

Ricerche sul talento per la lingua

Nazor, Francesca Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:938255>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-26**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za talijanistiku

Diplomski sveučilišni studij Suvremene talijanske filologije; smjer: nastavnički

Franceska Ana Nazor

Ricerche sul talento per la lingua

Diplomski rad



Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za talijanistiku

Diplomski sveučilišni studij Suvremene talijanske filologije; smjer: nastavnički

Ricerche sul talento per la lingua

Diplomski rad

Student/ica:

Franceska Ana Nazor

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Irena Marković

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Franceska Ana Nazor**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Ricerche sul talento per la lingua** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 25. travnja 2023.

INDICE

1. INTRODUZIONE	1
2. METODOLOGIA	3
2.1. Oggetto del lavoro	3
2.2. Scopo del lavoro	3
2.3. Compiti del lavoro	3
3. IL TALENTO LINGUISTICO	4
3.1. Modello di plusdotazione di J.S. Renzulli	6
3.2. Modello multifattore di sviluppo dell'attitudine di F.J. Mönks	7
3.3. Problemi principali delle ricerche che riguardano plusdotazione e talento verbale	8
4. LA DETERMINAZIONE E L'IDENTIFICAZIONE DEL TALENTO	10
5. QUADRO PSICOLINGUISTICO DELL'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO	12
5.1. L'attenzione	12
5.2. La memoria di lavoro	14
5.3. Il monitoraggio	15
6. QUADRO PSICOLOGICO DELL'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO	16
6.1. Fattori affettivi nell'apprendimento di una lingua straniera	16
6.1.1. Il rapporto tra strategie di apprendimento e fattori affettivi nell'apprendimento di una lingua straniera	17
7. ATTITUDINE ALLA LINGUA STRANIERA	20
8. IL RUOLO DELLE ABILITÀ LINGUISTICHE NELL'ATTITUDINE ALLE LINGUE STRANIERE ..	22
8.1. Come l'età influisce sull'apprendimento delle lingue straniere?	23
8.2. Vantaggi legati all'età	24
9. L'ANALISI DELL'ATTITUDINE	27
9.1. Il MLAT	27
9.2. Il TALV	31
9.3. Il PLAB	32
9.4. Il VORD	33

<u>9.5.</u>	<u>Il DLAB</u>	33
<u>10.</u>	<u>LE TEORIE IMPORTANTI PER FLA</u>	34
<u>10.1.</u>	<u>L'approccio di Carroll</u>	34
<u>10.2.</u>	<u>L'ipotesi della differenza di codifica linguistica</u>	35
<u>10.3.</u>	<u>Attitudine – Trattamento – Interazione</u>	36
<u>10.4.</u>	<u>L'ipotesi della differenza fondamentale</u>	36
<u>10.5.</u>	<u>Il modello degli stadi</u>	37
<u>11.</u>	<u>I PROCESSI D'ACQUISIZIONE DI LINGUA STRANIERA</u>	39
<u>12.</u>	<u>LE RICERCHE IMPORTANTI PER FLA</u>	42
<u>13.</u>	<u>CONCLUSIONE</u>	44

1. INTRODUZIONE

La lingua può essere definita come un sistema di comunicazione costituito da suoni, parole e grammatica che le persone usano per trasmettere significato (Crystal, 2006). È un'abilità umana unica che ci permette di condividere idee, pensieri e sentimenti gli uni con gli altri. La lingua è un sistema dinamico che si sviluppa costantemente e si adatta alle esigenze dei suoi utenti e riflette la cultura e la società in cui viene utilizzata (Chomsky, 1957). Svolge un ruolo chiave nella formazione delle nostre identità e nel connetterci con gli altri ed è uno strumento essenziale per l'apprendimento, l'insegnamento e la creazione di conoscenza (Vygotsky, 1978). Parlando di lingua, occorre distinguere i termini *lingua madre*, *seconda lingua* e *lingua straniera*. La lingua madre (L1) è quella che il bambino incontra per la prima volta, ossia la lingua parlata dalla madre o da un'altra persona con cui il bambino trascorre il tempo: "la lingua madre è definita in modi diversi dal ruolo che svolge nella vita di una persona, come lingua che ha imparato da sua madre, come una lingua che una persona parla prendendola dai suoi antenati o dal suo ambiente senza un apprendimento consapevole, come la lingua della regione in cui siamo nati" (Jelaska, 2007 p. 28, citato in Buzaćen, 2017 pagina 9). La seconda lingua (L2) si riferisce alla lingua che una persona padroneggia all'interno della comunità, che viene utilizzata all'interno della famiglia e dell'ambiente che la circonda. Alcuni esperti ritengono che la L2 sia la lingua di stato, ovvero quella maggioritaria per i parlanti minoritari. In altre parole, una L2 è qualsiasi lingua diversa dalla prima lingua. Tuttavia, alcuni esperti equiparano la L2 e quella straniera. Una lingua straniera (LS) è considerata una lingua che non proviene dall'ambiente di chi parla, ma che appartiene a un'altra società o paese (Jelaska et al., 2005, citato in Buzaćen, 2017). La ricerca che studia l'acquisizione di L2/LS è molto complessa e interdisciplinare perché si basa sulla linguistica e la psicologia come scienze di base e sulla psicolinguistica e le scienze cognitive come scienze moderne (Kovačević, 2009).

Questa tesi studia il talento linguistico. Dato che questo lavoro è il lavoro di revisione, ovvero presenta una panoramica di varie ricerche, la metodologia è impostata proprio all'inizio del lavoro e indica l'oggetto, l'obiettivo ed i compiti. L'elaborazione teorica dell'argomento inizia con la definizione di termini idonei come talento, talento linguistico e plusdotazione e viene seguita da determinazione e

identificazione del talento. Inoltre, vengono presentati il quadro psicolinguistico e il quadro psicologico dell'acquisizione del linguaggio che include anche fattori affettivi essenziali per l'acquisizione del linguaggio. Nel seguito, il lavoro si basa sull'attitudine alla lingua straniera (ing. Foreign Language Aptitude – FLA) in generale, sul ruolo delle abilità linguistiche essenziali per FLA con riferimento all'importanza dell'età per l'acquisizione della lingua e sull'analisi dell'attitudine attraverso vari test. Di conseguenza, nel documento vengono presentate teorie importanti per FLA, i processi di acquisizione della LS e una delle ricerche più importanti per FLA.

2. METODOLOGIA

2.1. *Oggetto del lavoro*

Oggetto di questo lavoro è il talento linguistico, ossia la capacità delle persone per l'acquisizione della lingua.

2.2. *Scopo del lavoro*

Secondo l'oggetto di lavoro, lo scopo è ottenere informazioni sul talento linguistico. Precisamente, lo scopo è raccogliere diverse conoscenze che tanti autori e studiosi hanno trovato negli ambiti legati al talento linguistico, ovvero all'attitudine linguistica.

2.3. *Compiti del lavoro*

In base a tali elementi espressi in *Oggetto del lavoro* e *Compiti di lavoro*, si pongono compiti seguenti:

1. Chiarire e spiegare la terminologia in uso, ossia la terminologia pertinente.
2. Raccogliere e presentare le conoscenze che riguardano il talento linguistico.
3. Presentare come, ossia con quali strumenti si identifica e misura il talento linguistico.
4. Trovare e presentare le teorie importanti per FLA.
5. Trovare e presentare le ricerche appropriate per FLA.
6. Mostrare i risultati, analisi, discussioni e conclusioni.

3. IL TALENTO LINGUISTICO

Nessun consenso terminologico può essere trovato nella letteratura esistente sulla definizione di talento (ing. talent) verbale, ma anche sulla definizione di talento in generale. Nel mondo della scienza si usano diverse definizioni del talento. D'altra parte, esiste il concetto della plusdotazione (ing. giftedness) che si identifica spesso con il talento, anche se diversi studiosi distinguono questi due termini e hanno diverse definizioni relative a essi (Koren, 2012).

Alcuni autori nel campo dei modelli della struttura e dello sviluppo del talento hanno cercato di definire il concetto di plusdotazione attraverso 2 descrizioni. Per la prima: "Il comportamento dotato riflette l'interazione tra tre gruppi fondamentali di tratti umani. Questi gruppi presentano capacità generali e/o specifiche superiori alla media, un alto grado di impegno nel compito e un alto livello di creatività. Gli individui in grado di sviluppare comportamenti dotati sono coloro che possiedono o sono in grado di sviluppare questo complesso insieme di tratti e applicarli a qualsiasi area potenzialmente preziosa dell'attività umana. Le persone che esprimono o sono in grado di sviluppare l'interazione tra questi tre gruppi di tratti richiedono un'ampia varietà di opportunità educative favorevoli che di solito non sono fornite nei normali programmi educativi" (Renzulli, 1986: 218 citato in Koren, 2012: 343.-344.)

Secondo la seconda descrizione, Tannenbaum (1986: 394 citato in Koren, 2012: 344) spiega che: "... il talento è causato da almeno una delle due grandi categorie di abilità: 1. abilità di creare nuove idee importanti o invenzioni materiali, e 2. abilità in prestazioni brillanti di fronte a un pubblico stimato o nella fornitura di servizi ai clienti che utilizzano tali servizi. In un certo senso, questa definizione è ampia, in quanto comprende un'ampia gamma di talenti... Distingue potenzialmente quelli dotati che in tenera età mostrano i segni di produzione o performance futura rispetto ai dotati le cui eccezionali capacità sono già state dimostrate e ampiamente acclamate nelle loro o nelle generazioni future".

Il Dizionario inglese dei termini psicologici e psicoanalitici afferma: "Il talento è un alto grado di abilità o plusdotazione. Dono e plusdotazione sono espressioni popolari per un'elevata capacità in gran parte innata" (English and English, 1970: 514, citato in Koren, 2012: 343). L'Enciclopedia croata assume una posizione simile, affermando: "Un individuo dotato è quello che ottiene risultati estremamente superiori alla media in qualche attività umana socialmente accettabile, e un individuo talentuoso

è quello che ha un enorme successo in un'attività speciale, di solito artistica (musica, arti visive, balletto, matematica, ecc.). Si ritiene che il talento sia il risultato di tratti prevalentemente ereditari" (URL 1). George (2003: 14 citato in Koren, 2012: 344) pone una definizione quasi uguale a quella precedente: "Gli studenti dotati sono quegli studenti che dimostrano il potenziale per prestazioni eccezionali in molte diverse aree di impegno. Gli studenti talentuosi sono quegli studenti che mostrano il potenziale per un successo eccezionale in un'area di attività".

Il teorico François Gagné distingue chiaramente questi due termini. Ha creato un modello che fornisce una differenziazione della plusdotazione e del talento. La parte essenziale del suo modello è dicotomia tra abilità e progettazione che si chiamano la plusdotazione ed il talento. L'elemento cruciale del suo modello è la differenziazione della plusdotazione e del talento sulla base dei quali le abilità naturali (attitudini), attraverso un processo di sviluppo, formano le competenze sistematicamente sviluppate (talento). Gagné ritiene che la plusdotazione riguardi il possesso e l'uso delle abilità formulate spontaneamente e non maneggiate in almeno un dominio dell'abilità, e che il talento riguardi le abilità straordinarie e formulate sistematicamente. Secondo Gagné tutte le persone che hanno il talento nello stesso tempo sono plusdotate, mentre tutte le persone plusdotate non devono avere il talento (Gagne, 2000, citato in Osmić, 2010). Lui ritiene che il talento possa essere sinonimo di plusdotazione e riferirsi a una predisposizione ancora inesplorata e biologicamente ereditata ad acquisire una certa abilità. Quindi, crede che la plusdotazione sia ciò con che le persone nascono, mentre il talento sia ciò che le persone sviluppano dalla plusdotazione ed il cui risultato è l'abilità che l'individuo acquisirà. In altre parole, il talento non è stabile e/o innato, ma piuttosto un'abilità che si sviluppa nel tempo. Ancor più precisamente, si potrebbe dire che l'elevata plusdotazione alla fine diventa un'abilità ben allenata che si sviluppa sistematicamente (Reiterer, 2018).

Tuttavia, molti autori che hanno studiato l'intelligenza verbale ritengono che la conoscenza verbale e generale siano i fattori determinanti dell'intelligenza verbale e che queste abilità siano misurate mediante test di intelligenza (Benbow e Minor, 1990, citato in Sanchez et al., 2008). La proposta di Thurstone delle abilità primarie è importante qui perché questa proposta include la comprensione verbale e l'uso fluente del vocabolario tra le principali abilità verbali. Ciò è stato già sottolineato da Terman, il quale ritiene che la conoscenza dell'informazione generale completi la parte verbale

dell'intelligenza. Alcuni strumenti che seguono la valutazione dell'intelligenza verbale includono alcuni di questi aspetti per rilevare i talenti verbali (Sanchez et al., 2008).

A livello generale, si può affermare che lo sviluppo del linguaggio si configura sulla base di cinque aree fondamentali: campo psicolinguistico, campo fonetico, campo morfologico, semantica e sintassi. Per formare e validare nuovi strumenti di valutazione, è stato necessario precisare gli aspetti per configurare queste aree. Dopo molte ricerche, sono stati determinati comportamenti che possono essere utilizzati per valutare l'abilità verbale: lettura, scrittura, uso fluente del vocabolario, comunicazione verbale, capacità di apprendere materiale verbale, uso del ragionamento verbale e risoluzione di problemi verbali (Sanchez et al., 2008).

Anche se ci sono tantissimi modelli di vari autori che hanno tentato di spiegare i concetti di plusdotazione e di talento, questi più usati sono Il modello di plusdotazione di J.S. Renzulli e Il modello multifattore di sviluppo dell'attitudine di F.J. Monks. Per questa ragione essi vengono presentati di seguito (Koren, 2012).

3.1. Modello di plusdotazione di J.S. Renzulli

Il modello di plusdotazione di J.S. Renzulli (*Immagine 1*) è il modello che si utilizza più spesso per mostrare lo schema della plusdotazione. È concepito sotto forma di tre anelli che si sovrappongono parzialmente e ogni anello contiene le proprie caratteristiche: alta capacità, motivazione e creatività. Questo modello significa che se alti potenziali in questi tratti compaiono in un'interazione in un individuo, saranno realizzati in un talento espresso che sarà visibile in aree generali e specifiche di attività (Renzulli e Reis, 1986: 219, citato in Koren, 2012). Quindi, Renzulli ritiene che oltre all'elevata capacità e creatività, il fattore chiave sia la motivazione, ossia la dedizione al compito. Egli definisce l'impegno nel compito come tenacia, grande impegno, pratica continua e fiducia nelle proprie capacità (Renzulli, 1986).



Immagine 1 – Il modello di J.S. Renzulli (URL2)

3.2. Modello multifattore di sviluppo dell'attitudine di F.J. Mönks

Lo psicologo olandese F.J. Mönks è l'autore del modello multifattoriale di sviluppo della plusdotazione. Il punto di partenza del suo modello è il punto di vista dello psicologo tedesco William Stern, il quale ritiene che lo sviluppo del talento dipenda dalla perseveranza e dal desiderio di realizzazione (successo). Inoltre, si è basato sulla concezione del talento di Renzulli, che ha ampliato con le determinanti sociali del talento (Koren, 2012). Il suo modello assomiglia a quello di Renzulli a forma di tre anelli, ma delimitati da un triangolo equilatero sui cui vertici si trovano tre importanti componenti sociali: famiglia, scuola e coetanei (*Immagine 2*). Vale a dire, un individuo ha maggiori possibilità di sviluppare le proprie potenzialità se vive in un ambiente familiare e scolastico stimolante, ossia in un ambiente dove vengono valorizzati l'apprendimento, l'autonomia, la motivazione, il coraggio, la dedizione al compito (URL 3).

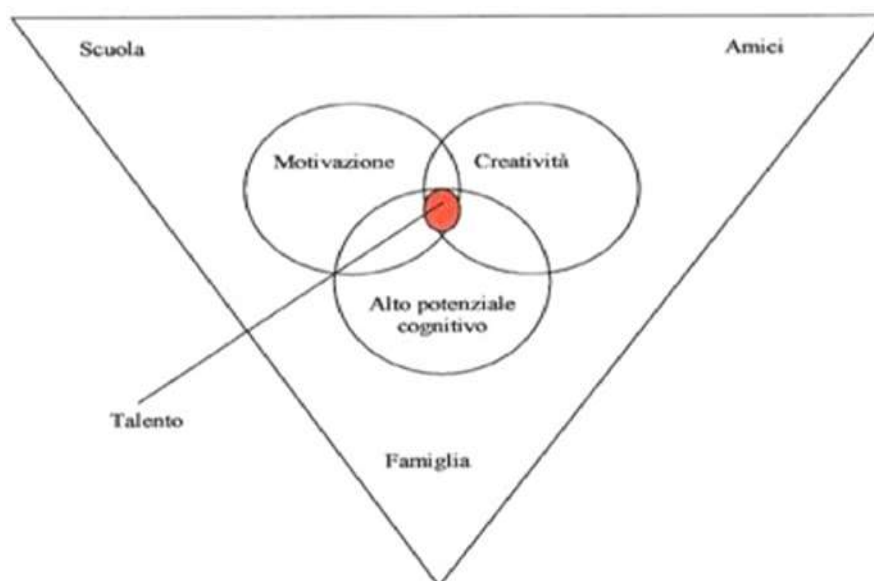


Immagine 2 – Il modello di F.J. Mönks (URL 3)

3.3. Problemi principali delle ricerche che riguardano plusdotazione e talento verbale

Per molto tempo ci sono stati dibattiti tra diversi autori delle ricerche di talento verbale. Si discute spesso della natura di abilità verbale e delle differenze individuali. Nell'ambito di queste discussioni, vengono sollevate domande a cui finora non è stata data risposta. Sanchez et al. (2008) hanno presentato queste domande e dubbi presentati di seguito:

a) È il linguaggio un'abilità naturale o un'abilità che si acquisisce nel tempo?

Per questa discussione, è necessario determinare cos'è il talento linguistico, ed è importante tenere conto di due direzioni che hanno affrontato l'esistenza e lo sviluppo del talento verbale:

- Chomsky (1986) e l'ipotesi dell'esistenza della grammatica universale¹,

¹ In questa teoria, Chomsky parte dal presupposto che ci sia poca variazione tra le lingue. Questo punto di vista è alla base della teoria dell'acquisizione della prima lingua. Una parte del sistema biologico umano è designata per il linguaggio e quella parte è chiamata abilità linguistica. La grammatica universale rappresenta lo stato iniziale di quella capacità linguistica in cui si forma una specifica lingua a contatto con la realtà a disposizione del bambino. Pertanto, la grammatica universale è una parte della psicologia cognitiva che cerca di determinare i principi immutabili dell'abilità linguistica e le variazioni che derivano da questi principi, ossia le lingue possibili (Mather, Groves, 2003: 77-111, citato in Piperković, 2011: 110).

- Vygotsky (1962) e l'importanza dell'interazione sociale per un bambino fin dalla nascita².

b) È l'abilità linguistica ereditaria? Fino a che punto?

Per questa discussione è importante tenere conto delle possibili differenze di origine etnica e razziale. Uno studio in quest'area conclude che gli aspetti innati dell'intelligenza sono ciò che contribuisce all'esistenza di vari problemi e classi sociali. Secondo questa ricerca, la ricchezza o la povertà dell'ambiente in cui un individuo si sviluppa hanno una grande influenza (Hernstein e Murriava, 1994 citato in Sanchez et al., 2008).

Inoltre, è importante tenere conto dell'esistenza di conflitti familiari, malnutrizione, ecc. L'importanza di questi aspetti diminuisce con l'età, l'affinità genetica e l'armonia intellettuale (Fischbein, 1980 citato in Sanchez et al., 2008). Secondo questo studio, i fattori genetici sono legati al tempo e all'ambiente sociale.

c) Esistono lingue migliori di altre? In che senso?

Le discussioni sugli aspetti interlinguistici e intralinguistici sono molto comuni nel XXI secolo. Per questa discussione, è necessario aprire nuove domande:

- È una lingua migliore di un'altra nel senso di acquisizione delle parole?
- Quali sono i vantaggi per considerare una lingua migliore di un'altra?
- Il potere dello stato di addestrare la sua gente ad apprendere la lingua egemonica?

d) Alcuni libri sono migliori degli altri?

Questa discussione parte dal punto di vista che una società plurale deve richiedere diversità della cultura e delle idee.

e) Alcune forme di insegnamento sono migliori delle altre?

Questa discussione si concentra sulla forma di insegnamento che sarà più appropriata per l'acquisizione della L2.

² Lav Vygotsky è il fondatore della teoria socioculturale dello sviluppo cognitivo. Crede che lo sviluppo di un individuo sia un prodotto della cultura in cui vive, e lo sviluppo cognitivo è il risultato di un processo dialettico grazie al quale il bambino impara risolvendo problemi nell'interazione con altre persone. Crede che lo sviluppo cognitivo di un bambino dipenda dall'aiuto di adulti e bambini più maturi. Ad esempio, un tale processo può essere spiegato attraverso paesi industrializzati in cui gli insegnanti aiutano le persone a imparare a leggere, usare un computer, guidare e simili. (Vasta et al., 1998, Berk, 2008, Schwebel et al., 1990 citato in Skupnjak, 2012).

4. LA DETERMINAZIONE E L'IDENTIFICAZIONE DEL TALENTO

La determinazione e l'identificazione di studenti con elevate attitudini o talenti sono attualmente svolte principalmente da test di abilità generali che, per la maggior parte, hanno mancanza della capacità di misurare determinate caratteristiche di talento. Le ricerche sui talenti hanno una lunga tradizione nel contesto accademico, come quelle sviluppate da numerose università come Dublin City University, Università di Warrick, Centro per lo sviluppo dei talenti della Nord-ovest University, Ricerca di talenti Rocky Mountain dell'Università di Denver, ecc. Tuttavia, tutte queste ricerche si sono concentrate principalmente sugli studenti che si trovano alla fine del ciclo di istruzione secondaria e universitaria, quindi lo studio e l'identificazione dei talenti sollevano una doppia domanda: 1. quali sono i talenti della nostra società? 2. quali strumenti abbiamo, ossia quali strumenti utilizziamo per scoprirli? (Sanchez et al., 2008).

Le opere classiche e recenti di Sternberg (1997, 2004 citato in Sanchez et al., 2008) con il suo disegno della "teoria triarchica" mostrano chiaramente che le performance brillanti dipendono dall'intelligenza "pratica" o dal talento contestuale, dall'intelligenza esperienziale e dal funzionamento delle componenti intermedie di acquisizione, organizzazione e pianificazione della conoscenza. La teoria di Gardner (1996, 2001, 2004 citato in Sanchez et al., 2008) indica invece l'esistenza di almeno otto intelligenze che potrebbero essere considerate suggestioni di abilità specifiche o talenti (intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale, naturalistica).

Dal punto di vista di Gardner, l'intelligenza è definita come la capacità di risolvere problemi e creare prodotti di valore, almeno in una cultura. Nella sua teoria, assume una prospettiva ampia e pragmatica dell'intelligenza, al di là della prospettiva limitata della misurazione del QI. Da questa prospettiva, Gardner presuppone che l'intelligenza sia funzionale e si manifesti in modi diversi e in contesti diversi. Per identificare ed esaminare le prove di ciascuna intelligenza, progetta test antropologici, psicologici e biologici che servono a verificare l'esistenza di ciascuna di esse (Prieto e Ferrándiz, 2001 citato in Sanchez et al., 2008). Il suo sistema di identificazione si basa sulla rilevazione della forza di intelligenza degli studenti in diverse aree, che viene effettuato attraverso l'osservazione strutturata. L'obiettivo è quello di valutare le conoscenze, le abilità e gli stili di lavoro che appaiono in classe. Per farlo, crea

protocolli per l'osservazione delle attività rivolte alle otto intelligenze. Utilizza anche questionari di autovalutazione con studenti più grandi e adulti, sebbene la maggior parte della sua ricerca sia stata condotta a livelli educativi precoci. È ovvio che il modello di valutazione di Gardner ha cambiato il concetto di intelligenza o valutazione del talento, ma non è facile applicarlo al di fuori di contesti molto specifici. Anche, per scoprire talenti sarebbe necessaria la creazione di attività e materiali molto specifici (Sanchez et al., 2008).

Anche la "Scala di classificazione delle caratteristiche del comportamento degli studenti" di Renzulli è essenziale per quest'area. Si tratta di un questionario di osservazione per familiari o esperti e dell'"autonomia" dello studente stesso, raccogliendo le caratteristiche di: apprendimento, creatività, motivazione, comunicazione e leadership. La scala di osservazione GATES (Gifted and Talented Evaluation Scales) di Gillian, Carpenter e Christensen (1996 citato in Sanchez et al., 2008) è un altro protocollo per identificare gli studenti dotati che include le seguenti abilità: capacità intellettuale, capacità accademica, leadership, creatività e talento artistico. Anche il modello elaborato da Assouline e Lupkowski (1997 citato in Sanchez et al., 2008) si basa sull'utilizzo di test accademici, pur prevedendo un sistema piramidale di risposte educative differenziate a seconda del tipo di capacità accademica. Pur con caratteristiche alquanto diverse, la matrice identificativa di Baldwin comprende aspetti dello sviluppo: cognitivo, psicosociale, motivazionale e creativo. Tutti questi strumenti hanno precedenti nei sistemi di rilevamento del talento attraverso profili caratteristici, che nella maggior parte dei casi non possono essere considerati profili di talento.

Le ricerche empiriche e le analisi teoriche hanno introdotto molte determinanti nel concetto di plusdotazione e nelle complesse relazioni tra di esse. Il processo di miglioramento del concetto di plusdotazione continua ancora oggi. Indipendentemente dalla diversa comprensione di plusdotazione, esistono già una buona base teorica e varie ricerche per l'attività con individui dotati. Questo è essenziale per le procedure metodologiche nella scoperta e nell'identificazione di individui dotati e per il loro trattamento educativo, ma anche per la creazione di sistemi adeguati durante il loro sviluppo educativo e professionale (Koren, 2012).

5. QUADRO PSICOLINGUISTICO DELL'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO

L'obiettivo della psicolinguistica dello sviluppo è spiegare i processi di acquisizione della lingua, mentre la psicolinguistica è generalmente focalizzata sullo studio dei processi mentali che consentono la comprensione, la produzione e l'uso del linguaggio. Nel processo psicolinguistico di acquisizione del linguaggio, il ruolo principale è svolto dai processi cognitivi che si verificano durante l'elaborazione dei dati linguistici. Questi processi possono riferirsi ai processi di osservazione e inserimento dei dati, ai processi di creazione, organizzazione, riorganizzazione e gestione delle immagini mentali, ai processi di richiamo dei dati e alle strategie di realizzazione linguistica (Medved Krajnović, 2010 citato in Ćoso, 2016).

Medved Krajnović (2010, citato in Ćoso 2016) distingue diversi costrutti psicolinguistici dell'acquisizione del linguaggio, ossia l'attenzione (ing. attention), la memoria di lavoro (ing. working memory) e il monitoraggio (ing. monitoring).

5.1. L'attenzione

Robinson (2015) sostiene che l'attenzione è un fattore chiave nell'apprendimento delle lingue perché consente agli studenti di elaborare e integrare selettivamente nuove informazioni. Discute diversi tipi di attenzione, tra cui l'attenzione selettiva, l'attenzione divisa e l'attenzione sostenuta, e come si relazionano all'apprendimento delle lingue. Secondo Robinson, l'attenzione selettiva è la capacità di concentrarsi su informazioni rilevanti ignorando quelle irrilevanti. Questo tipo di attenzione è particolarmente importante nell'apprendimento delle lingue poiché gli studenti devono concentrarsi sulle informazioni linguistiche rilevanti per comprendere e acquisire nuove strutture linguistiche e vocabolario. L'attenzione divisa, d'altra parte, implica la capacità di prestare attenzione simultaneamente a più fonti di informazioni. Sebbene questo tipo di attenzione possa essere utile in alcuni contesti di apprendimento linguistico, come ascoltare una conversazione in un ambiente rumoroso, Robinson osserva che può anche essere dannoso per l'apprendimento linguistico se porta a un sovraccarico della memoria di lavoro. L'attenzione sostenuta, secondo Robinson, è la capacità di mantenere l'attenzione per un lungo periodo di tempo. Questo tipo di attenzione è importante nell'apprendimento delle lingue perché consente agli studenti

di impegnarsi in attività di apprendimento linguistico estese, come leggere o ascoltare passaggi estesi dell'input linguistico.

Inoltre, Sasaki e Kotani (2013) hanno studiato il ruolo dell'attenzione in un contesto di classe di L2/LS. Lo scopo dello studio era quello di indagare come l'attenzione influisce il processo di apprendimento della lingua e come l'attenzione può essere aumentata in classe per migliorare il processo di acquisizione della lingua. Lo studio si componeva di tre parti: un'indagine sulle caratteristiche degli studenti, la misurazione dell'attenzione attraverso un test e il monitoraggio dell'apprendimento in classe. I partecipanti erano studenti delle scuole superiori che studiavano l'inglese come LS in Giappone. I risultati dello studio hanno mostrato che gli studenti che avevano una maggiore capacità di mantenere l'attenzione hanno ottenuto risultati migliori nel test di lingua inglese, così come hanno compreso meglio le lezioni del docente. Inoltre, è stato dimostrato che gli studenti che hanno applicato strategie come concentrarsi su ciò che sta dicendo il docente ed evitare distrazioni (ad esempio parlare con i colleghi) hanno ottenuto risultati migliori nell'acquisizione del linguaggio.

Yalçın (2013) ha studiato la relazione tra attenzione e acquisizione del vocabolario in una L2. Lo scopo dello studio era quello di dare ai soggetti i compiti per acquisire il vocabolario e per misurare la loro attenzione durante l'esecuzione dei compiti. Lo studio è stato condotto su 50 partecipanti che erano studenti di lingua inglese presso un'università in Turchia. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi: un gruppo che è stato esposto a brevi periodi di studio e pause, e un gruppo che ha studiato senza interruzioni. Ogni gruppo è stato esposto a nuovi vocaboli e ha eseguito test per misurare l'attenzione durante l'apprendimento. I risultati della ricerca hanno mostrato che i partecipanti che avevano migliori capacità di mantenere l'attenzione avevano risultati migliori nell'acquisizione del vocabolario in una L2. Inoltre, i partecipanti che sono stati esposti a pause durante l'apprendimento hanno avuto risultati migliori nell'acquisizione del vocabolario rispetto al gruppo che ha imparato senza interruzioni. La ricerca sottolinea anche l'importanza di creare un ambiente che incoraggi l'attenzione durante l'apprendimento del vocabolario in una L2. L'autore raccomanda ai docenti di utilizzare metodi come giochi interattivi, ausili visivi e diverse tecnologie per stimolare l'attenzione degli studenti durante l'apprendimento del vocabolario.

5.2. La memoria di lavoro

La memoria di lavoro è un sistema cognitivo responsabile dell'archiviazione temporanea e della manipolazione delle informazioni necessarie per eseguire compiti cognitivi complessi, come la risoluzione di problemi, il processo decisionale e la comprensione del linguaggio (Baddeley, 1992). Di seguito verrà mostrata la sua importanza per l'acquisizione del linguaggio, e successivamente verrà mostrata la sua connessione con l'atteggiamento.

Gass e Selinker (2008) hanno concluso che esiste una forte relazione tra la memoria di lavoro e l'acquisizione della L2. Anche Service e Kohonen (1995) hanno concluso che esiste una forte relazione tra la memoria di lavoro e l'acquisizione del linguaggio. La loro ricerca ha scoperto che gli studenti con una migliore memoria di lavoro hanno una migliore comprensione del linguaggio e capacità di produzione rispetto a quelli con una memoria di lavoro più scarsa. La stessa conclusione è stata raggiunta da Daneman e Merikle (1996) con la loro meta-analisi che ha esaminato gli studi che indagano il ruolo della memoria di lavoro nella comprensione del linguaggio. I ricercatori hanno analizzato i dati di 58 studi e hanno scoperto che la memoria di lavoro svolge un ruolo significativo nella comprensione del linguaggio in tutte le fasce di età e abilità linguistiche. Una meta-analisi ha mostrato che le persone con una maggiore capacità di memoria di lavoro hanno migliori capacità di comprensione del linguaggio e che questo effetto è più pronunciato in attività linguistiche complesse come la comprensione di frasi o testi complessi. L'analisi ha anche rivelato che la memoria di lavoro è un fattore più importante per la comprensione del linguaggio negli individui con abilità linguistiche inferiori rispetto a quelli con abilità linguistiche superiori. Gli studiosi hanno anche scoperto che ci sono differenze individuali nella relazione tra memoria di lavoro e comprensione del linguaggio, con alcuni individui che hanno una relazione più forte di altri. Una meta-analisi suggerisce che le differenze individuali nella capacità di memoria di lavoro possono spiegare le differenze nelle capacità di comprensione del linguaggio.

5.3. Il monitoraggio

Il monitoraggio nell'acquisizione della lingua si riferisce al processo mediante il quale gli studenti prestano attenzione ai propri risultati linguistici, scoprono errori e li correggono da soli. Secondo la Teoria dell'elaborazione dell'input di Bill VanPatten, il monitoraggio è un aspetto importante dell'acquisizione linguistica perché aiuta gli studenti a notare il divario tra la loro attuale conoscenza della lingua e la lingua di destinazione (VanPatten, 2004 citato in Garcia Mayo et al., 2013).

Vandergrift e Goh (2011) affermano che la capacità di monitorare e valutare la comprensione del parlante durante l'ascolto è anche un aspetto importante del monitoraggio nell'acquisizione del linguaggio. Secondo questo studio, gli studenti che sviluppano migliori capacità di monitoraggio dell'ascolto tendono ad avere più successo nella comprensione di chi parla e nel processo generale di acquisizione della lingua.

6. QUADRO PSICOLOGICO DELL'ACQUISIZIONE DEL LINGUAGGIO

Dato che il linguaggio è una creazione sociale e personale, ogni individuo usa il linguaggio a modo suo. Per questo motivo, ci sono differenze individuali quando si padroneggia la lingua. Oggi, le differenze individuali includono fattori cognitivi e affettivi e si ritiene che abbiano un impatto significativo sull'apprendimento di una LS. Mihaljević Dijungović (1998, citato in Jelenek, 2020) include abilità linguistiche, intelligenza e strategie di apprendimento come fattori cognitivi. Li considera relativamente indipendenti. D'altra parte, i fattori affettivi includono le caratteristiche emotive degli studenti che influenzano la loro reazione a determinate situazioni di apprendimento. I fattori affettivi includono la motivazione, la paura del linguaggio, gli atteggiamenti, il concetto di sé e le attribuzioni. Pertanto, li collega con esperienze e sentimenti di studenti come autostima, ansia, motivazione.

6.1. Fattori affettivi nell'apprendimento di una lingua straniera

Le prime ricerche sull'affettività sono apparse negli anni '60 del XX secolo. Alcuni autori hanno ritenuto che il ruolo dell'affettività sia primario per l'apprendimento di una LS. Tuttavia, Stephen D. Krashen è l'autore più famoso che nel 1982 l'ha caratterizzato come un elemento chiave per il successo nel processo di acquisizione di una LS. Ha presentato la sua *ipotesi sul filtro affettivo*, ovvero una delle prime teorie che parla di influenza di una variabile affettiva sull'acquisizione di una L2. Questa teoria era basata sulla motivazione, l'atteggiamento e la personalità. Krashen credeva che esistesse un filtro tra la capacità di acquisire il linguaggio e il senso della percezione delle persone. Ha chiamato questo filtro il filtro affettivo e comprende una serie di situazioni (come ad esempio ansia, paura, stress) che impediscono alle persone di acquisire una lingua con successo. Ciò significherebbe che una persona dovrebbe avere un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento per avere successo in tale processo (Rosselloó Perépez, 2016: 5, citato in Jelenek, 2020). D'altra parte, ha cercato di spiegare perché alcune persone possono acquisire altre lingue più velocemente e con maggior successo, mentre altre persone no. Una delle spiegazioni secondo Krashen (1985, citato in Gass, Selinker, 2008) è l'affermazione che l'accesso degli studenti agli input è limitato, ossia incomprensibile. Un'altra spiegazione è

l'affermazione che la colpa è dell'affetto inappropriato (motivazione, atteggiamento, fiducia in sé stessi, ansia). Pertanto, Krashen ha proposto un filtro affettivo. Se il filtro viene alzato viene impedito il passaggio dell'ingresso, se viene impedito non c'è acquisizione. Se invece il filtro è abbassato o basso e comprensibile, raggiungerà il dispositivo di acquisizione. Per questo ritiene che il filtro affettivo sia responsabile delle variazioni individuali nell'acquisizione di una L2. La relazione tra affetti e SLA non è in discussione, ma non è sufficiente a spiegare come avviene o non avviene l'acquisizione.

6.1.1. Il rapporto tra strategie di apprendimento e fattori affettivi nell'apprendimento di una lingua straniera

Sono stati condotti molti studi sulla relazione tra strategie di apprendimento e fattori affettivi. I fattori affettivi si riferiscono a emozioni, atteggiamenti e motivazione. La ricerca di Zimmerman (2000) ha rilevato che le strategie di apprendimento autoregolate sono positivamente correlate alla motivazione e all'impegno nell'apprendimento. Gli studenti che sono in grado di regolare il proprio apprendimento e utilizzare strategie efficaci come la definizione degli obiettivi e l'autocontrollo hanno maggiori probabilità di essere motivati e coinvolti nel processo di apprendimento. Inoltre, le strategie di regolazione delle emozioni possono anche influenzare i risultati dell'apprendimento. Ad esempio, gli studenti che sono in grado di regolare efficacemente le proprie emozioni, ad esempio utilizzando tecniche di dialogo interiore positivo o respirazione profonda, hanno maggiori probabilità di rimanere concentrati e coinvolti nel processo di apprendimento (Pekrun et al., 2009). Fattori affettivi come l'ansia e lo stress possono anche influenzare i risultati dell'apprendimento. Gli studenti che sperimentano alti livelli di ansia o stress possono avere difficoltà a concentrarsi e conservare le informazioni, il che può influire negativamente sui loro risultati di apprendimento (Pekrun et al., 2009). Gli studenti che sono più consapevoli, ovvero che sono in grado di prestare attenzione ai propri pensieri, sentimenti e sensazioni corporee in modo non giudicante, tendono a ottenere risultati accademici migliori e utilizzano strategie di apprendimento più efficaci (Roeser et al., 2012).

È stato trovato che gli studenti che hanno alti livelli di ansia o paura di fallire possono utilizzare con maggiore probabilità strategie di apprendimento a livello superficiale come la memorizzazione meccanica, mentre coloro che sono più sicuri e motivati possono utilizzare strategie di apprendimento più profonde come l'elaborazione e la riflessione. (Entwistle, 2009). D'altra parte, gli atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento hanno dimostrato di essere positivamente correlati all'uso di strategie di apprendimento efficaci. Gli studenti che hanno un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento, come la fiducia nella propria capacità di successo o una convinzione nel valore dell'istruzione, sono più propensi a utilizzare strategie di apprendimento efficaci (Pintrich e De Groot, 1990). L'uso di strategie di apprendimento efficaci può anche influenzare i fattori affettivi. Ad esempio, gli studenti che utilizzano strategie di apprendimento efficaci come l'elaborazione e l'autotest tendono a sentirsi più sicuri e meno ansiosi riguardo al loro apprendimento, portando a migliori risultati accademici (Dunlosky et al., 2013). L'utilizzo di strategie metacognitive - strategie che implicano la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione del proprio apprendimento - può avere un impatto positivo sui fattori affettivi. Ad esempio, gli studenti che utilizzano strategie metacognitive come la definizione degli obiettivi e l'autoriflessione tendono ad avere livelli più elevati di autoefficacia e motivazione (Schraw e Dennison, 1994). I fattori affettivi possono anche influenzare l'uso della tecnologia per l'apprendimento. Ad esempio, gli studenti che hanno un atteggiamento positivo nei confronti della tecnologia e si sentono a proprio agio nell'usarla sono più propensi a utilizzare strategie di apprendimento basate sulla tecnologia come la collaborazione online e l'apprendimento multimediale (Teo, 2015).

Molti studi hanno indagato la connessione tra il fattore affettivo della motivazione e le strategie di apprendimento. Uno studio di Pintrich e DeGroot (1990) ha scoperto che gli studenti molto motivati a imparare usavano strategie di apprendimento più autoregolate, come stabilire obiettivi, monitorare i loro progressi e cercare feedback, rispetto agli studenti meno motivati. Allo stesso modo, la ricerca di Schmidt et al. (1996 citato in Matic, 2015) ha dimostrato che gli studenti motivati usano un numero maggiore di strategie e che sono più attivi. Uno studio di Elliot e Church (1997) ha rilevato che la motivazione intrinseca era positivamente correlata all'uso di strategie di elaborazione profonda dell'apprendimento, come l'elaborazione e l'integrazione, mentre la motivazione estrinseca era positivamente correlata all'uso di strategie di

elaborazione superficiale, come la memorizzazione e la ripetizione. Uno studio di Vallerand et al. (1992) ha mostrato che gli studenti che erano altamente motivati ad apprendere e avevano un forte senso di autonomia erano più propensi ad adottare strategie di apprendimento autoregolate, come la definizione di obiettivi, la pianificazione del tempo di studio e la ricerca di feedback. In una meta-analisi di Vansteenkiste et al. (2006) è scoperto che la motivazione intrinseca era positivamente correlata all'uso di strategie di apprendimento orientate alla padronanza, come la ricerca di sfide e l'uso di strategie di elaborazione profonda, mentre la motivazione estrinseca era positivamente correlata all'uso di strategie di apprendimento orientate alla performance, come la ricerca di compiti facili e l'uso di strategie di trattamento delle superfici. Uno studio di Wolters (2004) ha rilevato che gli studenti che erano altamente motivati ad apprendere e avevano un forte senso di controllo sul loro ambiente di apprendimento erano più propensi ad adottare strategie di apprendimento adattivo, come cercare aiuto e rivedere il loro approccio all'apprendimento, rispetto a studenti meno motivati.

Questi studi suggeriscono che la motivazione può avere un impatto significativo sulle strategie di apprendimento adottate dagli studenti, con studenti altamente motivati più propensi a utilizzare un numero maggiore e strategie di apprendimento più avanzate.

7. ATTIVUDINE ALLA LINGUA STRANIERA

Il termine "attitudine alla lingua straniera" (ing. Foreign Language Aptitude - FLA) si riferisce a una serie di concetti che vengono spesso identificati con termini come talento, plusdotazione, abilità e competenza nell'apprendimento delle lingue. Sebbene a volte sia molto difficile trovare un confine attraverso il quale i concetti si differenzino, numerosi studi hanno proposto diverse interpretazioni di questi due concetti (talento e plusdotazione) (Reiterer, 2018), e alcuni di essi sono stati precedentemente presentati.

Parlando di attitudine linguistica, si contraddistingue l'opinione di Carroll (1962, 1990, citato in Reiterer, 2018), secondo cui l'attitudine linguistica è lo stato di un individuo, grazie al quale ha determinate capacità di apprendere una LS. Questa definizione ha portato a comprendere FLA come un tratto innato e non allenabile, ma sempre più stabile. Questa teoria è stata criticata e oggi si ritiene che l'attitudine linguistica sia una combinazione dinamica e multipla di abilità diverse che possono essere modificate attraverso la pratica, in determinate circostanze.

Robinson (2005, citato in Reiterer, 2018) vuole integrare questo cambiamento descrivendo FLA come attitudine all'apprendimento della L2. Crede che esso sia un vantaggio che gli individui, in relazione alla loro popolazione, hanno nelle capacità cognitive per elaborare le informazioni durante l'apprendimento della L2 e nelle prestazioni della L2 in contesti diversi e a diversi livelli. Oltre a quanto sopra, Robinson (2001, 2002, citato in Reiterer, 2018) sottolinea l'importanza di altri fattori che influenzano FLA. Crede che l'apprendimento di una LS richieda un'elevata capacità cognitiva, ad esempio memoria di lavoro (ing. working memory), consapevolezza metalinguistica. Pertanto, ritiene che il contesto dell'apprendimento e la fase in cui un individuo inizia ad acquisire una LS abbiano un ruolo importante.

Più recentemente, la teoria secondo cui l'attitudine al linguaggio può essere cambiata e modificata da altri fattori, ha ricevuto una notevole attenzione nella ricerca di FLA. Per questo motivo, molti ricercatori discutono se FLA sia (parzialmente) innata o se in realtà sia solo uno dei vari fattori che influenzano l'acquisizione di una LS. Ad esempio, sebbene l'attitudine all'apprendimento possa sembrare una caratteristica individuale relativamente stabile, Kromos (2013, citato in Reiterer, 2018) ritiene che ci siano alcune prove che affermano che determinate abilità possono essere migliorate durante l'apprendimento delle lingue.

L'attitudine linguistica è diventata argomento di discussione a causa della crescente importanza data alla memoria di lavoro negli ultimi anni. A causa della scoperta di una forte correlazione tra attitudine e memoria di lavoro, alcuni ricercatori suggeriscono che potrebbero essere considerati equivalenti. La ricerca ha stabilito l'influenza della memoria di lavoro su varie abilità linguistiche, ad esempio, hanno stabilito che la memoria di lavoro influisce l'acquisizione più rapida e spesso più efficace della L1 e della L2. Ciò ha portato alla conclusione che migliori capacità di memoria di lavoro influenzano più efficace un apprendimento delle LS. Tuttavia, sono state osservate alcune differenze tra i componenti della memoria di lavoro importanti per FLA. D'altra parte, vari studi hanno messo in dubbio l'influenza proposta della memoria di lavoro sull'attitudine linguistica (Reiterer, 2018).

Nel contesto di quest'area, è necessario menzionare il termine d'acquisizione della seconda lingua (ing. Second Language Acquisition - SLA), che è spesso associato al termine FLA, sebbene siano diversi.

FLA si riferisce alla capacità intrinseca di un individuo di apprendere una LS, mentre SLA è il processo di apprendimento di una lingua che non è la L1. FLA è considerata un'abilità cognitiva o un talento, mentre SLA implica una combinazione di vari fattori come motivazione, esposizione, input e feedback. Secondo Ellis (2008), FLA è definita come "la capacità di apprendere una LS in un ambiente scolastico e riflette i fattori cognitivi e affettivi che influenzano l'apprendimento della lingua" (p. 7). D'altra parte, SLA è un concetto più ampio che comprende non solo l'apprendimento in classe di una LS, ma anche l'acquisizione di una L2 attraverso l'esposizione e l'uso in contesti naturalistici (Krashen, 1982). In termini di ricerca, FLA è stata ampiamente studiata attraverso test attitudinali, che misurano la capacità degli studenti di apprendere una LS (Robinson, 2005). D'altra parte, la ricerca di SLA si è concentrata su fattori come l'input linguistico, l'interazione e il feedback, che possono influenzare il processo di acquisizione (Lightbown e Spada, 2013). Nel complesso, mentre FLA e SLA sono concetti correlati, si riferiscono a diversi aspetti dell'apprendimento delle lingue, con FLA che si riferisce alle differenze individuali nella capacità di apprendimento delle lingue e SLA che si riferisce al processo di apprendimento di una L2 in vari contesti.

8. IL RUOLO DELLE ABILITÀ LINGUISTICHE NELL'ATTITUDINE ALLE LINGUE STRANIERE

Considerando l'importanza dello studio delle abilità linguistiche e del loro ruolo nell'apprendimento di una LS, vari ricercatori hanno avanzato diverse proposte relative all'attitudine linguistica. Negli ultimi anni sono state fatte proposte che non enfatizzano la natura di abilità linguistiche specifiche, ma enfatizzano invece processi e meccanismi psicologici. Dato che questo contraddice altre ricerche che suggeriscono il contrario, si conclude che è necessario riconsiderare se le abilità linguistiche sono diverse e questo dovrebbe essere una parte fondamentale del costrutto delle abilità e dei test di abilità (Wen et al., 2019).

In primo luogo, è necessario esaminare se esiste un periodo critico per l'apprendimento delle lingue. Per quanto sopra, si distinguono un approccio unico e un approccio di periodo critico. L'approccio unificato considera che se non esiste un periodo critico, allora la necessità di determinare uno status linguistico speciale riduce notevolmente (Macwhinney, 2005 citato in Wen et al., 2019: 56). Al contrario, un approccio del periodo critico suggerirebbe che ci sono disposizioni per l'apprendimento linguistico implicito nei primi anni di vita e che a un certo punto c'è un declino improvviso o graduale nella specificità di quell'attitudine (DeKeyser, 2000 citato in Wen et al., 2019: 56).

Questo dibattito si può osservare nel contesto della Grammatica universale (GU), una tendenza innata per l'apprendimento delle lingue che limita la forma delle strutture grammaticali emergenti e che permette all'individuo che apprende la L1 di andare oltre l'input. Se si accetta la comprensione che le limitazioni hanno un'influenza significativa ma non completa sull'acquisizione di L1, allora il periodo post-critico dell'apprendimento linguistico può essere caratterizzato come a) basato sul pieno accesso continuo a questa GU o b) basato sull'accesso parziale a questa grammatica (con diverse proposizioni sul significato del termine 'parziale', ma integrate da altri processi e strutture), o c) basato su strutture e processi completamente diversi senza ulteriori approcci disponibili a GU (Meisel, 2011 citato in Wen et al., 2019). Il linguaggio è speciale in diversi modi perché implica un sistema ibrido all'interno del quale coesistono caratteristiche generali e specifiche. A causa di quanto sopra, FLA come costrutto dovrebbe enfatizzare questa diversità, ma anche contenere componenti che cercano di esaminare le differenze individuali nel dispositivo di acquisizione del

linguaggio. Si ritiene che non ci siano grandi differenze nel residuo di GU (sebbene il contrasto tra L1 e L2 possa essere interessante a seconda di alcune combinazioni di L1-L2), ma sono previste differenze individuali ad altri livelli del dispositivo di acquisizione del linguaggio e la capacità per creazione del linguaggio (Skehan, citato in Wen et al., 2019: 58).

8.1. Come l'età influisce sull'apprendimento delle lingue straniere?

Uno dei frequenti argomenti di discussione nel campo dell'acquisizione della L2 è l'effetto dell'età sulla sua acquisizione. A questo proposito, si possono distinguere due orientamenti, ovvero l'orientamento che mira a spiegare l'esistenza e le caratteristiche dei limiti della capacità matura per quanto riguarda l'apprendimento della L2 e l'orientamento che mira a identificare le differenze legate all'età di apprendimento delle lingue straniere (Munoz, 2010).

Nel suo lavoro, Munoz (2010) presenta un'analisi delle simmetrie e delle asimmetrie esistenti nell'ambiente di apprendimento naturale e nell'ambiente di apprendimento di LS rispetto a variabili importanti per le discussioni sull'effetto dell'età sull'acquisizione della L2, tra cui sono il conseguimento finale, l'età di inizio dell'apprendimento, l'età della prima esposizione, la durata dell'esposizione, l'effetto della maturazione e l'effetto dell'invecchiamento. I risultati hanno portato alla conclusione che la quantità e la qualità degli input hanno un'influenza significativa sugli effetti che l'età dell'apprendimento iniziale ha sull'apprendimento di una L2.

Poiché l'insegnamento di una LS può differire dall'ambiente naturale, di seguito sono riportate alcune delle caratteristiche in cui si differenzia:

- le lezioni sono limitate a 2-4 sessioni a settimana,
- l'esposizione alla lingua durante le lezioni può essere limitata dalla fonte e dalla quantità,
- la capacità di esprimersi orale nella L2 da parte dell'insegnante può essere limitata,
- L2 non è la lingua che gli studenti usano per comunicare tra loro e
- L2 non è una lingua parlata al di fuori della classe (Munoz, 2010).

8.2. Vantaggi legati all'età

La maggior parte delle ricerche sull'effetto dell'età è stata condotta in contesti di acquisizione del linguaggio naturale e per lo più tali ricerche confrontano ampi gruppi di utenti di L2 nel contesto della loro età iniziale di apprendimento. I risultati di questi studi hanno costantemente dimostrato che i principianti più giovani sono migliori dei principianti più anziani in molte abilità, specialmente nell'area della pronuncia e della morfosintassi. Questa situazione, ossia la superiorità si riferisce al risultato finale degli studenti dopo un'esposizione illimitata a lungo termine a L2. Tuttavia, studi che confrontano gli studenti in un ambiente naturale dopo un periodo di tempo relativamente breve hanno dimostrato che i principianti più grandi generalmente ottengono risultati migliori rispetto a quelli più giovani. Sulla base di questa differenza, viene sottolineata la differenza tra velocità e risultato finale. Pertanto, si è concluso che i principianti più grandi hanno progressi più rapidi e migliori nelle prime fasi dell'acquisizione della L2 e hanno un vantaggio nella valutazione, mentre gli studenti più giovani sono più lenti, ma alla lunga raggiungono un livello di conoscenza più elevato e hanno un vantaggio nel successo. Questa situazione con il successo degli studenti più giovani in ambienti naturali è attribuita anche agli studenti più giovani in ambienti istruiti, sebbene non ci siano prove empiriche a sostegno di questa generalizzazione. Per questo motivo, si presume che gli studenti più giovani in un ambiente istruito avranno bisogno di più tempo per raggiungere risultati di alto livello proprio a causa della mancanza o della scarsità di input. Considerando quanto sopra, è stato determinato che esistono differenze significative tra l'ambiente naturale e l'ambiente istruito per l'apprendimento di una LS. Inoltre, la ricerca in contesti naturali ha affermato che "prima è - meglio è" nell'apprendimento delle lingue straniere. Tuttavia, a causa della mancanza di prove empiriche, questa conclusione è stata generalizzata a qualsiasi situazione indipendentemente dal contesto. Il lavoro di Munoz ha dimostrato che la ricerca in contesti istruiti ha fornito evidenze empiriche grazie alle quali questa tesi può essere integrata: "prima è - meglio è", ma a condizione che sia collegata a un'esposizione sufficientemente significativa" (Munoz, 2010, p. 46).

Lenneberg (1967) con la sua ipotesi del periodo critico suggerisce che esiste un periodo durante il quale l'apprendimento delle lingue è più efficace. Questo periodo critico inizia nella prima infanzia e termina intorno all'età della pubertà. Quest'ipotesi

è stata influenzata dal suo studio della bambina Genie che è stata trascurata e isolata dal linguaggio per i primi 13 anni della sua vita. Quando Genie è stata scoperta e presa in cura, aveva una capacità linguistica molto scarsa e non era in grado di apprendere la lingua al di sopra di un livello base, nonostante gli intensi sforzi per insegnarla. Lenneberg ha utilizzato il caso di Genie, insieme ad altri casi di privazione del linguaggio, per sostenere la sua tesi secondo cui esiste un periodo biologicamente determinato durante il quale l'acquisizione del linguaggio è più efficiente. Ha proposto che il periodo critico per l'acquisizione del linguaggio sia correlato ai cambiamenti nel cervello e nel sistema nervoso che si verificano durante la prima infanzia e l'adolescenza.

Inoltre, uno studio condotto da Hakuta et al. (2003) ha indagato anche l'ipotesi del periodo critico per l'acquisizione della L2. Lo studio di Hakuta et al. ha coinvolto un confronto tra tre gruppi di parlanti bilingui: bilingui precoci che hanno imparato entrambe le lingue prima dei 6 anni, bilingui tardivi che hanno imparato la L2 dopo i 6 anni e parlanti monolingue inglese. Lo studio si è concentrato sull'acquisizione delle strutture grammaticali in inglese e spagnolo. I risultati della ricerca hanno mostrato che i bilingui precoci avevano un livello di conoscenza di entrambe le lingue più elevato rispetto ai bilingui tardivi. Tuttavia, i bilingui tardivi erano ancora in grado di raggiungere alti livelli di competenza nella loro L2 e le loro prestazioni non erano significativamente diverse da quelle dei bilingui precoci nella maggior parte degli aspetti grammaticali. Questi risultati suggeriscono che sebbene possa esserci un periodo critico per l'acquisizione del linguaggio, potrebbe non essere definito in modo così rigido come si pensava in precedenza. I bilingui tardivi possono ancora raggiungere livelli elevati di competenza nella L2, anche se la loro competenza potrebbe non essere così elevata come quella dei bilingui precoci. Lo studio di Hakuta et al. ha avuto l'effetto di sfidare l'idea di un periodo strettamente critico per l'acquisizione della lingua e ha portato a ulteriori ricerche sui fattori che influenzano l'apprendimento della lingua durante le diverse fasi di sviluppo.

Uno studio di Mayberry e Locke (2003) che ha confrontato le capacità linguistiche delle persone sorde che hanno imparato la lingua dei segni americana (ing. American Sign Language - ASL) come prima lingua rispetto a quelle che l'hanno imparata come L2 ha confermato lo stesso. I studiosi hanno scoperto che le persone che hanno imparato ASL come prima lingua avevano competenze linguistiche migliori rispetto a quelle che l'hanno imparata come L2, indipendentemente dall'età. Ciò suggerisce che

potrebbe esserci un certo grado di plasticità linguistica e che l'apprendimento della lingua può avvenire a qualsiasi età con sufficiente esposizione e pratica.

9. L'ANALISI DELL'ATTITUDINE

Il fenomeno dell'acquisizione della L2 è diventato un'area di ricerca molto importante perché ha suscitato grande interesse nella questione di fattori che influenzano il successo dell'apprendimento di altre lingue. Il processo informale del bilinguismo era abbastanza ben compreso negli anni '90 e, di conseguenza, vari ricercatori dell'apprendimento delle lingue si sono concentrati sui fattori che portano al successo o al fallimento nell'insegnamento formale delle lingue. Questi fattori si riferiscono ad attributi dei discenti come le loro abilità linguistiche, stili e strategie di apprendimento, varie conoscenze, livello di motivazione, ecc., così come alle caratteristiche della scuola stessa e del suo programma, come ad esempio la qualità dell'insegnamento e il tempo dedicato all'apprendimento (Wen et al, 2019)

Dal 1990 è cresciuto l'interesse degli esperti per SLA. Tuttavia, per poter studiare l'influenza dell'attitudine sull'apprendimento, è prima necessario trovare modi per misurare l'attitudine, e uno di questi modi sono i test attitudinali, che sono considerati necessari per determinare il ruolo dell'attitudine (Wen et al, 2019).

9.1. Il MLAT

Attualmente ci sono pochi test rilevanti per questo campo, ma il più noto è un test più antico chiamato MLAT (Wen et al., 2019). Carroll e il suo collega Sapon hanno scelto un approccio empirico e hanno selezionato 40 diversi test psicologici e cognitivi, e quei test che corrispondevano a risultati relativi alle abilità linguistiche sono stati selezionati per formare il cosiddetto MLAT (ing. Modern Language Aptitude Test), ossia un approccio che viene spesso utilizzato nei test di intelligenza. L'obiettivo principale di questo approccio è la categorizzazione degli individui in base al loro potenziale definito dai risultati raggiunti. Altri test, come PLAB, VORD e DLAB, hanno un obiettivo simile al MLAT, ovvero l'obiettivo di distinguere gli individui altamente qualificati e quelli meno qualificati (Reiterer, 2018). Riguardando queste informazioni, è necessario rivederne lo sviluppo e la storia (Wen et al., 2019).

Carroll³ (Wen et al., 2019: 16) ha impostato 5 componenti importanti, dei quali 4 sono stati testati attraverso 5 parti di MLAT, e questi componenti sono:

1. Componenti dell'attitudine linguistica - Carroll è stato impegnato nell'analisi fattoriale grazie alla quale ha concluso che esistono 4 componenti fondamentali dell'attitudine linguistica. Durante lo sviluppo del MLAT, si è concentrato su 30 tipi di elementi diversi, di cui ha incluso 5 nel MLAT perché fornivano alcune variazioni e comunque erano legati alle abilità linguistiche. I 4 sub-costrutti che ha identificato sono presentati di seguito. Due delle 4 componenti (sensibilità grammaticale e capacità di apprendimento induttivo) riguardano l'apprendimento della grammatica di una LS.
2. Capacità di codifica fonetica – implica la capacità di riconoscere suoni diversi, di creare associazioni tra quei suoni e i simboli che li rappresentano e di conservare tali associazioni. Quindi, un individuo ha bisogno di percepire correttamente i suoni, e se li percepisce correttamente, allora si può dire che ha una buona capacità di codifica fonetica e lui conserva questi suoni nella memoria a breve, medio termine e poi nella memoria a lungo termine. La consapevolezza fonologica è necessaria per notare e conservare i segni, ovvero è necessario sapere che le parole sono costituite da unità fonologiche separate che di per sé non hanno senso. Carroll ha giunto alla conclusione che l'abilità di codifica fonetica è simile all'ortografia, ma è più ampia dell'ortografia in quanto può riferirsi alla capacità di percepire le relazioni lettera-suono in una parola che è scritta in modo errato e la parola potenziale a cui si riferisce (es. Tox-talks; hpy-happy). Carroll ritiene che la codifica fonetica si rifletta come una differenza individuale nell'apprendimento della corrispondenza di grafemi e fonemi, ma anche che la codifica fonetica includa l'associazione di determinati suoni con il loro significato. Inoltre, Carroll (1990, citato in Wen et al., 2019) giunge alla conclusione che la codifica fonetica è correlata alla dislessia perché il bambino, se non sa che le parole possono essere scomposte in unità fonologiche più piccole, non è in grado di collegarle ai grafemi. Infine, conclude che i bambini con dislessia generalmente hanno buone capacità di parlare, ma incontrano problemi con l'ortografia e la scrittura.
3. Sensibilità grammaticale - si riferisce alla capacità di riconoscere e comprendere le funzioni grammaticali e altre funzioni nella struttura di una frase.

³ Carroll è stato un importante statistico che ha dato un importante contributo alla psicometria. È stato anche un importante psicologo che ha presentato il suo Modello di apprendimento scolastico (Carroll, 1963), che è ancora oggi importante nel campo dell'educazione e dell'insegnamento (URL 4).

4. Capacità di apprendimento meccanico per materiali in LS – la capacità di collegare in modo rapido ed efficiente associazioni tra suoni o parole e significati e conservarli nella memoria.

5. Capacità di apprendimento induttivo – la capacità di dedurre regole relative a vari materiali linguistici.

In seguito sono presentati 5 parti del MLAT attraverso cui sono stati testati componenti precedenti⁴:

- I. Parte - Apprendimento dei numeri (ing. Number learning). Questa parte riguarda l'apprendimento dei numeri in una lingua artificiale formata da parole senza senso composte da suoni inglesi. Sembra che misuri diverse componenti dell'abilità linguistica straniera. Questa parte ha una grande varianza (forza e unicità) che è specifica e che può essere considerata un fattore speciale di "vigilanza uditiva" (ing. auditory alertness). Si presume che questo fattore abbia un ruolo nella comprensione del linguaggio uditivo. Pertanto, l'apprendimento dei numeri è una misura dell'abilità di apprendimento meccanico e dell'abilità di apprendimento induttivo, ma include la vigilanza uditiva, quindi può includere anche l'abilità di codifica fonetica. Si conclude che la forza dell'apprendimento dei numeri potrebbe risiedere nel fatto che fa uso, anche se debolmente, delle tre componenti del modello di Carroll.
- II. Parte - Scrittura fonetica (ing. Phonetic script). Questa parte richiede che il soggetto impari i simboli fonetici per i suoni inglesi e mantenga queste associazioni durante le attività di esecuzione delle sillabe. Questa sezione sembra misurare ciò che Carroll chiamava capacità di associazione suono-simbolo, ossia la capacità di apprendere le corrispondenze tra suoni del parlato e simboli ortografici. Va ricordato che l'alfabeto fonetico è una misura diretta

⁴ Il componente della Codifica fonetica è misurato dalla Parte II – Alfabeto fonetico e in parte dalla Parte III – Segnali ortografici, e possibilmente in parte dalla Parte I – Apprendimento dei numeri.

Il componente della sensibilità grammaticale è misurato dalla Parte IV – Parole in frasi.

Il componente dell'apprendimento meccanico è misurato dalla Parte IV – Associati accoppiati, e parzialmente dalla Parte I – Apprendimento numerico.

Il componente dell'apprendimento induttivo è parzialmente misurato dalla Parte I – Apprendimento numerico (Wen et al., 2019., p. 18).

della capacità di codifica fonetica. Misura anche la memoria per i suoni e li mette in relazione con la capacità di imitare.

- III. Parte - Indizi ortografici (ing. Spelling clues). Questa parte comporta la selezione di una definizione parziale di una parola stimolo che ha un'ortografia incompleta e/o fonetica. Misura la capacità di collegare suoni e simboli, ma anche il vocabolario inglese. Misura la capacità di riconoscere la corrispondenza tra simboli e suoni del parlato, ma in modo diverso rispetto alla Parte II., ossia l'alfabeto fonetico. Ciò significa che in questa parte l'esaminato dovrebbe cercare i simboli nello stimolo, immaginare come sarebbero pronunciati e poi collegarli con il significato dello stimolo. I risultati di questa parte del test dipendono in una certa misura dalla conoscenza del vocabolario inglese da parte dello studente.
- IV. Parte - Parole in frasi (ing. Words in sentences). In questa parte, il rispondente deve selezionare la parola sottolineata o il gruppo di parole nella frase che corrisponde al ruolo grammaticale della parola o del gruppo di parole indicato nella frase stimolo. Questa sezione misura la sensibilità alla struttura grammaticale e ci si può aspettare che sia di particolare importanza per la capacità dello studente di gestire gli aspetti grammaticali della LS. Questa sezione non contiene terminologia grammaticale. Invece, il candidato deve riconoscere la funzione grammaticale della parola o delle parole stimolo. Tutte le frasi sono in inglese.
- V. Parte - Associati accoppiati (ing. Paired associates). In questa parte, il candidato deve apprendere una piccola parte del vocabolario di una LS. Questa parte misura la capacità dello studente di memorizzare la LS (la capacità di memoria meccanica della LS) durante l'apprendimento del vocabolario della LS. Ciò significa che come gruppo tutte e cinque le parti di MLAT toccano tutti e quattro i componenti di Carroll (Wen et al., 2019).

Il MLAT è stato adattato in varie altre lingue. Tuttavia, poiché la prima versione di MLAT è stata progettata per chi parla inglese, ci sono 2 elementi su cui bisogna concentrarsi per le versioni non in inglese di MLAT. Prima di tutto, è necessario sapere che non è stato possibile tradurre direttamente e facilmente MLAT in un'altra lingua. Ad esempio, 3 su 5 parti di MLAT sono formate secondo le specificità della lingua

inglese, e la lingua inglese o i suoi componenti non sono facili da tradurre semplicemente. L'esempio più adeguato è relativo a lingue che non utilizzano un sistema di scrittura basato sulla fonetizzazione, come ad esempio il cinese o lingue il cui sistema di scrittura si concentra sulle consonanti come l'ebraico e l'arabo. Un altro esempio sono "parole in frasi" perché la grammatica inglese non è espressa allo stesso modo in tutte le lingue. Ad esempio, alcune lingue hanno "zero anafora" che si riferisce a uno spazio vuoto in una frase in cui in inglese verrebbe utilizzato un pronome, mentre alcuni sistemi contengono un ordine libero delle parole come ad esempio oggetto prima o dopo il verbo. A causa di questi esempi, è necessario adattare il MLAT alla L1 in cui viene condotto e questi adattamenti devono essere focalizzati sull'età del parlante, sulle differenze culturali e sulla maturità cognitiva. Inoltre, per adattare il MLAT all'area di L1, è necessario comprendere le componenti delle abilità linguistiche di Carroll e definire come misurarle, specificarle, ecc. Inoltre, è necessario esperimento per poter vedere l'utilità di ciascun elemento del test, l'affidabilità di ciascuna parte del test e l'affidabilità complessiva e la validità del test. Oggi ci sono diversi adattamenti di MLAT come ad esempio inglese, francese, giapponese, braille, polacco, ungherese, tedesco, svedese, ebraico e italiano (Wen et al., 2019). Sfortunatamente, non è stato trovato altro sulle versioni italiana e croata del test MLAT.

9.2. Il TALV

Una delle versioni più famose è la versione francese Test d'aptitude aux langues vivantes (TALV), sviluppato tra il 1974 e il 1978. Va notato che Carroll era un consulente dell'agenzia governativa canadese che ha sviluppato il test. Carroll si è recato in Canada tante volte durante il processo di sviluppo del test. TALV ha seguito da vicino lo sviluppo di MLAT in termini di inclusione di cinque parti principali modellate sulle parti originali di MLAT. È stato testato sul campo e standardizzato su oltre 1.600 intervistati: 550 adulti e 1.100 studenti delle scuole superiori. Il manuale elenca anche le norme (in unità) per quelle popolazioni per ciascuna parte del test e il totale (sia per la versione breve che per la versione completa). Inoltre, i coefficienti di validità sono le valutazioni finali (Wen et al., 2019: 21-22).

9.3. Il PLAB

Il PLAB (ing. Pimsleur Language Aptitude Battery) è un test a scelta multipla. È progettato per prevedere quanto successo avrà uno studente nell'apprendimento di una LS. È progettato per gli studenti la cui L1 è l'inglese e che stanno imparando o pianificando di imparare una LS. Combina misure di abilità linguistica straniera con una misura della motivazione e della media dei voti precedenti, il tutto per il massimo potere predittivo. Questo test può essere utilizzato per diagnosticare i punti di forza e di debolezza individuali nell'attitudine alle lingue straniere (Keyser, Sweetland, 1988). Altra versione di PLAB (ing. Professional and Linguistic Assessments Board) è una valutazione delle competenze linguistiche dei laureati in medicina internazionali che desiderano esercitare la professione medica nel Regno Unito. Il test è composto da due parti, PLAB 1 e PLAB 2. PLAB 1 verifica la conoscenza e l'applicazione della medicina clinica del candidato, mentre PLAB 2 valuta le sue capacità di comunicazione e consultazione in un contesto clinico. Entrambe le parti dell'esame sono condotte in inglese, quindi i candidati devono avere una buona padronanza della lingua per avere successo. Il test è progettato per garantire che i medici che lavorano nel Regno Unito possano comunicare in modo efficace con pazienti e colleghi (General Medical Council, 2021). Per prepararsi al test PLAB, i candidati devono esercitare le proprie competenze linguistiche in inglese, in particolare nei campi relativi alla medicina e all'assistenza sanitaria. Possono anche seguire corsi o cercare la guida di insegnanti di lingue o tutor per migliorare le proprie competenze linguistiche (British Council, 2021). In generale, il superamento del test PLAB è un passo importante per i laureati in medicina internazionali che desiderano lavorare come medici nel Regno Unito. Dimostra che hanno le competenze linguistiche necessarie per fornire un'assistenza al paziente sicura ed efficace.

Mentre il test di lingua PLAB valuta la capacità di una persona di usare l'inglese in un contesto medico, il MLAT valuta il potenziale di apprendimento linguistico generale di una persona, ossia valuta la capacità di una persona di apprendere e utilizzare regole grammaticali, riconoscere e applicare modelli linguistici e comprendere il significato di parole e frasi nel contesto.

9.4. Il VORD

VORD è l'abbreviazione di "Variabili, Operatori, Relazioni e Dinamiche" (ing. "Variables, Operators, Relations and Dynamics"). È un test di abilità cognitiva progettato per misurare la propria capacità di comprendere e manipolare concetti astratti.

Rispetto al MLAT, progettato per misurare la propria capacità di apprendere una L2, il test VORD non è specifico della lingua e non si concentra sulle abilità linguistiche. Invece, valuta la capacità di ragionare in modo astratto, risolvere problemi e comprendere relazioni complesse (Gignac e Yajenowski, 2019).

9.5. Il DLAB

Il test linguistico DLAB (ing. Defence Language Aptitude Battery) e il MLAT sono entrambi test progettati per valutare il potenziale di un individuo per l'apprendimento e la padronanza di una LS. Tuttavia, differiscono in diversi modi:

1. Scopo: il DLAB è specificamente progettato per valutare il potenziale di un individuo di apprendere una lingua per scopi militari, mentre il MLAT è più generale e può essere utilizzato in una varietà di contesti.
2. Formato: Il DLAB è un test a scelta multipla che valuta la capacità di un individuo di identificare strutture e modelli grammaticali in una lingua sconosciuta. Il MLAT, d'altra parte, è un test basato su computer che include domande a scelta multipla e alcune domande a risposta aperta che valutano la capacità di un individuo di apprendere e utilizzare una nuova lingua.
3. Contenuto: il contenuto DLAB si concentra sul linguaggio militare, come frasi e vocabolario comunemente usati nelle operazioni militari. Il MLAT, d'altra parte, valuta le capacità di apprendimento linguistico più generali, come la capacità di riconoscere modelli e strutture in una nuova lingua.

In breve, il DLAB è un test linguistico specificamente progettato per scopi militari, mentre il MLAT è un test più generale di abilità linguistica (National Learning Corporation, 2016).

10. LE TEORIE IMPORTANTI PER FLA

Li (citato in Wen et al, 2019) fornisce una revisione ampia e critica di quanto sopra. Discute vari aspetti relativi alle abilità linguistiche e comprese le ricerche e varie teorie che riguardano FLA e che vengono presentate di seguito.

10.1. L'approccio di Carroll

La base di questo approccio è il comportamentismo, che rappresenta la base dell'approccio audio-linguistico nell'insegnamento delle lingue perché include grammatica, esercizi e apprendimento meccanico. Carroll non ha collegato il suo concetto di abilità con il comportamentismo e l'approccio audio-linguistico. Tuttavia, il suo MLAT è stato formato sulla base delle sue osservazioni di fattori importanti per il successo dell'apprendimento all'interno delle classi di audiolingua e il test stesso è stato convalidato con gli studenti in quelle classi. Ad esempio, l'apprendimento meccanico è una caratteristica dell'insegnamento delle lingue audio. Nell'approccio di Carroll, la memorizzazione meccanica è l'attitudine centrale determinata dal subtest "Paired Associates" di MLAT. Secondo questo approccio, l'attitudine è concepita come un'indicazione del processo di apprendimento, cioè gli studenti con abilità più elevate imparano più velocemente entro un certo periodo. L'obiettivo originale del test attitudinale era identificare gli studenti che possono imparare una LS in un breve periodo di tempo all'interno dei programmi di lingua statale (Wen et al., 2019).

Le caratteristiche di questo approccio vengono riportate di seguito:

- L'attitudine è un fattore determinante per il successo dell'apprendimento, indipendentemente dal contesto e dal tipo di insegnamento. L'attenzione non è sul processo di apprendimento, ma sul risultato.
- L'attitudine è un costrutto speciale e Carroll, riferendosi ai risultati del test, è giunto alla conclusione che uno studente ha un'attitudine alta o bassa, cioè non è possibile che uno studente sia forte in un'area di attitudine e debole in un'altra.
- L'attitudine di cui parlava Carroll si riferisce alle fasi iniziali dell'apprendimento, che non significa che l'attitudine non sia importante anche nell'apprendimento avanzato.

- Le abilità di base sembrano più rilevanti per l'esplicito che per l'implicito, dato che tutti i subtest di MLAT richiedono l'elaborazione consapevole dei materiali linguistici.
- I subtest di MLAT si concentrano sugli aspetti formali del linguaggio.
- Le abilità misurate sono correlate solo agli aspetti linguistici dell'apprendimento della L2 e non a competenze o abilità pragmatiche che consentono un uso appropriato della lingua in vari contesti comunicativi. Settimo, MLAT si concentra sulla comprensione del materiale linguistico e non include la produzione linguistica, ovvero la scrittura e la conversazione.

10.2. L'ipotesi della differenza di codifica linguistica

L'ipotesi della differenza di codifica linguistica (ing. The Linguistic Coding Difference Hypothesis – LCDH) è una variante dell'approccio di Carroll, proposto da Sparks e colleghi. Il principio fondamentale di questo approccio è l'opinione che l'apprendimento di L1 e L2 si basi sullo stesso modello di abilità cognitive e che la tendenza ad apprendere L2 sia un residuo della tendenza ad apprendere L1. I principi della teoria sono ben rappresentati nella seguente affermazione di Ganschow e Sparks (1996: 201 citato in Wen et al., 2019: 80): "Le competenze nella propria L1 nei codici fonologici/ortografici, sintattici e semantici forniscono la base per l'apprendimento delle lingue straniere." All'inizio la teoria è stata proposta come Ipotesi del deficit di codifica linguistica per rivelare e spiegare le difficoltà di apprendimento della L2/LS.

Tuttavia, in seguito il termine "deficit" è stato cambiato in "differenza" per esprimere l'idea di differenze individuali su un continuum. Questa teoria è stata giustificata per i seguenti motivi: in primo luogo, 2 subtest di MLAT, indizi ortografici e sensibilità grammaticale, misurano la conoscenza del vocabolario e della grammatica inglese. In secondo luogo, si è scoperto che le abilità di L1 degli studenti predicono la loro abilità di LS (Sparks et al., 1998 citato in Wen et al., 2019) e predicono il loro rendimento di LS. (Sparks et al., 2006 citato in Wen et al., 2019).

È necessario determinare cosa si riferisce esattamente alle abilità linguistiche, e in alcune ricerche abilità linguistiche includono consapevolezza fonemica, QI, vocabolario, comprensione della lettura, ecc. Tuttavia, è necessario sapere che il vocabolario e la comprensione sono risultati e non possono essere considerati abilità

cognitive. Inoltre, l'affermazione che le abilità di L1 sono correlate a FLA non significa che siano la stessa cosa, ma che si verificano come conseguenza di qualche altra variabile, come ad esempio la motivazione.

10.3. Attitudine – Trattamento – Interazione

Attitudine – Trattamento – Interazione (ing. Aptitude – Treatment – Interaction –ATI) è un approccio proposto da Snow e si concentra sul confronto tra abilità e condizioni di apprendimento (Snow, 1991 citato in Wen et al, 2019). Secondo questo approccio, l'attitudine si riferisce alle differenze individuali che influenzano la disponibilità di apprendimento dello studente. Pertanto, l'attitudine include non solo fattori cognitivi come l'intelligenza, ma anche fattori affettivi come l'ansia, le convinzioni degli studenti e la motivazione. Ciò significherebbe che gli studenti di bassa attitudine possono beneficiare e prosperare con materiali chiaramente strutturati, mentre gli studenti di alta attitudine possono imparare molto di più quando sono incoraggiati a esplorare utilizzando le proprie risorse cognitive. Tuttavia, l'attitudine è spesso considerata una variabile cognitiva. Sebbene la definizione di attitudine di Snow differisca dalla precedente, questo approccio ha avuto un impatto importante sulla ricerca FLA. Inoltre, Robinson (2002) ha proposto l'ipotesi dei complessi attitudinali, secondo la quale diverse condizioni di apprendimento dipendono da diversi gruppi di abilità cognitive (Wen et al., 2019)

10.4. L'ipotesi della differenza fondamentale

Bley-Vroman (1990) ha proposto L'ipotesi della differenza fondamentale (ing. The Fundamental Difference Hypothesis – FDH) basata sulla teoria dell'acquisizione L1 di Chomsky. La base della sua teoria è evidente nella sua affermazione: "il sistema innato controlla lo sviluppo di L1 che non opera più negli adulti. L'apprendimento delle lingue per gli adulti è simile all'apprendimento generale degli adulti. Questa è la spiegazione che viene sostenuta qui: l'ipotesi della differenza fondamentale" (Bley-Vroman, 1990: 23 citato in Wen et al., 2019: 82). Quindi, secondo questa teoria, i bambini in tenera età hanno un'innata capacità di acquisire il linguaggio in modo efficiente, inconscio e facile, e il risultato di quest'acquisizione del linguaggio è la

maestria. Questa è una speciale capacità di apprendimento che si perde nell'età adulta e dove gli adulti acquisiscono il linguaggio usando le capacità analitiche generali.

Grazie a questa teoria sono stati aperti molti studi che esaminano il rapporto tra età e attitudine attraverso 2 ipotesi:

1. L'abilità linguistica è correlata all'apprendimento delle lingue in età adulta, ma non ai risultati di apprendimento di L2 in tenera età e
2. Gli adulti con risultati elevati di L2 hanno un'attitudine eccezionale, mentre gli studenti in tenera età con risultati elevati si differiscono per attitudine (Wen et al, 2019: 82)

L'obiettivo principale di questa teoria è determinare gli effetti dell'età sull'acquisizione della L2 attraverso l'ipotesi che 1) i bambini e gli adulti apprendono attraverso meccanismi diversi e 2) l'acquisizione del linguaggio dei bambini ha lo stesso successo, mentre l'apprendimento del linguaggio degli adulti ha grande variabilità (Wen et al., 2019).

10.5. Il modello degli stadi

Il modello degli stadi (ing. The Staged Model) è stato proposto da Skehan (2002, 2012, citato in Wen et al, 2019). Ha suddiviso lo sviluppo della L2 in 4 macro stadi che contengono diverse componenti dell'attitudine. Queste fasi sono suddivise in micro fasi, ma per comprendere meglio la mappatura tra fasi di L2 e componenti attitudinali, l'attenzione è su macro fasi.

La prima fase prevede l'osservazione. Si riferisce al processo cognitivo di tracciamento e scoperta di forme linguistiche. Skehan postula la rilevanza della codifica fonemica e della memoria di lavoro per questa fase iniziale dell'apprendimento. La seconda fase prevede la creazione di modelli (patterning) in cui gli studenti applicano regole e modelli basati su forme linguistiche osservate. Questa fase richiede l'applicazione della capacità di analisi linguistica, che, secondo Skehan, è insufficiente perché l'apprendimento delle regole include anche la ristrutturazione delle conoscenze esistenti, come l'inclusione delle informazioni contenute nel feedback. La terza fase implica il controllo, o la proceduralizzazione della conoscenza della L2, e la proceduralizzazione si riferisce all'applicazione della conoscenza basata su regole nel comportamento linguistico effettivo durante l'esecuzione orale o scritta.

L'ultima fase è la lessicalizzazione. In questa fase, gli studenti formano un sistema che li facilita l'accesso alle informazioni linguistiche importanti per la vita reale. Skehan ritiene che, per la lessicalizzazione, sia responsabile la memoria, ossia la capacità di recuperare informazioni. Tuttavia, ha sostenuto che né la memoria meccanica (memoria associativa) né la memoria di lavoro si riferiscono al recupero delle informazioni, ma non ha proposto un'alternativa (Wen et al., 2019)

Il modello di Skehan tenta di applicare le componenti dell'attitudine agli stadi di apprendimento definiti nelle teorie L2. Sebbene le sue affermazioni siano teoricamente attraenti, è difficile verificarle empiricamente perché la teoria non ha offerto idee concrete su come proporre le nuove componenti dell'attitudine proposte (es. Capacità di proceduralizzare) e cosa implicano. Tuttavia, le affermazioni sono perspicaci e stimolanti. Una delle importanti implicazioni di questo modello è che diverse componenti dell'abilità possono prevedere i risultati dell'apprendimento in modo diverso a diversi livelli di conoscenza, ma mancano ricerche sull'interazione tra abilità ed esperienza (Wen et al., 2019).

11. I PROCESSI D'ACQUISIZIONE DI LINGUA STRANIERA

La ricerca FLA tradizionale, all'incirca fino al 1990, utilizzava quello che Skehan (citato in Wen et al., 2019) chiama un "approccio macro" perché l'attitudine alla batteria (ing. battery aptitude) veniva utilizzata immediatamente prima di una lezione o di un corso e l'insegnamento durava un periodo determinato per poter misurare il risultato. I test di abilità sono stati quindi collegati ai risultati alla fine della lezione o del corso, sono state rivelate le relazioni ed è stata fornita una presentazione dei fattori di abilità esistenti e del loro impatto sulla previsione dei risultati. Quello che è successo esattamente durante la lezione o il corso non è stato ignorato, ma non è stato al centro della discussione e non è stato esplorato in dettaglio. Era questo approccio che faceva parte della ricerca di Carroll che ha ideato MLAT e delineato i 4 fattori di FLA.

Negli ultimi anni sono iniziati i lavori su una nuova ricerca che Skehan chiamerebbe "micro ricerca". Quindi, in primo luogo, viene impostato un progetto di ricerca, che può essere sperimentale o quasi sperimentale, e le misure attitudinali vengono inserite nella ricerca focalizzata su confronti didattici o processi di intervento. Ad esempio, è possibile confrontare approcci impliciti ed espliciti d'istruzione o esaminare i diversi risultati/effetti del feedback. Sebbene questo disegno di ricerca sia innovativo, le misure attitudinali maggiormente utilizzate sono quelle obsolete, cioè quelle basate su MLAT o sue varianti più recenti come LLAMA⁵ (ing. Language Learning and Memory Assessment) (Meara, 2005, citato in Wen et al., 2019). Detto questo, anche la memoria di lavoro fa spesso parte dei progetti di ricerca utilizzati.

L'importanza di questi cambiamenti si manifesta nella contestualizzazione del punto di vista, cioè nell'attenzione alle connessioni tra il processo di acquisizione della conoscenza e la ricerca dettagliata delle abilità e le prove di abilità. Immagine 3 (Skehan, citato in Wen et al, 2019: 61) propone di collegare i processi d'acquisizione con l'attitudine. In primo luogo, i processi acquisitivi formano una sequenza, dall'inizio all'uso corretto senza difficoltà, e questo vale per ogni specifico elemento o sottosistema di L2. Durante l'acquisizione di strutture e sottosistemi di L2, alcuni

⁵ Il test LLAMA è uno strumento di valutazione ampiamente utilizzato che misura l'apprendimento verbale e le capacità di memoria. È progettato per valutare la capacità di una persona di apprendere e ricordare nuove informazioni, comprese parole ed elenchi. Si basa su MLAT, ma l'obiettivo era utilizzare la tecnologia di sviluppo dell'epoca per sviluppare un'interfaccia utente più leggera e attraente (Rogers et al., 2017).

progrediranno meglio, mentre altri progrediranno più lentamente. In secondo luogo, l'obiettivo di questo micro approccio verso i processi di acquisizione devono spiegare la rilevanza dei subtest attitudinali. Se ci sono differenze individuali per determinati processi, allora sorge la possibilità che il subtest di abilità sia rilevante. Un ordinamento adeguatamente elaborato è un mezzo utile per indagare subtest di abilità preesistenti per scoprire dove si trovano e per quali processi di acquisizione sono più rilevanti. Inoltre, rappresenta un quadro attraverso il quale possono essere individuati i processi per i quali non ci sono o forse c'è solo un piccolo numero di subtest di abilità focalizzati su una LS.

La sequenza di questi processi è organizzata in tre fasi generali o macro fasi (Tabella 1), che comprendono la manipolazione del suono (ing. Handling sound), i modelli di manipolazione (ing. Handling pattern) e l'automazione-proceduralizzazione (ing. automatising-Proceduralising).

Input processing and segmenting	Handling Sound
Noticing and coming into focus	
Identifying patterns	Handling pattern
Generalising	
Complexification/restructuring/integration	
Handling feedback	
Error avoidance	Automatising-Proceduralising
Automatisation	
Creating a repertoire, achieving salience	
Lexicalisation	

Tabella 1 – Processi d'acquisizione e macro categorie di Skehan (Wen et al., 2019:

È stata osservata una forte relazione tra i 4 fattori di abilità di Carroll e le prime due macro categorie. Ovvero, si può vedere la connessione tra la gestione delle mappe sonore e l'abilità di codifica fonemica e il modello di gestione della sensibilità grammaticale e l'apprendimento induttivo della lingua. L'automazione-proceduralizzazione può eventualmente essere collegata alla memoria associativa sebbene questo gruppo sia meno corrispondente. Carroll si è concentrato sulla capacità di acquisire il vocabolario all'interno di condizioni esplicite, mentre l'automatizzazione-proceduralizzazione si concentra sull'acquisizione del controllo durante le fasi precedenti, ovvero la gestione del suono e dei modelli di gestione. Molte micro-ricerche condotte negli ultimi 20 anni hanno collegato caratteristiche di interazione e feedback con i risultati dei test attitudinali. Di conseguenza, è stato determinato che esistono relazioni coerenti tra attitudine e dettagli dell'acquisizione di L2 (Wen et al., 2019)

12. LE RICERCHE IMPORTANTI PER FLA

Li (2016) ha analizzato le correlazioni basate sui punteggi di MLAT. Questo ha mostrato che l'attitudine è diversa dalla motivazione, correlata negativamente con l'ansia, fortemente correlata con l'intelligenza e debolmente correlata con la memoria di lavoro.

In primo luogo, il risultato dove l'attitudine non è correlata alla motivazione fornisce una controprova all'ipotesi che un'elevata attitudine porti a una motivazione più forte. Suggerisce anche che l'attitudine e la motivazione danno un contributo unico all'apprendimento della L2. La ricerca ha mostrato che tra tutte le variabili, l'attitudine e la motivazione vengono presentate come i due più forti indicatori del successo di L2 (Wen et al., 2019). Sebbene si presti molta attenzione alla motivazione, Mihaljević Dijungović (1998, citato in Matić, 2015) ritiene che non esista ancora una definizione per spiegare il fattore affettivo della motivazione. Gardner (1985, citato in Matić, 2015) ritiene che la definizione di motivazione possa essere spiegata come una combinazione del desiderio di sforzo e del raggiungimento degli obiettivi, ma con un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento delle lingue.

In secondo luogo, la correlazione negativa tra attitudine e ansia è correlata ai loro effetti sui risultati dell'apprendimento, in quanto sono state determinate un'influenza negativa dell'ansia sull'apprendimento e un'influenza più favorevole dell'attitudine sull'apprendimento. Le cause delle correlazioni negative tra queste variabili non sono chiare, ma si può stabilire una relazione di reciprocità tra di esse. Vale a dire che si può concludere che un alto grado di ansia esaurisce le risorse cognitive, e una bassa attitudine porta ad un alto grado di ansia. In modo simile, si può sostenere che l'ansia influisce sulle prestazioni online che sono limitate nel tempo, ad esempio l'impostazione del test. Pertanto, le correlazioni negative possono essere il risultato di studenti con alti livelli di ansia che ottengono scarsi risultati nei test attitudinali.

In terzo luogo, sono state riconosciute forti correlazioni tra attitudine e intelligenza. In particolare, è stata osservata una sovrapposizione tra l'attitudine all'apprendimento delle lingue e l'attitudine all'apprendimento accademico in generale. Questa informazione è stata confermata da diversi altri studi che hanno dimostrato che l'attitudine al linguaggio e l'intelligenza non sono completamente separate. Si presume che ci sia stata una sovrapposizione tra di loro a causa di simili subtest inclusi per loro. Ad esempio, i test di attitudine linguistica e intelligenza includono un subtest di

vocabolario L1 e un subtest di memoria. Nonostante la sovrapposizione, si è riscontrato che la correlazione tra queste variabili non era abbastanza forte da considerarle identiche. Inoltre, la ricerca ha dimostrato che l'attitudine predice la competenza più dell'intelligenza quando entrambe le variabili vengono inserite nello stesso modello. Li esprime preoccupazione per l'ampia sovrapposizione tra attitudine e intelligenza perché ritiene che la validità del costrutto di attitudine linguistica sia discutibile dato che non può essere separata dalle abilità per altre materie accademiche. Chiede che vengano svolte ulteriori ricerche, ma anche che venga avviato lo sviluppo di nuovi test che misurino le abilità finalizzate esclusivamente all'apprendimento delle lingue (Li 2016, citato in Wen et al., 2019).

In quarto luogo, è stato riconosciuto che esiste una debole correlazione tra attitudine e memoria di lavoro, il che indicherebbe che sono costrutti separati. Questo risultato della ricerca è stato anche confermato in altri studi che sono giunti alla conclusione che l'attitudine è separata dalla memoria di lavoro. I risultati della ricerca mettono in discussione la proposta che la memoria di lavoro sia considerata una componente dell'attitudine invece della memoria meccanica. Inoltre, teoricamente, la memoria di lavoro è uno strumento cognitivo essenziale per l'apprendimento accademico in generale ed è quindi presumibilmente distinta dall'abilità linguistica che è specifica. Questa affermazione è supportata dai risultati della ricerca successiva di Li (2017), che mostrano che l'abilità linguistica è un indicatore più forte dell'apprendimento linguistico rispetto alla memoria di lavoro. Sulla base di tutti i risultati e le prove, si conclude che la memoria di lavoro è coinvolta nell'apprendimento delle lingue, ma è meglio non considerarla come una componente dell'attitudine perché il suo ruolo non è limitato all'apprendimento delle lingue (Wen et al, 2019).

Inoltre, alcune persone hanno paura di una LS, ed è spesso associata alla paura del fallimento. Compaiono inoltre attribuzioni, che si riferiscono ai modi in cui una persona spiega a sé stessa o ad altri la causa del proprio successo o fallimento. Inoltre, un fattore affettivo importante è la percezione di sé (Mihaljević Dijungović 1998, citato in Matic, 2015).

13. CONCLUSIONE

La lingua è un sistema di comunicazione grazie al quale le persone condividono varie informazioni, pensieri, idee. Rappresenta un sistema grazie al quale viene facilitata l'interazione tra le persone. Dato che l'importanza della lingua come sistema è stata riconosciuta molto tempo fa, sono iniziate diverse ricerche in diverse aree del linguaggio. D'altra parte, le persone hanno anche notato l'importanza del talento, ossia del talento in vari ambiti, anche nell'area linguistica. Questo è il motivo per cui diversi autori si sono concentrati sulla ricerca del talento linguistico. Innanzitutto è stato osservato che non esiste una definizione universale di talento e plusdotazione. Piuttosto, è stato osservato che esiste una serie di definizioni che contraddistinguono questi due termini, ma anche una serie di definizioni secondo le quali essi sono considerati sinonimi. Considerando quanto sopra, vari autori hanno cercato di spiegare i modelli di talento/plusdotazione. La tesi presenta i modelli di Renzulli e di Monks, cioè i modelli più utilizzati per comprendere i concetti di talento e plusdotazione. Il modello di plusdotazione di Renzulli si concentra su capacità, creatività e motivazione come i fattori necessari per plusdotazione. D'altra parte, il modello di Monks si basa sul modello di Renzulli, ma pone l'attenzione anche su tre importanti componenti sociale, ovvero la famiglia, la scuola e gli amici. È stato osservato che ci sono vari problemi affrontati dalla ricerca relativa al talento linguistico. Tuttavia, non ci sono risposte "corrette" alle domande poste. Molti autori hanno presentato i loro pensieri ed i risultati delle ricerche su alcuni problemi, ma hanno lasciato spazio per ulteriori ricerche che potrebbero essere potenzialmente svolte e indirizzate in modo più dettagliato ai punti sollevati.

Per comprendere l'acquisizione di una LS o una L2, è stato necessario dare un breve riferimento su quadro psicolinguistico e psicologico dell'acquisizione linguistica. L'aspetto psicolinguistico dell'acquisizione del linguaggio pone l'accento sulle funzioni cognitive, ovvero su 3 modelli psicolinguistici d'acquisizione del linguaggio, vale a dire l'attenzione, la memoria di lavoro e il monitoraggio. Inoltre, il quadro psicologico include fattori affettivi come la motivazione, la paura del linguaggio, il concetto di sé, gli atteggiamenti, le attribuzioni. È stato osservato che ciascuno degli elementi menzionati ha una sua funzione speciale per l'acquisizione del linguaggio. È stato inoltre osservato che le ricerche di vari autori si sovrappongono in molte parti, quindi si conclude che ulteriori ricerche in quest'area potrebbero

contribuire ancora di più alla comprensione di questi fattori per l'acquisizione del linguaggio.

Molti studi, inoltre, hanno portato ad identificare il termine attitudine alla LS con concetti come talento, plusdotazione e capacità di acquisire una lingua. C'erano divergenze di opinioni nella definizione di questo termine. Sono state create molte teorie che hanno cercato di spiegare questo concetto, ma molte sono state criticate. Oggi non esiste una definizione "corretta" di questo termine, ma la teoria secondo cui la capacità di parlare può essere cambiata e modificata da altri fattori ha ricevuto una notevole attenzione in questa ricerca. Da ciò è nata la questione se l'attitudine alla LS sia (parzialmente) innata o se sia solo uno dei fattori che influenzano l'acquisizione del linguaggio. Riguardo all'importanza dello studio delle competenze linguistiche e al loro ruolo nell'apprendimento di una LS, diversi teorici avanzano diverse proposte relative all'attitudine alla LS, dove viene in primo piano la questione del periodo critico, considerato attraverso la convinzione di azione completa, parziale e completamente separata dalla Grammatica universale. È ampiamente accettato che non ci siano grandi differenze nel resto della GU, ma le differenze individuali sono previste ad altri livelli di dispositivi d'acquisizione del linguaggio e capacità di produzione del linguaggio. Un gran numero di studiosi è giunto alla conclusione con la loro ricerca che il periodo critico gioca un ruolo importante nell'acquisizione del linguaggio, cioè che i bambini più piccoli acquisiscono il linguaggio più velocemente e in modo più efficiente rispetto a quelli più grandi.

Per vedere l'impatto dell'attitudine alle lingue, gli studiosi dovevano prima trovare un modo per misurare l'attitudine. Per questo motivo sono stati creati molti test, ma uno dei più famosi e più utilizzati è il test MLAT creato da Carroll. L'ha sviluppato sulla base di alcune componenti che ha testato attraverso parti del test che in seguito hanno portato al suo uso costante. Dato che il test era destinato principalmente agli anglofoni, non poteva essere applicato in altre lingue a causa delle sue specificità. Tuttavia, gli adattamenti di MLAT hanno portato alla creazione di nuove versioni adattate alle caratteristiche di altre lingue.

Nel tempo si sono sviluppate anche numerose teorie relative a FLA. Ogni teoria ha i suoi principi importanti per la comprensione delle abilità, quindi, ad esempio, nella teoria di Carroll, l'attitudine è concepita come un'indicazione del processo di apprendimento, mentre nella teoria di Sparks e altri, cioè una variante della teoria di Carroll, c'è un'opinione rispettata che l'apprendimento di L1 e L2 si basi sulle stesse

abilità cognitive e che la tendenza ad apprendere L2 sia il resto della tendenza ad apprendere L1. Nella teoria di Snow c'è opinione comune che l'attitudine si riferisca alle differenze individuali e che includa non solo fattori cognitivi, ma anche affettivi. La teoria di Bley-Vroman parte dal punto di vista che i bambini in tenera età hanno la possibilità di acquisire il linguaggio in modo efficiente, facile e inconscio, che porta all'eccellenza. Infine, la teoria di Skehan parte dalla divisione dello sviluppo della L2 attraverso 4 macro-fasi con diverse componenti attitudinali. Cerca di mappare queste componenti a gradi di apprendimento, che è teoricamente attraente, ma empiricamente difficile da verificare a causa della mancanza di idee concrete.

La ricerca di autore Li si è rivelata importante per FLA perché ha confermato le teorie e le importanti scoperte finora proposte. Più precisamente, ha portato ai risultati che l'attitudine è diversa dalla motivazione, che è negativamente correlata con l'ansia, che è fortemente correlata con l'intelligenza e che è debolmente correlata con la memoria di lavoro. Quest'ultimo ha indicato che la memoria di lavoro è uno strumento cognitivo essenziale per l'apprendimento in generale e che è diverso dall'abilità linguistica, che è specifica. Vale a dire, la memoria di lavoro è considerata essenziale per l'apprendimento delle lingue, ma il suo ruolo non è limitato all'apprendimento delle lingue, ma anche ad altre aree.

Questa tesi ha alcune limitazioni considerando che studia solo una piccola parte del campo del talento linguistico. Vale a dire, talento, lingua e talento linguistico sono concetti molto ampi che sono stati studiati nell'ambito di diverse discipline e direzioni, quindi questo documento presenta solo una piccola parte relativa a quest'area. Inoltre, considerando il numero di studi in quest'area, non è stato possibile presentarli tutti, quindi sono stati selezionati quelli ritenuti più rilevanti. Tuttavia, questo documento presenta molte teorie e conoscenze che possono servire come base per ulteriori ricerche. Dato che è stato osservato che molte domande sono ancora aperte e non hanno ancora la risposta, questo lavoro può servire da stimolo per nuove ricerche che porterebbero a nuove conoscenze e, potenzialmente, a risposte.

FONTI BIBLIOGRAFICHE E SITOGRAFIA

A) Fonti scientifiche

1. Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
<https://doi.org/10.1126/science.1736359>
2. British Council (2021). Language trends England.
<https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/language-trends-2021>
3. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton & Co.
4. Crystal, D. (2006). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press.
5. Garcia Mayo, M., Gutierrez Mangado, M.J., Martinez Adrian, M. (2013). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
6. Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina*, 12/2(12), 493-512.
7. Daneman, M., Merikle, P.M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis, 3(4), 422-433.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03214546.pdf>
8. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
9. Elliot, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
10. Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition (2nd ed.)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
11. Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
12. Gass, S.M., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*.

13. General Medical Council (2021). Professional and Linguistic Assessments Board. <https://www.gmc-uk.org/registration-and-licensing/join-the-register/plab>
14. Gignac, G. E., Zajenkowski, M. (2019). Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues. Springer.
15. Hakuta, K., Bialystok, E., Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.
16. Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 1(11), 289-300.
17. Jelenek, S. (2020). Uloga afektivnih čimbenika pri usmenoj komunikaciji hrvatskih studenata češkog jezika. Diplomski rad.
18. Keyser, D.J., Sweetland, R.C. (1988). Test critiques. Pimsleur Language Aptitude Battery. Test Corporation of America.
19. Koren, I. (2012). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 339-361.
20. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford, UK: Pergamon Press.
21. Lenneberg, E.H. (1967). Biological foundations of language. New York: John Wiley and Sons.
22. Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). How languages are learned (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
23. Matić, I. (2015). Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 44(1), 54-66.
24. Mayberry, R. I., Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(3), 369-384.
25. Munoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected papers*. University of Barcelona.
26. National Learning Corporation (2016). Defense Language Aptitude Battery (DLAB): Passbooks Study Guide.

https://books.google.hr/books/about/Defense_Language_Aptitude_Battery_D_LAB.html?id=IsmTtwAACAAJ&redir_esc=y

27. Osmić, N. (2010). Razlike i sličnosti između nadarenosti i talentiranosti. *Novi muallim*, 11(40), 64-70.
28. Pekrun, R., Elliot, A. J., Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
29. Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
30. Piperković, D. (2011). Noam Chomsky – revolucija kao intelektualni credo. *Essehist: časopis studenata povijesti i drugih društveno-humanističkih znanosti*, 3(3), 108-111.
31. Reiterer, S.M. (2018). Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience. Department of Linguistics and Centre for Teacher Education. University of Vienna.
32. Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. New York, Cambridge University Press.
33. Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46-73.
34. Robinson, P. (2015). Attention and Memory in Second Language Acquisition. John Benjamins Publishing Company.
35. Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, S.L., Wilensky, R., Oberle, E., Thompson, K.C., Taylor, C.L., Harrison, J. (2012). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 313-328.
36. Rogers, V., Meara, P., Barnett-Legh, T., Davie, E. (2017). Examining the LLAMA aptitude tests. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 49-60, DOI: <https://euroslajournal.org/articles/10.22599/jesla.24>

37. Sanchez, L.P., Lopez Cobenas, E.T., Barbera, C.G. (2008). La deteccion del talento linguistico. *Fáisca*, 13(15), 124-159.
38. Sasaki, M., Kotani, M. (2013). The role of attention in second/foreign language classroom learning. *Language Teaching Research*, 17(3), 316-333.
39. Schraw, G., Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
40. Service, E., Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics* 16(2), 155-172.
41. Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feursteina kroz prikaz slučaja. *Life and school: journal for the theory and practice of education = Leben und schule*, 58(28), 219-228.
42. Teo, T. (2015). The impact of attitude and self-efficacy on the use of technology for learning: A review of the literature. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5), 580-600.
43. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
44. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
45. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.
46. Wen, Z.E., Skehan, P., Biedron, A., Li, S. Sparks. L.R. (2019). *Language aptitude – Advancing Theory, Testing, Research and Practice*. Routledge, New York.
47. Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

48. Yalçın, Ş. (2013). The relationship between attention and second language vocabulary learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1276-1285.
49. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

b) Sitografia

1. Hrvatska enciklopedija:
<https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=42720> (URL1)
2. Psychology.fandom.com:
https://psychology.fandom.com/wiki/John_B._Carroll (URL 4)

IMMAGINI

1. Immagine 1: <https://www.cittafamiglie.it/2019/03/25/tutti-i-bimbi-hanno-talento-aiutamoli-a-volare/> (URL 2)
2. Immagine 2: <https://www.espertiformatorisportivi.it/2015/04/24/modello-tripolare-interdipendente-del-talento/> (URL 3)

RIASSUNTO

Ricerche sul talento per la lingua

Lingua e talento sono due termini ampi e (in)dipendenti. La lingua è un sistema di comunicazione composto da suoni, parole e grammatica, ovvero un'abilità umana unica che consente la condivisione di idee, sentimenti e pensieri. In ambito linguistico si distinguono termini come lingua madre, seconda lingua e lingua straniera. Il talento ha innumerevoli definizioni e spesso viene identificato con plusdotazione, ma vari autori distinguono questi due termini. A prescindere dalle diverse definizioni, si potrebbe dire che talento e plusdotazione sono fenomeni che portano al raggiungimento di risultati elevati, ovvero di successi eccezionali in una determinata attività, anche in campo linguistico. Ci sono molte ricerche che si concentrano sullo studio di una L2 o LS, e per quanto riguarda l'aspetto osservato del talento, o talento linguistico, sono apparse numerose teorie e ricerche in questo settore. Questo documento è incentrato sulle ricerche per il talento linguistico e cerca di ottenere informazioni sul concetto di talento linguistico, ovvero raccogliere tutte le informazioni rilevanti per lo studio del talento linguistico. La tesi contiene una base teorica che spiega la relativa terminologia, presenta la conoscenza del talento linguistico, i problemi principali delle ricerche che riguardano talento e plusdotazione, i fattori che influenzano l'acquisizione di una L2 e/o LS. Il documento presenta anche teorie importanti per il talento linguistico.

Tutto quanto sopra è stato supportato dai risultati delle ricerche di vari autori i cui opinioni e risultati delle ricerche si sovrappongono in certi punti e si differenziano in certi punti. Studiando e presentando tutto quanto sopra, è stato osservato che ci sono varie scoperte e ricerche che hanno contribuito alla comprensione del talento linguistico. D'altra parte, sono state osservate molte domande che sono rimaste aperte e alle quali è necessario, se possibile, trovare una risposta.

Le parole chiavi: talento, plusdotazione, talento linguistico, acquisizione del linguaggio, attitudine alla lingua straniera

SAŽETAK

Istraživanja o jezičnom talentu

Jezik i talent su dva široka i ne(ovisna) pojma. Jezik je komunikacijski sustav sastavljen od zvukova, riječi i gramatike, odnosno jedinstvena ljudska sposobnost koja omogućuje dijeljenje ideja, osjećaja i misli. U jezičnom području se razlikuju pojmovi kao što je materinski jezik, drugi jezik i strani jezik. Talent ima nebrojeno definicija i često se poistovjećuje s darovitošću, ali razni autori razlikuju ova dva pojma. Bez obzira na različite definicije, moglo bi se reći da su talent i darovitost pojave koje dovode do postizanja visokih učinaka, odnosno izuzetnog uspjeha u nekoj djelatnosti pa tako i u jezičnom području. Postoje mnoga istraživanja koja su usmjerena na proučavanje drugog, odnosno stranog jezika, a s obzirom na uočenu pojavu talenta, odnosno jezičnog talenta, pojavile su se brojne teorije i istraživanja u ovom području. Ovaj rad je usmjeren na istraživanja o jezičnom talentu pri čemu nastoji dobiti uvid u koncepciju jezičnog talenta, odnosno sakupiti sve informacije relevantne za proučavanje jezičnog talenta. U radu se nalazi teorijska podloga koja objašnjava relevantnu terminologiju, prikazuje spoznaje o jezičnom talentu, glavne probleme istraživanja, čimbenike koji utječu na usvajanje drugog i/ili stranog jezika. Uz navedeno, u radu su prikazane i teorije važne za jezični talent.

Sve navedeno se potkrijepilo rezultatima istraživanja raznih autora čija se mišljenja i rezultati istraživanja u određenim točkama preklapaju, a u određenim točkama razilaze. Proučavanjem i prikazom svega prethodno navedenog uočeno je da postoje razne spoznaje i istraživanja koja su doprinijela razumijevanju jezičnog talenta. S druge strane, uočena su mnoga pitanja koja su ostala otvorena i na koja je potrebno, ukoliko je moguće, pronaći odgovor.

Ključne riječi: talent, darovitost, jezični talent, usvajanje jezika, sklonost prema stranom jeziku

SUMMARY

Research on language talent

Language and talent are two broad and non (dependent) terms. Language is a communication system composed of sounds, words, and grammar, that is, a unique human ability that allows the sharing of ideas, feelings, and thoughts. In the linguistic field, terms such as mother tongue, second language, and foreign language are distinguished. The term talent has countless definitions and is often identified with giftedness, but various authors differentiate between those two terms. Regardless of the different definitions, it could be said that talent and giftedness are phenomena that lead to the achievement of high results, that is, exceptional success in a certain activity, including in the linguistic field. There are many types of research that are focused on the study of a second, or foreign language, and with regard to the observed appearance of talent, or linguistic talent, numerous theories and findings have appeared in this field. This paper is focused on the analysis of language talent, trying to gain insight into its concept and collecting information relevant to its study. This paper contains a theoretical background that explains the relevant terminology, it presents the gathered knowledge of language talent, and indicates the main research problems and factors that influence the acquisition of a second and/or foreign language. In addition, the paper also presents theories of big importance for language talent.

All of the above was supported by the research results of various authors, whose opinions and findings overlap in certain points, and diverge in certain points. By studying and presenting all of the above, it can be observed that there are various findings and research that have contributed to the understanding of language talent. However, many questions remained unanswered and to which it is necessary, if possible, to find an adequate answer.

Key words: talent, giftedness, language talent, language acquisition, foreign language aptitude