concettuali. Ciò al fine di consentire la visualizzazione dei contenuti in una sequenza logico-procedurale, la segmentazione delle informazioni complesse in unità minime e gestibili, l'enfasi dei concetti chiave. Tali strategie supportano gli apprendenti nella rielaborazione autonoma e nella memorizzazione dei contenuti, risultando utili per tutti i profili cognitivi.

6. Selezionare il manuale

I manuali rappresentano un elemento critico in termini di accessibilità, in quanto costituiscono una risorsa strutturalmente poco flessibile. Nella selezione dei manuali, è auspicabile privilegiare titoli disponibili anche in formato digitale, per offrire una maggiore opportunità di personalizzazione. La scelta dei manuali dovrebbe orientarsi verso titoli che dispongano di una versione digitale ufficiale rilasciata dall'editore, oppure accessibile tramite servizi specializzati, come la Biblioteca Digitale dell'Associazione Italiana Dislessia (LibroAID) o la Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" – ONLUS. È importante ricordare che un file PDF di un libro di testo non è automaticamente compatibile con le tecnologie assistive, a meno che non sia stato realizzato seguendo specifici criteri di accessibilità.

Tra i corsi di lingua russa, si segnala *Ura!* (voll. 1-3), la cui versione digitale permette di regolare alcune opzioni di navigazione (tipo e dimensione del font, interlinea, contrasto, inversione dei colori, allineamento) e consente di creare mappe concettuali. Nonostante tali opportunità di personalizzazione, la fruizione del testo rimane, tuttavia, problematica per la sintesi vocale. In assenza di versioni digitali compatibili con le tecnologie assistive, è necessario riportare gli elementi del manuale di interesse (testi, esercizi, ecc.) in formati accessibili (per esempio, Word).

7. Valorizzare la diversità

L'adozione di un approccio inclusivo si riflette anche nella scelta di materiali che consentano agli studenti di confrontarsi con una pluralità di prospettive culturali legate alla lingua russa, capaci di valorizzare voci e identità diverse. La lingua russa è infatti utilizzata da parlanti con *background* etnici, socio-economici e geografici eterogenei. È quindi auspicabile che il curriculum integri contenuti in grado di rappresentare tale pluralità, intervenendo sia sul piano esplicito (ad esempio attraverso i testi di comprensione scritta) sia su quello implicito, ossia nelle situazioni comunicative e negli esercizi che veicolano significati culturali anche senza un focus diretto su di essi. In quest'ottica, rivedere il curriculum in chiave inclusiva significa proporre, nei diversi materiali didattici (siano questi letture, materiali audiovisivi, attività comunicative, esercizi di consolidamento), oltre alle categorie tradizionalmente rappresentate, anche figure:

- di etnia non russa (ad esempio, oltre a Irina e Ivan, Aruna e Timur);
- provenienti da regioni periferiche (oltre a Mosca e San Pietroburgo, Magadan, Pavlodar);
- appartenenti a contesti socio-culturali svantaggiati (oltre a *businessman* e professori, idraulici e disoccupati);
- appartenenti a famiglie non stereotipate (oltre a famiglie felici, single e divorziati);
- con corpi disabili (oltre a sportivi in piena forma, anche persone con disabilità motorie).

Questa prospettiva non solo è in grado di offrire una rappresentazione più realistica dell'universo russofono, ma favorisce una maggiore possibilità di identificazione da parte degli apprendenti e stimola lo sviluppo di un'interazione critica.

8. Predisporre l'ambiente digitale

Nel caso si utilizzi una piattaforma *e-learning*, è opportuno che questa venga organizzata in modo ordinato e prevedibile; è utile articolare i contenuti in sezioni tematiche, con titoli espliciti e risorse facilmente accessibili. Una navigazione chiara facilita l'orientamento e riduce il carico cognitivo, in particolare per gli studenti con difficoltà di organizzazione o attenzione; inoltre, una struttura coerente è fondamentale per chi utilizza tecnologie assistive.

Esistono numerose risorse online, app e strumenti digitali (TIC) utili per supportare l'insegnamento e l'autoapprendimento del russo. Tuttavia, prima di introdurre una nuova tecnologia in ambito didattico, è fondamentale verificarne il livello di accessibilità, perlomeno da un punto di vista tecnico. Questa verifica preliminare può essere effettuata consultando la dichiarazione di accessibilità (se presente) del sito o della piattaforma, dove sono riportati il livello di conformità allo standard WCAG e le eventuali barriere per utenti con disabilità. In alternativa, è possibile effettuare un test preliminare tramite strumenti automatici come WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool; WAVE 2025).

In linea generale, qualora si preveda un uso regolare di una o più risorse digitali, è opportuno considerare la necessità di un breve addestramento all'uso.

9. Strutturare la lezione secondo una routine prevedibile

Stabilire una routine ricorrente nella progettazione della lezione contribuisce a creare un ambiente di apprendimento prevedibile e, pertanto, cognitivamente più accessibile. Una buona prassi consiste nel fornire agli studenti i materiali in anticipo: ciò consente loro, da una parte, di avere un'idea preliminare dei contenuti che verranno trattati e, dall'altra, di organizzare la propria postazione di lavoro in modo funzionale alle proprie esigenze individuali. All'inizio della lezione è utile proporre una panoramica dei contenuti e delle attività previste, così da offrire un quadro di riferimento chiaro del percorso e degli obiettivi. Per sostenere l'attenzione è consigliabile segmentare la lezione in unità brevi, intervallate da pause o scandite da variazioni nelle modalità didattiche (ad esempio alternando momenti di spiegazione frontale e attività di produzione). Infine, la conclusione della lezione dovrebbe prevedere una sintesi dei punti chiave e, se possibile, occasioni di valutazione formativa, così da consolidare quanto appreso e stimolare la consapevolezza del proprio percorso.

10. Integrare simulazioni in itinere della prova finale

È auspicabile prevedere sessioni di simulazione della prova finale (sia questa scritta o orale) in itinere. Tali sessioni possono avvenire in aula o come compito assegnato per il lavoro autonomo, e riprodurre la struttura e le modalità di somministrazione della prova nel suo complesso o in singole parti (esercizi scritti, task orali). Tale pratica presenta una serie di benefici. Da un lato, offre al docente uno strumento diagnostico per identificare le aree su cui concentrare il lavoro in aula; dall'altro rappresenta per gli studenti un'occasione di autovalutazione, utile per individuare gli argomenti da consolidare. Inoltre, la familiarità con il formato delle prove può contribuire a ridurre lo stress e l'ansia associati alla situazione d'esame.

Nel caso di studenti con certificazione, che hanno diritto a misure di adattamento, svolgere simulazioni consente di identificare con maggiore precisione gli interventi più adeguati – oppure anche, in alcuni casi, di constatare che tali misure non sono necessarie.

Ringraziamenti

Al termine di questo lavoro desidero esprimere la mia gratitudine, anzitutto, a Manuel Boschiero, per avere generosamente condiviso riflessioni e suggerimenti preziosi che hanno arricchito il contenuto di questo lavoro; ma anche per gli incoraggiamenti e il costante esempio di come si possa e, secondo me, si debba, praticare l'inclusione. Voglio poi ringraziare Daniele Artoni per le innumerevoli occasioni di confronto, il supporto irrinunciabile e, soprattutto, per la sua amicizia. Un sentito grazie a Stefano Aloe, che ha creduto in questo progetto editoriale fin dal primo momento.

Ringrazio inoltre tutti i colleghi che hanno partecipato alla realizzazione dei progetti di didattica inclusiva presentati nel volume: Serena Dal Maso, Sharon Hartle, Luisa Ruvoletto, Jacopo Saturno, Rimma Urkhanova, l'amica Emanuela Tenca e l'insostituibile Sabrina Piccinin, la cui collaborazione e amicizia sono per me un punto di riferimento.

Un ringraziamento particolare va inoltre a tutti i miei colleghi di quell'isola feconda e felice che è l'unità di Slavistica di Verona: Maciej Bielawski, Anna Giust, Maryia Pinchuk, Tania Triberio e Viktoriya Trubnikova.

Ringrazio poi i colleghi della rete RiDRU, del centro LinE e del progetto «SyllaRus», in particolare Linda Torresin, Marco Magnani e Magdalena Kaltsseis, per i numerosi spunti di riflessione sui temi della didattica del russo.

Un grazie particolare va ad Anna Pastone, il cui prezioso lavoro di tesi ha restituito una prima istantanea sulla didattica del russo LS all'università. Sono inoltre molto riconoscente ai docenti che hanno partecipato al questionario presentato nel volume, offrendo così uno scorcio importante sulle pratiche e sulle sfide quotidiane dell'insegnamento del russo LS.

Un ringraziamento più che mai sentito va agli studenti che hanno preso parte alle interviste e alle sperimentazioni didattiche: la loro partecipazione e le loro testimonianze costituiscono la linfa vitale del presente studio. Mi auguro che queste pagine possano restituire la forza e il valore delle loro voci.

Desidero esprimere la mia sincera gratitudine al Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Verona per il sostegno scientifico e istituzionale che ha reso possibile la realizzazione di questo volume.

Un ringraziamento va a tutto il Comitato Editoriale della collana «Biblioteca di Studi Slavistici» e in particolare alla Direttrice Laura Salmon per la fiducia e l'attenzione dedicate a questo volume. Desidero inoltre ringraziare i revisori anonimi per le loro preziose osservazioni, quanto mai utili per la rifinitura del manoscritto.

Un ringraziamento personale va a Paolo, Lucia e Tommaso per la loro amicizia, e a un'altra Lucia per le sue spremute e tutto il resto. E poi a Sebastian, per la lettura attenta e il punto di vista acuto che hanno dato un contributo decisivo alla riflessione che anima questo volume.

BIBLIOTECA DI STUDI SLAVISTICI

TITOLI PUBBLICATI

- Nicoletta Marcialis, *Introduzione alla lingua paleoslava*, 2005
- Ettore Gherbezza, *Dei delitti e delle pene nella traduzione di Michail M. Scerbatov*, 2007
- Gabriele Mazzitelli, *Slavica Biblioteconomica*, 2007
- Giovanna Brogi Bercoff, Maria Grazia Bartolini (a cura di), *Kiev e Leopoli: Il 'testo' culturale*, 2007
- Maria Bidovec, *Raccontare la Slovenia. Narratività ed echi della cultura popolare in Die Ehre Dess Herzogthums Crain di J.W. Valvasor*, 2008
- Maria Cristina Bragone, *Alfavitari radi ucenija malych detej. Un abbecedario nella Russia del Seicento*, 2008
- Alberto Alberti, Stefano Garzonio, Nicoletta Marcialis, Bianca Sulpasso (a cura di), *Contributi italiani al XIV Congresso Internazionale degli Slavisti. (Ohrid, 10 - 16 settembre 2008)*, 2008
- Maria Giovanna Di Salvo, Giovanna Moracci, Giovanna Siedina (a cura di), *Nel mondo degli Slavi. Incontri e dialoghi tra culture.. Studi in onore di Giovanna Brogi Bercoff*, 2008
- Francesca Romoli, *Predicatori nelle terre slavo-orientali (XI-XIII sec.). Retorica e strategie comunicative*, 2009
- Maria Zalambani, *Censura, istituzioni e politica letteraria in URSS (1964-1985)*, 2009
- Maria Chiara Ferro, *Santità e agiografia al femminile. Forme letterarie, tipologie e modelli nel mondo slavo orientale (X-XVII sec.)*, 2010
- Evel Gasparini, *Il patriarcato slavo. Antropologia culturale dei Protoslavi*, a cura di Marcello Garzaniti, Donatella Possamai, 2010
- Maria Grazia Bartolini, *«Introspece mare pectoris tui». Ascendenze neoplatoniche nella produzione dialogica di H.S. Skovoroda (1722-1794)*, 2010
- Alberto Alberti, *Ivan Aleksandar (1331-1371). Splendore e tramonto del secondo impero bulgaro*, 2010
- Paola Pinelli (a cura di), *Firenze e Dubrovnik all'epoca di Marino Darsa (1508-1567). Atti della Giornata di studi Firenze, 31 Gennaio 2009*, 2010
- Francesco Caccamo, Pavel Helan, Massimo Tria (a cura di), *Primavera di Praga, risveglio europeo*, 2011
- Maria Giovanna Di Salvo, *Italia, Russia e mondo slavo. Studi filologici e letterari*, a cura di Alberto Alberti, Maria Cristina Bragone, Giovanna Brogi Bercoff, Laura Rossi, 2011
- Massimo Tria, *Karel Teige fra Cecoslovacchia, URSS ed Europa. Avanguardia, utopia e lotta politica*, 2012
- Marcello Garzaniti, Alberto Alberti, Monica Perotto, Bianca Sulpasso (a cura di), *Contributi Italiani al XV Congresso Internazionale degli Slavisti. (Minsk, 20-27 agosto 2013)*, 2013
- Persida Lazarevic Di Giacomo, Sanja Roic (edited by), *Cronotopi slavi. Studi in onore di Marija Mitrovic*, 2013
- Danilo Facca, Valentina Lepri (edited by), *Polish Culture in the Renaissance. Studies in the arts, humanism and political thought*, 2013
- Giovanna Moracci, Alberto Alberti (a cura di), *Linee di confine. Separazioni e processi di integrazione nello spazio culturale slavo*, 2013
- Marina Ciccarini, Nicoletta Marcialis, Giorgio Ziffer (a cura di), *Kesarevo Kesarju. Scritti in onore di Cesare G. De Michelis*, 2014
- Anna Paola Bonola, Paola Cotta Ramusino, Liana Goletiani (a cura di), *Studi italiani di linguistica slava. Strutture, uso e acquisizione*, 2014
- Giovanna Siedina (edited by), *Latinitas in the Polish Crown and the Grand Duchy of Lithuania. Its Impact on the Development of Identities*, 2014
- Alberto Alberti, Marcello Garzaniti, Stefano Garzonio (a cura di), *Contributi italiani al XIII Congresso internazionale degli Slavisti. (Ljubljana 15-21 agosto 2003)*, 2014
- Maria Zalambani, *L'istituzione del matrimonio in Tolstoj. Felicità familiare, Anna Karenina, La sonata a Kreutzer*, 2015
- Sara Dickinson, Laura Salmon (edited by), *Melancholic Identities, Toska and Reflective Nostalgia. Case Studies from Russian and Russian-Jewish Culture*, 2015

- Luigi Magarotto, *La conquista del Caucaso nella letteratura russa dell'Ottocento. Puškin, Lermontov, Tolstoj*, 2015
- Claudia Pieralli, *Il pensiero estetico di Nikolaj Evreinov dalla teatralità alla 'poetica della rivelazione'*, 2015
- Valentina Benigni, Lucyna Gebert, Julija Nikolaeva (a cura di), *Le lingue slave tra struttura e uso*, 2016
- Gabriele Mazzitelli, *Le pubblicazioni dell'Istituto per l'Europa orientale. Catalogo storico (1921-1944)*, 2016
- Luisa Ruvoletto, *I prefissi verbali nella Povest' vremennykh let. Per un'analisi del processo di formazione dell'aspetto verbale in russo*, 2016
- Alberto Alberti, Maria Chiara Ferro, Francesca Romoli (a cura di), *Mosty mostite. Studi in onore di Marcello Garzaniti*, 2016
- Pina Napolitano, *Osip Mandel'stam: i Quaderni di Mosca*, 2017
- Claudia Pieralli, Claire Delaunay, Eugène Priadko (a cura di), *Russia, Oriente slavo e Occidente europeo. Fratture e integrazioni nella storia e nella civiltà letteraria. Fratture e integrazioni nella storia e nella civiltà letteraria*, 2017
- Alessandro Farsetti, *Una voce parigina nel Futurismo russo: la poesia di Ivan Aksenov*, 2017
- Giovanna Siedina, *Horace in the Kyiv Mohylianian Poetics (17th-First Half of the 18th Century). Poetic Theory, Metrics, Lyric Poetry*, 2017
- Rosanna Benacchio, Alessio Muro, Svetlana Slavkova (edited by), *The role of prefixes in the formation of aspectuality. Issues of grammaticalization*, 2017
- Maria Chiara Ferro, Laura Salmon, Giorgio Ziffer (a cura di), *Contributi italiani al XVI Congresso Internazionale degli Slavisti. (Belgrado 20-27 agosto 2018)*, 2018
- Alessandro Achilli, *La lirica di Vasyľ Stus. Modernismo e intertestualità poetica nell'Ucraina del secondo Novecento*, 2018
- Jan Kochanowski, *Elegiarum Libri Quattuor. Edizione critica commentata*, a cura di Francesco Cabras, 2019
- Maria Cristina Bragone, Maria Bidovec (a cura di), *Il mondo slavo e l'Europa. Contributi presentati al VI Congresso Italiano di Slavistica (Torino, 28-30 settembre 2016)*, 2019
- Monica Fin, Han Steenwijk (a cura di), *Gerasim Zelic e il suo tempo*, 2019
- Giovanna Siedina (edited by), *Essays on the Spread of Humanistic and Renaissance Literary Civilization in the Slavic World (15th-17th Century)*, 2020
- Daniele Franzoni, *La prosa sovietica nel contesto socio-culturale dell'epoca brežneviana*, 2020
- Maria Zalambani, *Letteratura e psicoanalisi in Russia all'alba del XX secolo*, 2022
- Rosanna Benacchio, *Studi slavistici tra linguistica, dialettologia e filologia*, a cura di Monica Fin, Malinka Pila, Donatella Possamai, Luisa Ruvoletto, Svetlana Slavkova, Han Steenwijk, 2022
- Tatsiana Maiko, *Конструкции с опорным глаголом в русском и итальянском языках / Support Verb Constructions. A Russian-Italian Contrastive Analysis*, 2022
- Giulia De Florio, *L'Isola che (non) c'è. La letteratura russa per l'infanzia in Italia (1945-1991)*, 2022
- Anna Polivanova, *Old Church Slavic. Grammar and Dictionaries*, edited by Artemij Keidan, 2023
- Daria Farafonova, Laura Salmon, Stefano Aloe (edited by), *Ф.М. Достоевский: Юмор, парадоксальность, монтаж. Сборник статей*, 2023
- Walter Breu, Malinka Pila (a cura di), *L'aspettualità nel contatto linguistico: lingue slave e oltre. Resistenza, ristrutturazione ed innovazione dell'aspetto verbale e della sua periferia sotto l'influsso di varietà alloglotte. Atti del 3° Convegno Internazionale Costanza/Hegne, 16-20 giugno 2019*, 2023
- Andrea Trovesi, *Studi contrastivi di linguistica slava: grammatica e pragmatica*, a cura di Rosanna Benacchio, Lucyna Gebert, 2023
- Shin'ichi Murata, Stefano Aloe (edited by), *The Reception of East Slavic Literatures in the West and the East*, 2023
- Pavel Duryagin, *Интонация русского частного вопроса / The Intonation of Russian Wh-questions*, 2024

Rosanna Benacchio (a cura di), *Cento anni di slavistica a Padova. Contributi presentati al VII Congresso Italiano di Slavistica (Padova, 6-9 giugno 2022). Volume 1*, 2024

Rosanna Benacchio, Andrea Ceccherelli, Cristiano Diddi, Stefano Garzonio (a cura di), *Gli studi slavistici in Italia nell'ultimo trentennio (1991-2021). Bilanci e prospettive. Contributi presentati al VII Congresso Italiano di Slavistica (Padova, 6-9 giugno 2022) Volume 2*, 2024

Swetlana Mengel, Laura Rossi (edited by), *Language and Education in Petrine Russia. Essays in Honour of Maria Cristina Bragone*, 2024

Giorgia Pomarolli, *Didattica inclusiva e accessibile del russo LS. Sfide, esperienze, prospettive*, 2025

Il volume costituisce il primo contributo sistematico dedicato alla didattica del russo LS in chiave inclusiva. Muovendo da una problematizzazione del concetto di inclusione entro un quadro che integra riferimenti normativi e orientamenti pedagogici, il volume delinea una prospettiva metodologica utile a tradurre i principi inclusivi nella pratica didattica. Le testimonianze di docenti e studenti restituiscono uno sguardo dall'interno sulle problematiche concrete da affrontare, mentre due sperimentazioni con studenti principianti, tra cui apprendenti con disabilità visive e DSA, mettono alla prova l'impianto metodologico proposto, offrendo un modello replicabile. Il volume rappresenta un punto di riferimento per cogliere la sfida più che mai attuale di una didattica del russo LS inclusiva.

Giorgia Pomarolli è ricercatrice di Slavistica all'Università di Verona. Si occupa di didattica del russo LS, inclusione e dinamiche identitarie. Ha pubblicato vari saggi e il volume *Il discorso sulla lingua e il carattere nazionale nella Russia post-sovietica. Studi di linguoculturologia* (2023).

ISSN 2612-7687 (print)
ISSN 2612-7679 (online)
ISBN 979-12-215-0783-6 (Print)
ISBN 979-12-215-0784-3 (PDF)
ISBN 979-12-215-0785-0 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0784-3

www.fupress.com