

La questione del talento linguistico come uno dei fattori nell'apprendimento delle lingue straniere

Jakušić, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2025

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:162:499838>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-13**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za talijanistiku

Sveučilišni diplomski studij talijanistike; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

Marta Jakušić

La questione del talento linguistico come uno dei fattori
nell'apprendimento delle lingue straniere

Diplomski rad

Zadar, 2025.

Sveučilište u Zadru

Odjel za talijanistiku

Sveučilišni diplomski studij talijanistike; smjer: nastavnički (dvopredmetni)

La questione del talento linguistico come uno dei fattori
nell'apprendimento delle lingue straniere

Diplomski rad

Student/ica:

Marta Jakušić

Mentor/ica:

Doc.dr.sc. Irena Marković

Zadar, 2025.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Marta Jakušić, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom *La questione del talento linguistico come uno dei fattori nell'apprendimento delle lingue straniere* 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, 23. prosinca 2024.

Contenuto

1.Introduzione	1
2.Oggetto e metodologia della ricerca.....	2
3.Il talento linguistico	3
3.1.Le caratteristiche del talento linguistico.....	3
3.2.Effetti dell'attitudine linguistica nell'apprendimento delle lingue	6
4.Identificazione del talento linguistico : <i>Language aptitude tests</i>	9
4.1.Il test MLAT	9
4.1.1.Sviluppo del test MLAT	9
4.1.5.Valutazione del test.....	17
4.1.6.I versioni di test MLAT	18
4.1.6.1.MLAT – O	18
4.1.7.Usi del MLAT.....	22
4.1.8.Altri adattamenti del test MLAT.....	23
4.2.Il test PLAB	28
4.2.1.Sviluppo del test di Pimsleur	28
4.2.2.Uso di PLAB	28
4.2.3.Componenti del test PLAB	29
4.2.4.Esemplare di subtest di PLAB	30
4.2.5.Valutazione del test.....	31
4.3.Il test DLAB	31
4.3.1.Introduzione al DLAB	31
4.3.2.Categorie e valutazione di DLAB	33
4.4.Il test CANAL – FT	35
4.4.1.Sviluppo di CANAL – FT	35
4.4.2.Struttura di CANAL – FT	36
4.4.3.Valutazione del test.....	37
4.5.Il test VORD	39
4.5.1.Sviluppo di VORD.....	39
4.5.2.Struttura di VORD	40
4.5.3.Esemplare del test VORD	40
4.6.Il test LLAMA	42
4.6.1.Sviluppo del LLAMA	42
4.6.2.Struttura del LLAMA	43

4.6.3.Esemplare del test LLAMA	43
4.6.4.Valutazione del test.....	44
4.7.Il test Hi – LAB	46
4.7.1.Sviluppo di test Hi – LAB	46
4.7.2.Uso e struttura del <i>Hi - LAB</i> test	46
5.Problematica dei test di attitudine linguistica	48
5.1.La questione di validità e predittività dei test di attitudine linguistica	48
5.2.La questione della neutralità linguistica dei test.....	52
5.3.I testi esistenti sono obsoleti?	54
6.Conclusione.....	56
7.Bibliografia.....	59

1. Introduzione

Ci siamo chiesti almeno una volta come sia possibile che qualcuno possa essere così bravo nelle lingue straniere, mentre in altre materie non eccelle. Avremmo pronunciato il famoso detto: "avere un dono/un orecchio per le lingue" oppure "essere portato per le lingue". Questa tesi di laurea dal titolo "La questione del talento linguistico come uno dei fattori nell'apprendimento delle lingue straniere", esplora proprio il concetto di talento linguistico facendo riferimento ai test di attitudine linguistica esistenti nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera. Dunque, l'elemento chiave risiede nella parola "*talento*".

Quello che ha attirato l'attenzione di numerosi ricercatori, così come la nostra, è determinare cosa significhi esattamente essere talentuosi per le lingue, ovvero stabilire se si tratti di una caratteristica innata e stabile, che non può essere allenata, o se il talento linguistico sia invece il risultato di esperienze e di fattori esterni specifici. Pertanto, sulla base di decenni di ricerca e del lavoro di illustri teorici come Carroll, Skehan, Stansfield, Perry e altri, questa tesi indaga se il talento linguistico sia un'abilità innata, una competenza acquisita o una combinazione di entrambe. Inoltre, si interroga sulla possibilità di giungere a tale comprensione attraverso test di attitudine linguistica, il cui scopo è valutare l'attitudine linguistica dei soggetti.

Attraverso l'analisi dello sviluppo e dell'applicazione di test come MLAT, PLAB, DLAB e altri, la ricerca mira a comprendere come questi strumenti possano prevedere il successo nell'apprendimento delle lingue. La tesi affronta questioni fondamentali riguardanti le componenti dell'attitudine linguistica, il loro impatto sull'acquisizione delle lingue, e la validità e adattabilità di tali test nei contesti linguistici e culturali.

2. Oggetto e metodologia della ricerca

L'obiettivo di questo lavoro è, attraverso una revisione teorica delle ricerche esistenti, presentare le caratteristiche del talento linguistico e i test attualmente disponibili per misurarlo. Familiarizzati da tempo con l'espressione "avere un dono per le lingue", "essere portati per le lingue" o "avere orecchio per le lingue", abbiamo voluto rispondere ad alcune domande che tali espressioni sollevano.

In primo luogo, ci proponiamo di illustrare le caratteristiche del talento linguistico, e, guidati dalla teoria secondo cui l'attitudine linguistica è una caratteristica innata e stabile posseduta dall'individuo, rispondere alla domanda: l'attitudine linguistica è davvero innata e stabile, oppure dipende da altri fattori? In questa prospettiva, la capacità di apprendere una lingua straniera dovrebbe, secondo i teorici, poter essere dimostrata tramite strumenti esistenti per la misurazione dell'attitudine linguistica, come il MLAT, il PLAB, il DLAB e altri.

Pertanto, un altro obiettivo è quello di riassumere le numerose ricerche che mettono alla prova i suddetti test di abilità linguistica, rispondendo alla domanda: questi test possono realmente prevedere il successo nell'apprendimento di una lingua straniera da parte di un individuo? Inoltre, ci chiediamo se il possesso del talento linguistico sia l'unica condizione necessaria per un apprendimento efficace delle lingue. Dunque, ci concentreremo in larga misura sui test esistenti per la misurazione dell'attitudine linguistica e sul loro funzionamento come predittori del talento linguistico. In questo modo, cercheremo di rispondere alle domande sollevate in questo lavoro. In aggiunta, formuleremo due ipotesi:

1. L'attitudine linguistica o talento è innata e stabile.
2. Gli strumenti per la misurazione dell'attitudine linguistica sono strumenti affidabili e validi come predittori del successo nell'apprendimento di una lingua straniera.

Come già accennato, questo lavoro rappresenta una revisione delle ricerche esistenti; in altre parole, faremo riferimento a articoli scientifici, libri, siti online, dai quali abbiamo tratto informazioni relative all'attitudine linguistica e ai test per misurarla.

3. Il talento linguistico

3.1. Le caratteristiche del talento linguistico

Il concetto di talento linguistico, secondo le ricerche, indica una forma specifica di talento legata all'apprendimento di una lingua straniera (Carroll, 1981; Skehan, 2002; in Wen, Biedroń, Skehan, 2017). Tutti ci siamo chiesti come qualcuno possa essere molto bravo o eccellente nell'apprendimento delle lingue. Diremmo che ha un talento per le lingue. Alcuni individui riescono ad acquisire con facilità e rapidità le lingue straniere, mentre per altri il processo è meno riuscito o più lento. Questo è considerato una sorta di fenomeno che molti scienziati cercano di spiegare. Possiamo davvero affermare che il talento linguistico sia un concetto specifico e un fenomeno messo in discussione, con il suo misuramento oggetto di numerosi studi per molto tempo. Ci sono state molte lacune riguardo a questo concetto, e sono emerse numerose domande a cui si cerca di rispondere attraverso anni di ricerca.

Dörnyei e Skehan (2003), nel loro lavoro, citano alcune delle domande rilevanti per questo ambito: “Un tale talento è innato? È relativamente fisso? Se non è fisso, è suscettibile di allenamento? L'attitudine per le lingue straniere è una capacità distinta o è legata a abilità più generali, come l'intelligenza, funzionando di fatto come una sottocategoria di una visione più generale della variazione umana? Un tale talento potrebbe essere utilizzato come base per prevedere il successo nell'apprendimento delle lingue? Se sì, quanto potrebbe essere efficace per tali previsioni e come si confronterebbero le previsioni basate su di esso con quelle fatte da altre fonti?” (Dörnyei e Skehan, 2003: 590) Una delle questioni principali che si pone è se il talento per le lingue esista realmente come fattore innato o se si sviluppi attraverso la crescita, l'interazione con l'ambiente, ecc. (Mariani, 2010). Come spiegare questo fenomeno? Da un lato, le ricerche hanno mostrato che il concetto di talento, in generale, è difficile da definire (Nazor, 2023). Nazor (2023) indica l'assenza di consenso sul significato di questo termine in letteratura e sottolinea l'esistenza di definizioni diverse del talento in generale. Per il talento, in generale, si associa la definizione di predisposizione o capacità innata per qualcosa. L'idea di una capacità innata per l'apprendimento e l'acquisizione delle lingue può essere legata alla teoria di Chomsky (1986, in Traugott, 2010) secondo cui la capacità linguistica è programmata geneticamente, quindi innata.)

Inoltre, nel dizionario possiamo trovare un altro equivalente di interesse per il concetto di talento, infatti Treccani nella definizione include il termine "attitudine". Secondo Mariani (2010), l'attitudine è una predisposizione verso qualcosa. Inoltre, in inglese il termine "*language aptitude*" indica una capacità innata o facilità e rapidità nell'apprendimento e nell'acquisizione, o intelligenza (Mariani, 2010). La stessa cosa vale per il francese – "*l'aptitude*". Invece del termine talento, nella ricerca del talento linguistico ci si imbatte nel concetto di "*language aptitude*" o "attitudine linguistica". Se consideriamo i fattori che influenzano l'apprendimento e l'acquisizione di una lingua da parte di un individuo, oltre ai fattori interni come motivazione, personalità e età, Caon (2022) menziona proprio l'attitudine come uno dei fattori, citando Skehan (1994) come uno dei "riferimenti classici riguardo l'attitudine alle lingue" (Caon, 2022: 19). Secondo Skehan (1994), l'attitudine è un "talento specifico nell'apprendimento delle lingue indipendente dalle capacità dell'individuo in altri ambiti" (Skehan, 1994, in Caon, 2022: 19). Secondo Skehan (1994), questa capacità si riferisce a 3 componenti: abilità di codificazione linguistica, abilità di analisi linguistica e memoria (in Caon, 2022: 19). Inoltre, Skehan (1994, in Caon 2022) osserva che gli studenti possono mostrare una maggiore abilità in una delle tre componenti linguistiche. Il primo gruppo sottolinea la precisione e gli aspetti formali del linguaggio, il secondo la fluidità espressiva e il vocabolario, mentre il terzo, orientato alla memoria, risponde meglio ai metodi comunicativi (Skehan 1994, in Caon, 2022). D'altra parte, Mariani e Pozzo (2002, in Caon, 2022) affermano che non esiste una singola o generica abilità linguistica, non è possibile essere genericamente eccellenti nelle lingue, poiché ciascuno possiede punti di forza e debolezza. Questo può derivare dall'esperienza scolastica, da motivi socio-culturali, ma anche da caratteristiche neurologiche (Biedroń, 2015; Turker et al. 2021, in Caon, 2022). Secondo Singleton (2017), il concetto di "*language aptitude*" è stato definito nel corso degli anni attraverso strumenti oppure *test* che cercano di misurare il talento linguistico attraverso 4 componenti, come il testo MLAT di cui parleremo nel prossimo capitolo. Se il talento è una capacità innata, quindi il talento linguistico è visto come una capacità innata per l'apprendimento delle lingue. Di più, secondo Rosenhalt (1996, in Singleton, 2017), il *language aptitude* è associato alla definizione di dono per le lingue.

Inoltre, secondo Skehan (1991), se parliamo di esistenza di attitudine linguistica, allora impliciamo "l'esistenza di un talento per l'apprendimento delle lingue che è indipendente dall'intelligenza e che il talento non è solo il risultato di precedenti esperienze

di apprendimento, è relativamente stabile e varia da persona a persona. “(Skehan, 1991: 276)

Tuttavia, torniamo alla questione della caratteristica innata del talento linguistico. Il dibattito se l'attitudine linguistica sia innata e stabile si è evoluto in modo significativo. Carroll (1973, citato in Suárez, 2010) inizialmente sosteneva che l'attitudine è innata e stabile, legata alla capacità di apprendimento della L1 di un individuo, ma in seguito Suárez (2010) si riferisce alle affermazioni opposte di Neufeld (1978) e Lepicq (1973), i quali sostengono esattamente il contrario, ossia che non sia né fissa né innata. La ricerca di Skehan (1986, 1989, 1990, citato in Suárez, 2010) supporta l'idea che l'attitudine sia influenzata dallo sviluppo precoce della L1, come il vocabolario e la complessità sintattica, ma sottolinea anche fattori ambientali come il background familiare e le opportunità educative. Sparks e Ganschow (1989, 1991, in Suárez, 2010), attraverso la loro ipotesi sulle differenze di codifica linguistica (LCDH), sostengono che le competenze L1, in particolare in fonologia e ortografia, predicono fortemente l'attitudine e il conseguimento della lingua seconda, evidenziando l'interazione tra l'apprendimento della L1 e della L2.

Esistono opinioni contrastanti anche sulla possibilità di allenare l'attitudine. Carroll (1984, in Suárez, 2010) sosteneva che l'attitudine non può essere allenata in modo significativo, come sottolinea Suárez (2010) è supportato da studi come Politzer e Weiss (1969), in cui il MLAT test di cui parleremo non ha mostrato miglioramenti. Tuttavia, Suárez (2010) fa i riferimenti su McLaughlin (1990, 1995) e O'Malley e Chamot (1993) quali sostengono che l'attitudine è flessibile, con l'esperienza multilingue e strategie di apprendimento efficaci che migliorano le capacità di apprendimento della lingua nel tempo. Quindi, loro suggeriscono che i buoni studenti di lingue utilizzano strategie metacognitive immagazzinate nella memoria di lavoro per potenziare l'attitudine, sfidando la nozione della sua natura fissa (Suárez, 2010).

3.2. Effetti dell'attitudine linguistica nell'apprendimento delle lingue

L'attitudine linguistica è spesso associata all'apprendimento di una lingua straniera come potenziale predittore del successo nell'acquisizione di tale lingua (Dörnyei e Skehan, 2003). Ciò che anni di ricerca in questo campo hanno contribuito a evidenziare è l'individuazione delle cosiddette differenze individuali (*ID's*). L'approccio differenziale è uno degli approcci in psicologia, insieme all'approccio sperimentale, in cui si cerca di identificare gli attributi per i quali le persone si differenziano, e successivamente collegare tali differenze a diverse prestazioni e successo, ad esempio, nell'apprendimento (Skehan, 1991, p. 275). Le differenze individuali si sono dimostrate molto importanti come potenziali influenze nell'acquisizione di una lingua straniera. Tra queste ci sono quattro importanti differenziazioni secondo Skehan (1991, p. 276), una delle quali è il nostro campo di interesse, ovvero l'attitudine linguistica, insieme alla motivazione, lo stile di apprendimento e le strategie di apprendimento. Anche Dörnyei (2005, citato in Poves, 2020) sottolinea le differenze individuali che si sono rivelate importanti nell'acquisizione di una lingua come la personalità, la motivazione, l'attitudine, gli stili di apprendimento e le strategie di apprendimento.

Pertanto, il concetto di attitudine come fattore, o meglio come predittore del successo nell'apprendimento, è diventato oggetto di ricerca negli anni '50 e '60, quando sono stati sviluppati i primi test per misurazione: il MLAT (Carroll e Sapon, 1959) e il PLAB (*Pimsleur Language Aptitude Battery*, 1966), che hanno lanciato ulteriori ricerche più approfondite su questo concetto e continuano a rappresentare una base per nuove scoperte (Poves, 2020). Inoltre, alcune ricerche confermano la teoria dell'attitudine come predittore, ovvero fattore che influisce sul successo nell'acquisizione di una lingua straniera, e quindi anche il successo di questi test come strumenti di misura.

Di cruciale importanza nel campo che affronta il tema del talento linguistico e della sua misurazione, oppure "*language aptitude*", è stato lo psicologo americano John B. Carroll insieme a linguista Stanley S. Sapon. Dagli anni di partenza 1950 questa teoria è stata costantemente perfezionata e studiata. Carroll (1959, Wen et al., 2017, citato in Sedaghatgoftar et al., 2019) ha fatto il primo tentativo di concettualizzare il talento linguistico e di definire la sua struttura in più componenti. E così Carroll (1981) presenta 4 componenti di attitudine linguistica: la capacità di codifica fonetica, la sensibilità grammaticale, l'abilità induttiva e memoria associativa (citato in Dörnyei e Skehan, 2003:

592). Secondo Carroll (1971), la capacità di codifica fonetica si riferisce in realtà alla capacità di identificare e memorizzare nuove informazioni, ovvero sequenze di suoni di una lingua, nella memoria a lungo termine. Come esempio, l'autore cita una situazione in cui viene presentata a una persona una serie di sillabe senza senso, dopodiché si cerca di distrarla con qualcosa come l'aritmetica mentale per circa 10 secondi, e successivamente le viene chiesto di ripetere le stesse sillabe. Quindi, la capacità della persona di farlo può essere collegata al successo nell'apprendimento di una lingua straniera (Carroll, 1971). Secondo l'autore, la sensibilità grammaticale riguarda la capacità di un individuo di identificare la struttura sintattica delle frasi in una lingua e di capire le funzioni grammaticali dei vari elementi all'interno della frase (Carroll, 1971). Quanto riguarda l'abilità induttiva, questa è descritta come la capacità di un individuo di riconoscere e identificare a partire da un corpus di materiale linguistico i modelli di corrispondenza tra le parole in una frase e il loro significato e di applicare tali conoscenze o regole per creare nuove frasi (Carroll 1981, in Dörnyei e Skehan, 2003). E alla fine, la quarta abilità è la memoria associativa che secondo Carroll (1981) significa *“abilità di creare e ricordare rapidamente ed efficacemente associazioni tra suoni e significati, e di mantenere tali associazioni.* “(Carroll, 1981: 105, citato in Poves, 2020). Carroll ha contribuito con lo sviluppo di test che *„dovrebbero prevedere quanto bene, rispetto ad altri individui, una persona possa imparare una lingua straniera in un determinato periodo di tempo e sotto determinate condizioni“* (LLTF, 2024). Questa è esattamente la funzione del test MLAT, il più conosciuto in questo campo. Di più, Dörnyei e Skehan (2003) evidenziano un'interessante connessione tra le quattro componenti dell'attitudine linguistica proposte da Carroll. Infatti, gli autori fanno riferimento al precedente approccio all'apprendimento auditivo, che era *"focalizzato su compiti estremamente semplici di discriminazione dei suoni"* (Dörnyei e Skehan, 2003: 592). Al contrario, Carroll riteneva che questo non fosse sufficiente e ha presentato una visione più completa, sottolineando l'importanza della codifica fonemica, che include l'analisi dei segmenti sonori e il collegamento di questo processo alla memoria, il che porta, inoltre, a un miglioramento della codifica e del recupero del materiale linguistico (Dörnyei e Skehan, 2003). Secondo Dörnyei e Skehan (2003), la seconda e la terza componente riguardano l'elaborazione del linguaggio. La sensibilità grammaticale comporta un'analisi passiva della lingua, mentre la terza componente, che riguarda l'apprendimento linguistico induttivo, rappresenta un processo attivo in cui gli studenti generalizzano le informazioni date per creare nuove strutture linguistiche. La quarta componente, la memoria associativa, sottolinea il concetto di memoria come una sorta di collegamenti (Dörnyei e Skehan, 2003:

592). Si tratta di collegamenti linguistici che si formano nella memoria. Questa ideologia ha influenzato Carroll tramite la concezione della memoria degli associativisti in psicologia dell'epoca (Dörnyei e Skehan, 2003: 593).

Quindi, dall'idea dell'esistenza di un talento o capacità innata per l'acquisizione di una lingua straniera deriva la teoria dell'*aptitude* linguistica, come abbiamo accennato in precedenza, principalmente attraverso strumenti e l'applicazione di componenti o criteri che dovrebbero poter misurare la capacità di acquisire una lingua e questo sarà il tema della nostra tesi. Oltre le domande di ricerca di Skehan (2003) sulla natura del talento linguistico menzionate in precedenza, Skehan (2003) pone un'altra questione molto importante dei nostri giorni: “*il talento linguistico può essere effettivamente misurato in modo efficace?*” (Dörnyei e Skehan, 2003: 591)

4. Identificazione del talento linguistico: *Language aptitude tests*

4.1. Il test MLAT

4.1.1. Sviluppo del test MLAT

Il test MLAT è sicuramente "uno dei test più conosciuti e utilizzati" (Parry e Child, 1990: 36) nel campo della ricerca sull'attitudine linguistica. Secondo Parry e Child (1990), "questo test è stato progettato per misurare diversi costrutti indipendenti che insieme, in un profilo, costituiscono la capacità dell'individuo di apprendere una lingua straniera, il che si riflette in un risultato complesso." (Parry e Child, 1990: 37). Il test è associato allo psicologo educativo americano, John B. Carroll, che si è dedicato al tema dell'esistenza dell'attitudine linguistica e ha condotto una ricerca negli anni '50 per esplorare il concetto di attitudine linguistica e come essa possa essere misurata (LLTF, 2024). In questo periodo, Carroll raggiunge una svolta, identificando 4 abilità distinte che rappresentano i fattori che influenzano l'attitudine linguistica, separati dalla motivazione e dall'intelligenza verbale (LLTF, 2024). Sulla base delle sue scoperte, Carroll progetta il *Modern Language Aptitude Test* che si basa sui 4 fattori già menzionati: la capacità di codifica fonetica, la sensibilità grammaticale, l'abilità induttiva e la memoria associativa. Secondo Perry e Child (1990), le ricerche di Carroll (1962, 1966) hanno posizionato il test MLAT come uno strumento che predice con successo le differenze nei risultati degli individui nell'apprendimento delle lingue straniere.

Inoltre, gli autori affermano che altri studi lo hanno confermato, rendendo così il test MLAT un affidabile predittore del successo individuale, riferito principalmente agli adolescenti e agli adulti, nell'apprendimento di una seconda lingua in un contesto educativo formale (Perry e Child, 1990: 37). Inoltre, Gardner e Lambert, con le loro ricerche (1972, citato in Perry e Child, 1990), confermano anche il concetto dell'attitudine linguistica di Carroll, affermando che i risultati del test dell'attitudine sono predittori affidabili dei voti in lingua francese. Quindi, l'attitudine si è dimostrata un forte predittore del successo in termini di vocabolario, lettura e grammatica (Perry e Child, 1990, 38). I risultati di queste ricerche e la conferma delle 4 già menzionate "componenti che rappresentano le abilità necessarie per l'apprendimento di una lingua straniera" (Carroll, 1971, citato in Perry e Child, 1990: 38) portano ai cinque sotto-test del MLAT, che dovrebbero

misurare queste componenti in diversi gradi (Perry e Child, 1990: 38), che illustreremo di seguito. I cinque sotto-test che compongono il MLAT test sono: apprendimento dei numeri, scrittura fonetica, suggerimenti ortografici, parole all'interno di frasi e coppie associative.

4.1.2. La struttura del test MLAT

Il test MLAT è composto da cinque parti che misurano abilità specifiche nell'apprendimento delle lingue straniere (Carroll e Sapon, 2002, citato in Poves, 2020). Queste includono:

1. *Number learning*;
2. *Phonetic script*;
3. *Spelling clues*;
4. *Words in sentences*;
5. *Paired associates*.

Secondo Poves (2020), *number learning* o l'apprendimento dei numeri prevede una parte in cui ai partecipanti viene mostrato un insieme di numeri che devono memorizzare e successivamente riconoscere in diverse combinazioni. Inoltre, nella seconda parte, *phonetic script*, ai partecipanti viene richiesto di imparare una serie di corrispondenze tra suoni vocalici e simboli fonetici. Dopo la fonetica, segue *spelling clues* come terza parte del test, dove i partecipanti leggono parole scritte come vengono pronunciate, piuttosto che seguendo le convenzioni ortografiche standard. Il compito è selezionare la parola corretta, che è la più vicina a quella "disfatta". La parte *words in sentences* mira a valutare la consapevolezza del partecipante riguardo alle strutture grammaticali; viene fornita una parola chiave e il partecipante deve scegliere un'altra parola che svolga la stessa funzione in una frase diversa. L'ultima parte, *associated pairs*, misura la capacità del partecipante di apprendere rapidamente un set di parole in una lingua straniera non conosciuta e memorizzare i loro significati in inglese (Poves, 2020: 21, 22). Poiché il test è stato sviluppato negli Stati Uniti, sottolineiamo che è stato concepito principalmente in lingua inglese. Come afferma Poves (2020), il suo obiettivo è prevedere il successo nell'apprendimento delle

competenze comunicative di base per gli studenti che parlano fluentemente inglese o sono quasi a quel livello. Tuttavia, viene anche valutata la sua universalità e la possibile traduzione e adattamento, da cui sono derivate numerose varianti del MLAT che vedremo di seguito.

4.1.3. Esempio di *subtest* di MLAT

Come abbiamo già accennato, il test MLAT è composto da 5 parti, che sono le seguenti:

1. Apprendimento dei numeri

L'apprendimento dei numeri, o in originale *number learning*, rappresenta la fase iniziale del test. Questa parte del test si basa sul sistema numerico curdo ed è progettata per misurare l'attitudine alla memorizzazione attraverso l'ascolto, ovvero l'abilità di memorizzare i numeri recitati in quella lingua e associarli al loro corrispondente numero in inglese (Neri, 2003). Inoltre, il LLTF (2024) fornisce una spiegazione di questa sezione del test, che assegna fino a 43 punti, indicando che è concepita in modo tale che il partecipante impari inizialmente i nomi dei numeri in una nuova lingua. Successivamente, ascolterà la pronuncia dei numeri in quella lingua con il compito di scrivere in cifre il numero pronunciato. Per esempio, il numero pronunciato *ba* rappresenta il numero uno, mentre *ti* indica il numero trenta (*Vedi Annexe 1*). Questa parte del test valuta, quindi, l'attitudine del partecipante a memorizzare nuovi numeri in una lingua straniera. Per esempio, quando l'oratore pronuncia un nuovo numero, come *ti-ba*, il partecipante dovrebbe essere in grado di identificarlo e trascriverlo come trent'uno. Per scrivere ogni risposta, al partecipante vengono concessi cinque secondi. (LLTF, 2024)

Ex.:

1. „ba“ = one (uno)
2. „baba“ = two (due)
3. „ti“ = thirty (trenta)
4. „tu“ = twenty (venti)¹

2. Scrittura fonetica

Il *Fonetic script* (ital. scrittura fonetica) è la seconda parte del test MLAT, che assegna 30 punti e misura l'attitudine ad apprendere un sistema di scrittura fonetica dei suoni della lingua inglese: "Vengono insegnati allo studente rudimenti di trascrizione fonetica per misurare la sua capacità di identificare fonemi, di formare associazioni tra di essi e i simboli che li rappresentano e di ritenere tali associazioni"(Neri, 2003: 82). Questa sezione del test sarà spiegata attraverso un esempio fornito da LLTF (2024) (Vedi Annexe 1). Secondo LLTF (2024), in questo esempio, il parlante mette a disposizione dei partecipanti 5 set di 4 sillabe ciascuno, ognuno dei quali è trascritto foneticamente. Prima dell'inizio, i partecipanti seguono una breve introduzione ad alcuni simboli fonetici comuni dell'inglese. Il parlante legge dapprima i set in ordine, pronunciando le sillabe una per una. Successivamente, ritorna al primo set e pronuncia una sola delle 4 sillabe proposte. Il compito dei partecipanti è riconoscere la sillaba pronunciata e identificarla tra le opzioni fonetiche fornite in ciascun set. Come indicato nelle istruzioni dell'esempio di LLTF (2024), alcune delle sillabe proposte corrispondono a parole reali in inglese, mentre la maggior parte sono sillabe senza senso che contengono semplicemente suoni dell'inglese. Consideriamo l'esempio a) e la sillaba fonetica /buk/. Questa sillaba fonetica corrisponde evidentemente alla parola *book* (libro). In inglese, è comune trovare parole che contengono la doppia vocale "oo", come *food*, *boot*, *root*, ecc., la quale è pronunciata foneticamente come [u].

¹ Un esempio identico alla prima parte del test MLAT, Number learning, è stato preso dal sito ufficiale di LLTF (2024).

Ex:

- a) „bot“ „but“ „bok“ „buk“
- b) „bok“ „buk“ „bov“ „bof“
- c) „geet“ „gut“ „beet“ „but“
- d) „beek“ „beev“ „but“ „buv“
- e) „geeb“ „geet“ „buf“ „but“²

3. Suggerimenti ortografici

Suggerimenti ortografici è il terzo sottotest, che "misura il vocabolario nella lingua madre e l'attitudine alla discriminazione fonemica" (Neri, 2003: 82). Questa parte del test è composta da 50 domande e, per questo motivo, rappresenta una sfida maggiore per i partecipanti, dato che il tempo a disposizione per rispondere è ridotto (LLTF, 2024). Tuttavia, un elemento cruciale di questa prova è anche la conoscenza, in questo caso, del vocabolario inglese (LLTF, 2024). Il partecipante deve infatti, partendo dall'esempio fornito (una parola non scritta nel modo consueto ma secondo la pronuncia), identificare di quale parola si tratta e associarla a una delle risposte proposte, che rappresentano sinonimi della parola indicata. Lo scopo di questa prova è dunque evidenziare l'attitudine a collegare suoni e simboli, come si manifesta nella scelta della risposta corretta tra quelle proposte. Ad esempio, se il partecipante sceglie tra le risposte fornite (*vedi esempio sotto*) l'opzione d. *gifts*, dimostra di aver riconosciuto la parola scritta foneticamente e di aver determinato il suo significato: *prezns* = *presents* = *gifts* (regali). Ovviamente, la fonetica inglese e quella italiana differiscono, ma potremmo provare ad applicare una versione italiana di questo test, in particolare di questa prova. Ad esempio, si potrebbe prendere la parola [kitara] = chitarra = strumento.

² Un esempio identico alla seconda parte del test MLAT, *phonetic script*, è stato preso dal sito ufficiale di LLTF (2024).

Ex. 1

1. *prezns*

- . *kings*
- . *explanations*
- . *dates*
- . ***gifts***
- . *forecasts*³

Ex. italiano

1. *kitara*

- a) fiore
- b) penna
- c) **strumento**
- d) nave
- e) cibo

2. *statsjone*

- . **fermata**
- . raggione
- . macchina
- . casa
- . libro

4. Parole all'interno di frasi

La quarta parte del test, *words in sentences*, it. *parole all'interno di frasi*, secondo LLTF (2024) è composta da 45 domande. Come nei precedenti, presenteremo solo una piccola parte di un esempio già molto sintetico messo a disposizione sul loro sito web (*vedi Annexe 1*). Secondo Neri (2003), questo test funge da indicatore della sensibilità grammaticale. Naturalmente, come già menzionato, il test ufficiale non è accessibile al

³ Un esempio identico alla terza parte del test MLAT, fonetic script, è stato preso dal sito ufficiale di LLTF (2024).

pubblico e non può essere acquistato. Pertanto, anche LLTF (2024) sottolinea che gli esempi del test MLAT hanno un carattere puramente informativo, mentre il test reale, in particolare questa sezione, include e misura una gamma molto più ampia di strutture sintattiche rispetto a quelle mostrate. Inoltre, il compito di questa parte del test è strutturato in modo che il partecipante si trovi di fronte a domande, ognuna composta da due frasi. Secondo LLTF (2024), la prima delle due frasi è definita una *key sentence*, ovvero una frase chiave in cui una parola, con una specifica funzione nella frase, è sottolineata e scritta in lettere maiuscole. La seconda frase ha diverse parole sottolineate, ognuna contrassegnata da una lettera, come nell'esempio riportato qui sotto:

Key frase: JOHN took a long walk in the woods.

Children in blue jeans were singing and dancing in the park.⁴

A B C D E

Per concludere, nell'esempio è evidente che si richiede al partecipante di individuare la risposta corretta tra le parole sottolineate proposte, basandosi sulla parola sottolineata nella *key sentence*. È chiaro che il riconoscimento delle strutture sintattiche, in questo caso specifico, emerge dalla scelta della risposta A, che dimostra che il partecipante ha correttamente identificato la parola *children* come parola con la stessa funzione di *John* nell'esempio chiave, ovvero come soggetto della frase. Per una versione italiana, potremmo fornire esempi simili di frasi, che potrebbero essere formulate come segue

Frase chiave: LORENZO ha comprato la televisione più grande del negozio.

Gli studenti sono andati in gita e hanno visitato i monumenti più famosi di Roma.

A B C D E

⁴ Un esempio identico alla quarta parte del test MLAT, fonetic script, è stato preso dal sito ufficiale di LLTF (2024).

5. Coppie associative

Il quinto e ultimo sottotest, *associated pairs* (cioè coppie associative), è focalizzato sull'attitudine a memorizzare materiale in una lingua straniera, ovvero sulla "*capacità dell'individuo di apprendere un numero maggiore di associazioni semantico-simboliche o fonetico-simboliche in un periodo di tempo relativamente breve*" (Carroll, 1990: 33). Ritornando al primo sottotest, apprendimento dei numeri, dove il compito è anch'esso legato alla misurazione della capacità di memoria attraverso i numeri nel sistema numerico curdo che vengono recitati ai partecipanti, come indicato da Carroll (1990), questa attitudine era già misurata nel primo test, ma in misura minore rispetto al quinto sottotest. Nelle istruzioni, LLTF (2024) specifica che nel test reale al partecipante viene dato un tempo di due minuti per cercare di memorizzare ventiquattro parole. Successivamente, il partecipante è invitato a svolgere un compito di test, durante il quale può consultare il vocabolario fornito, ma una volta terminato il tempo del compito, non è più possibile consultarlo. Ciò che è interessante in questa parte del test è che ai partecipanti vengono insegnate parole in mayano e i loro equivalenti in inglese, come nell'esempio sotto:

maya	—	inglese
c'on		gun
si'		wood
k'ab		hand
kab		juice
bat		ax
pal		son ⁵

Dopo l'apprendimento del vocabolario e il compito di test, il partecipante risponde alle domande, che sono concepite nel seguente modo:

⁵ Un esempio identico alla quinta parte del test MLAT, fonetic script, è stato preso dal sito ufficiale di LLTF (2024).

2. *kab*

a) juice b) cart c) corn d) tool e) run

4.1.5. Valutazione del test

I punteggi del test MLAT sono determinati dal numero di risposte corrette alle domande, e non ci sono punti negativi per le risposte errate o non date (LLTF, 2024). Le norme per il test MLAT sono state stabilite nel 1958 tramite prove su studenti, universitari, e personale militare e delle agenzie governative. Inoltre, ciascuno di questi gruppi ha norme separate. LLTF (2024) sottolinea anche che i punteggi possono variare da istituzione a istituzione, pertanto ogni istituzione ha la possibilità di creare un proprio sistema di punteggio eliminatorio, per esempio, se devono determinare quali partecipanti siano idonei per un corso di formazione linguistica (LLTF, 2024). Inoltre, Depue e Bailey (2014) nel loro commento sottolineano che la validità dei risultati del test MLAT dovrebbe essere mantenuta per 5 anni, supportata dal fatto che l'attitudine è considerata una caratteristica stabile, o in altre parole, un individuo la possiede o non la possiede, e non può essere migliorata nel tempo.

4.1.6. Le versioni di test MLAT

4.1.6.1. MLAT – O

La *Language Learning And Testing Foundation* (LLTF) ha introdotto il test MLAT-O, la versione online del test MLAT. È stato lanciato nel 2019 utilizzando la piattaforma di test online chiamata *Fast Test*, sviluppata da “Assessment Systems Inc”. Questa versione del test è l’equivalente del MLAT standard. Negli anni precedenti, nel 2005 e 2006, era stata sviluppata una versione computerizzata del test MLAT, tuttavia, la versione non soddisfaceva tutte le esigenze poiché richiedeva l’installazione di determinati software, il che non era un’opzione per i clienti governativi, dato che la loro politica interna vieta qualsiasi installazione esterna di programmi sui computer collegati alla rete governativa (LLTF, 2024). Considerando questo limite e la crescente popolarità e sviluppo dei programmi online, nel 2018 si è iniziato a lavorare su questa versione, che avrebbe superato tale inconveniente permettendo un utilizzo libero e senza ostacoli tramite la piattaforma *Fast Test* (LLTF, 2024).

Quali sono i vantaggi di questa versione del test e perché è migliore rispetto alla versione cartacea? A questa domanda risponde la LLTF (2024), sottolineando alcuni dei benefici cruciali, come il fatto che ai candidati viene fornito un feedback automatico sui risultati, la correzione delle risposte è più rapida rispetto all’utilizzo di carta e penna, poiché non essendoci valutazione manuale si elimina anche l’errore di punteggio. Inoltre, offre rapporti statistici e rappresenta una versione più economica, riducendo i costi amministrativi legati all’esecuzione, alla supervisione, alla valutazione, ecc. (LLTF, 2024)

4.1.6.2. MLAT – E

Un'altra versione del test MLAT è stata concepita da Carroll e Sapon come strumento per misurare l’attitudine linguistica. Si tratta della versione MLAT-E o MLAT *Elementary*, secondo LLTF (2024), sviluppata appositamente per i bambini dalla terza alla sesta classe. Di più, la durata del test è stimata in 60 minuti, e la sua utilità è considerata massima se

somministrato prima o appena dopo l'inizio dello studio di una lingua straniera (LLTF, 2024). Come afferma questa organizzazione, il test è concepito come una sorta di guida per gli insegnanti nell'identificazione degli apprendenti che dimostrano una maggiore capacità o, cosiddetto, talento nell'apprendimento delle lingue straniere. LLTF (2024) afferma inoltre che lo scopo di questa versione del test è individuare eventuali difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere nei bambini e facilitare il riconoscimento degli studenti dotati. Quindi, come la versione standard, anche questa cerca di individuare la presenza di abilità che facilitano l'apprendimento delle lingue straniere.

LLTF (2024) specifica che questa versione del test si compone di quattro parti: 1. parole nascoste (in. *hidden words*), 2. abbinamento di parole (in. *matching words*), 3. trovare rime (in. *finding rhymes*) e 4. apprendimento dei numeri (in. *number learning*). Come suggerisce il nome, la prima parte riguarda la capacità di collegare suoni a simboli, mentre la seconda parte, abbinamento di parole, riflette la sensibilità riguardo alle strutture grammaticali. La terza e la quarta parte, trovare rime e apprendimento dei numeri, rivelano la capacità del candidato di riconoscere i suoni del linguaggio e la cosiddetta "prontezza uditiva" oltre alla capacità di memorizzazione. (LLTF, 2024)

Anche per questa versione, la *Language Learning and Testing Foundation* fornisce campioni disponibili sul loro sito web, che mostreremo in seguito. LLTF (2024) dichiara inoltre che le versioni uno, due e quattro del *MLAT Elementary* sono versioni modificate del test *MLAT standard*, quindi adattate alla fascia d'età, mentre la terza parte, che dovrebbe corrispondere alla seconda parte del test *MLAT standard*, è stata concepita più recentemente, a causa, come affermano, della sua complessità.

Secondo Suárez (2010), questa versione del test *MLAT* ha ricevuto un po' meno attenzione rispetto alla versione standard del test *MLAT*. Carroll (1981, citato in Suárez, 2010) afferma che lui e Sapon sono riusciti, successivamente, negli anni '60, con l'aiuto della *Carnegie Corporation*, a realizzare l'adattamento del test *MLAT* che avrebbe portato questo ambito di ricerca sull'apprendimento delle lingue e delle attitudini linguistiche anche nelle scuole elementari, in particolare nelle classi dalla terza alla sesta. Nella

prima parte del LLTF (2024) si afferma che il test è composto da trenta concetti che fondamentalmente richiedono la capacità di associare suoni ai simboli (*vedi immagine 1*). Inoltre, nel campione della prima parte del test MLAT-E, si spiega che dipende dalla conoscenza del vocabolario della lingua inglese, il che si collega a una delle nostre domande poste all'inizio, sulla quale ci soffermeremo maggiormente nel capitolo sulla validità dei test per la valutazione delle attitudini linguistiche. Il compito è concepito in modo che le parole a sinistra non siano scritte nel modo convenzionale, ma come vengono pronunciate. Pertanto, il compito per il partecipante è riconoscere la parola nascosta in base alla sua pronuncia e associarla a una delle definizioni proposte. Prendiamo l'esempio numero uno - *wntr* (*vedi immagine 1*), la cui pronuncia ci fa capire che si tratta della parola *winter* in inglese, cioè *inverno*, o la stagione dell'anno. Tra le risposte proposte, quindi, bisogna scegliere il termine che corrisponde meglio alla parola scritta. Nel caso della parola *winter*, la risposta corretta è *season*, cioè stagione (LLTF, 2024).

1. wntr	<input type="checkbox"/> champion	<input type="checkbox"/> season
	<input type="checkbox"/> liquid	<input type="checkbox"/> happy
2. klen	<input type="checkbox"/> brave	<input type="checkbox"/> group of people
	<input type="checkbox"/> a person who rules	<input type="checkbox"/> not dirty
3. pensl	<input type="checkbox"/> used for writing	<input type="checkbox"/> type of boat
	<input type="checkbox"/> large bird	<input type="checkbox"/> money
4. snak	<input type="checkbox"/> hard wood	<input type="checkbox"/> to tease
	<input type="checkbox"/> reptile	<input type="checkbox"/> type of shoe

Immagine 1: Esempio della prima parte del test MLAT-E, *hidden words* preso dal sito web LLTF (2024, URL 4)

1. TIME	<input type="checkbox"/> tame	<input type="checkbox"/> tide	<input type="checkbox"/> dime	<input type="checkbox"/> shin
2. RAIN	<input type="checkbox"/> vine	<input type="checkbox"/> cane	<input type="checkbox"/> keen	<input type="checkbox"/> fine
3. MEET	<input type="checkbox"/> beat	<input type="checkbox"/> mate	<input type="checkbox"/> keep	<input type="checkbox"/> might
4. ROOT	<input type="checkbox"/> foot	<input type="checkbox"/> but	<input type="checkbox"/> fruit	<input type="checkbox"/> book

Immagine 2: Esempio della terza parte del test MLAT-E, *finding rhymes* preso dal sito web LLTF (2024, URL 5)

4.1.6.3. MLAT – ES

Oltre al MLAT-E, progettato per misurare le attitudini linguistiche dei bambini anglofoni dalla 3^a alla 6^a classe (LLTF, 2024), è stata sviluppata anche una versione complementare per i parlanti nativi di spagnolo. La creazione della versione MLAT Elementary per i parlanti di spagnolo è dovuta al dottor Charles Stansfield e Daniel Reed, che cercavano un modo per superare le limitazioni linguistiche di questo test e creare uno strumento adattato ai partecipanti il cui primo linguaggio non fosse l'inglese (LLTF, 2024). Secondo Suárez (2010), Stansfield e Reed nel 2005 hanno adattato il test MLAT-E, il che ha permesso di studiare le attitudini linguistiche degli studenti nelle scuole primarie dei paesi di lingua spagnola, ossia in America Centrale e Meridionale e in Spagna. Inoltre, Suárez (2010) evidenzia alcune delle principali somiglianze e differenze tra la versione spagnola e quella inglese. Il MLAT-ES si compone di 4 parti: *palabras ocultas*, *palabras que se corresponden*, *palabras que riman* e *numeros en otro idioma*, che corrispondono alla versione del test MLAT-E, anche se, come sottolinea Suárez (2010), sono state utilizzate strategie diverse per adattare la versione spagnola a quella inglese. Secondo LLTF (2024), questa versione comprende anche 30 voci e il compito è lo stesso. Le parole a sinistra non sono scritte nel modo consueto, ma come vengono pronunciate. Pertanto, il compito del partecipante è riconoscere la parola nascosta in base alla pronuncia e associarla a una delle definizioni proposte. Prendiamo ad esempio il numero uno - *bazo* (*vedi immagine 3*), che nella pronuncia nasconde il termine *vaso*, ossia "bicchiere" in italiano. Pertanto, la risposta corretta sarebbe *copa*, ossia "bicchiere" (LLTF, 2024). Nella spiegazione di queste sezioni del test MLAT-ES, si sottolinea ancora una volta la dipendenza dalla conoscenza del vocabolario spagnolo (LLTF, 2024) per risolvere correttamente il test.

1. bazo	<input type="checkbox"/> parte del cuerpo	<input type="checkbox"/> gordo
	<input type="checkbox"/> inteligente	<input type="checkbox"/> copa
2. erbir	<input type="checkbox"/> cocer	<input type="checkbox"/> dominar
	<input type="checkbox"/> sentir	<input type="checkbox"/> hablar
3. vever	<input type="checkbox"/> empujar	<input type="checkbox"/> tomar
	<input type="checkbox"/> oír	<input type="checkbox"/> conducir
4. vallena	<input type="checkbox"/> con mucha gente	<input type="checkbox"/> peluca
	<input type="checkbox"/> animal marino	<input type="checkbox"/> barbilla

Figura 3: Esempio della prima parte del test MLAT-ES, palabras ocultas (hidden words), tratto dal sito web LLTF (2024, URL 6)

4.1.7. Usi del MLAT

Secondo il sito ufficiale della *Language Learning And Testing Foundation* (LLTF, 2024, URL 1), questo test viene utilizzato per prevedere il successo nell'apprendimento delle lingue straniere, in tutte le competenze comunicative di base, in particolare nel parlato e nell'ascolto. Il test MLAT è stato ideato principalmente per adulti e studenti (Poves, 2020), ma il suo utilizzo è adattato anche a popolazioni più giovani. Inoltre, il suo impiego è adottato anche da chiese e missionari per valutare quanto tempo sia necessario fornire istruzioni linguistiche ai missionari, nonché da enti governativi e agenzie internazionali per identificare le persone che trarrebbero maggior beneficio dal tempo e dalle risorse impiegate in un programma intensivo di formazione linguistica. Un altro utilizzo citato è che psicologi clinici e scolastici usano il test MLAT per identificare eventuali difficoltà che gli studenti possono avere nell'apprendimento delle lingue straniere (Poves, 2020: 22).

Come afferma la LLTF (2024), questo test è protetto e ne detengono tutti i diritti per garantirne la futura disponibilità alle comunità impegnate nella valutazione di una seconda lingua. Ciò significa che, in particolare a causa della sua natura sensibile, questo test non è disponibile al pubblico, agli individui, agli insegnanti o agli studenti, come indicato dalla LLTF (2024), ma richiede una certa qualificazione per il suo utilizzo. Inoltre, si specifica che è esclusivamente in vendita a enti governativi e a individui licenziati e psicologi clinici. L'associazione

richiede anche una stretta riservatezza riguardo al test ottenuto e vieta qualsiasi forma di riproduzione dello stesso. Per questo motivo, il test non è completamente disponibile, ma solo determinati campioni che la LLTF (2024) mette a disposizione e che presenteremo nel proseguimento di questo lavoro.

Un altro uso chiave del test MLAT è quello di consentire la diagnosi di LLD (*language learning disability*). Secondo il sito web LLTF (2024), LLD è definito come "bassa attitudine nell'apprendimento delle lingue rispetto all'attitudine dello studente nell'apprendere altre materie." È importante notare che, nella determinazione di LLD, viene utilizzata una batteria di test, uno dei quali è il test di attitudine linguistica come il MLAT. Se un individuo mostra un'adeguata attitudine negli altri test delle materie, ma ottiene punteggi bassi nel test linguistico, si considererà questa come prova rilevante per indicare una disabilità nell'apprendimento delle lingue.

4.1.8. Altri adattamenti del test MLAT

La capacità linguistica è vista come uno "dei temi più affascinanti e significativi, ma che spesso genera confusione e controversie" (Doughty e Mackey, 2021: 1), ovvero possiamo dire che è un tema su cui ci sono molti dibattiti e che ancora viene considerato insufficientemente esplorato. Rysiewicz (2008) attribuisce la mancanza di test affidabili, standardizzati e validi per la capacità linguistica alla scarsità di interesse da parte dei linguisti polacchi nell'applicare la linguistica. Inoltre, l'autore (2008) sottolinea che solo una decina di dissertazioni dal 1999 ad oggi si sono occupate del tema delle differenziazioni individuali, ma orientate maggiormente verso fattori affettivi come la motivazione, mentre pochi studi si concentrano sul ruolo dei fattori cognitivi nell'apprendimento delle lingue straniere (Rysiewicz, 2008). Pertanto, è evidente la mancanza di versioni adattate del più noto test in questo campo, il test MLAT, che potrebbe favorire la comprensione delle capacità linguistiche e migliorare il campo della linguistica applicata e dell'apprendimento delle lingue straniere. Il MLAT, nella sua versione originale, è esclusivamente in inglese e il suo scopo iniziale, come già accennato, è il test dei soggetti di lingua madre inglese. Di conseguenza, l'importanza del MLAT e della sua disponibilità e validità ha spianato la strada a numerosi adattamenti linguistici, e secondo Suárez (2010), è stato tradotto in italiano

(Ferencich, 1964), giapponese (Murakami, 1974), francese (Wells, Wesche et. Sarrazin, 1982), ungherese (Ottó, 1996), spagnolo (versione MLAT-ES), turco, ecc. Nei prossimi paragrafi faremo una breve panoramica di alcuni di questi adattamenti del test MLAT. Tuttavia, secondo Stansfield et Reed (2019), la parola chiave è "adattamento", non "traduzione". Secondo questi autori (2019), è importante sottolineare due cose: la prima è che il MLAT non può essere tradotto in un'altra lingua in senso letterale completo. Questo può essere meglio spiegato con l'esempio delle consonanti, che sono presenti solo in gran parte nella sezione *Spelling cues*, e pertanto, per lingue che non utilizzano un sistema di scrittura fonetico, come ad esempio il cinese, ciò non è possibile (Stansfield et Reed, 2019). In secondo luogo, gli autori (2019) affermano che ogni adattamento è un nuovo progetto, un nuovo test, la cui creazione richiede una buona conoscenza dei principi di Carroll e, inoltre, si tratta spesso di un sistema di misurazione diverso in base alla lingua madre del soggetto. Ci sono anche questioni di affidabilità, predittività, e prima di tutto è necessario condurre una ricerca sulla validità.

4.1.8.1. TUNJO

Secondo quanto sopra indicato, Rysiewicz (2008), autore dell'adattamento polacco del test MLAT, spera che questo adattamento, che sarà disponibile gratuitamente per i ricercatori, contribuisca alla validità delle ricerche quantitative nel paese (Rysiewicz, 2008). Secondo Rysiewicz (2008), TUNJO rappresenta una batteria che misura la capacità di apprendere lingue straniere tra giovani e adulti parlanti polacco. Quindi, TUNJO, che è effettivamente una versione del test MLAT, si compone anche di 5 subtest, ma naturalmente adattati per la lingua polacca. Inoltre, nella creazione di questa versione polacca del test MLAT, sono state prese tre decisioni chiave (Rysiewicz, 2011). La prima decisione riguarda il subtest MLAT numero 3 "spelling clues" e il subtest MLAT numero 4 "*words in sentences*", che, secondo le parole dell'autore, sono stati parafrasati e reinterpretati in polacco. La seconda decisione riguardava il secondo e il quinto sottotest, *phonetic script* e *paired associates*, per i quali non erano previsti cambiamenti significativi, ma che dovevano essere integrati nel TUNJO con piccole modifiche. L'ultima decisione implicava la creazione di un nuovo compito

che doveva sostituire il primo subtest del MLAT, *number learning*. Questo nuovo compito doveva coprire completamente la capacità induttiva di apprendimento linguistico come componente importante della capacità FL, che nel primo subtest era presentata solo implicitamente (Rysiewicz, 2011). Non sono disponibili campioni di questo test come nel caso del MLAT, e Rysiewicz (2011) afferma che per ottenere il test bisogna contattare l'autore.

4.1.8.2. TALV

Il TALV, ovvero il *Test d'aptitude aux langues vivantes*, è stato sviluppato tra il 1974 e il 1978 dal governo canadese, con la partecipazione di Carroll come consulente. Si tratta di un adattamento per i parlanti francesi ed è la versione più conosciuta del test MLAT. Il fatto che il TALV segua strettamente tutte le sue caratteristiche è evidente dal fatto che anche esso è composto da cinque parti che seguono il modello originale. Questo adattamento del test in Canada viene utilizzato parallelamente al test MLAT e, secondo Wesche (1981, citato in Stansfield et Reed, 2019), la pratica di utilizzare il test delle attitudini in combinazione con le osservazioni dei consiglieri contribuisce a stimolare atteggiamenti positivi e a rafforzare il successo tra gli studenti altamente analitici (Stansfield et Reed, 2019).

4.1.8.3. TOEFL

Un'altra versione del test MLAT è stata creata per la lingua araba. Il MLAT-Arabic, o abbreviato TOEFL, si basa su una versione ridotta del test MLAT che include i subtest tre, quattro e cinque (Stansfield e Reed, 2019). Inoltre, questa versione del test consiste in 20 compiti nei primi due parti e 24 nell'ultima parte. Pertanto, per la sezione *Vocabulary and Written Coding*, che è equivalente all'originale *Spelling Clues*, poi *Grammar Sensitivity*, che corrisponde a *Word in Sentences* del MLAT, e infine 24 compiti nella sezione “*Memory*”, che rappresenta l'originale *Paired Associates*. Secondo Stansfield e Reed (2019), il TOEFL utilizza gli stessi esempi del test MLAT originale, tradotti in arabo. (Stansfield e Reed, 2019)

4.1.8.4. MENYÉT

MENYÉT è l'acronimo di Magyar Egyetemes Nyelvérzékmérő Teszt, che in italiano significa "test standardizzato ungherese per il talento linguistico". Si tratta quindi della versione ungherese del test MLAT, ideata da István Ottó negli anni '90, come test per la valutazione delle attitudini linguistiche degli studenti ungheresi di lingua inglese (Stansfield e Reed, 2019). Come indicato dagli autori Stansfield e Reed (2019), lo scopo della versione ungherese del test MLAT è la valutazione delle attitudini linguistiche degli studenti ungheresi che studiano l'inglese. Poiché si tratta di una versione del test MLAT e non di una sua traduzione, ovviamente condivide alcune caratteristiche. Infatti, MENYÉT ha una costruzione simile basata sulle 4 componenti delle attitudini linguistiche di Carroll (Stansfield e Reed, 2019). Tuttavia, a differenza del test MLAT che nella versione originale ha 5 subtest, MENYÉT ne ha 4, che sono molto simili agli originali (Stansfield e Reed, 2019).

4.1.8.5. MLAT- Braille

Oltre ai successi nella creazione di adattamenti linguistici del test MLAT, un'altra versione più recente ha trovato il suo posto. Nel 2012, Maria Eugenia Santana Rollàn, nell'ambito della sua tesi di dottorato, ha ideato una versione del test per le attitudini linguistiche per studenti con disabilità visive (Stansfield e Reed, 2019). Quello che era importante in questa versione del test e nella sua creazione era il fattore tempo. È evidente l'uso di 60 minuti per completare il test nel MLAT originale, ma Stansfield e Reed (2019) si riferiscono a studi che hanno mostrato che la lettura del braille richiede più tempo rispetto alla lettura visiva. Pertanto, anziché i 60 minuti standard, questa versione del test per i lettori di braille offre 90 minuti a disposizione. La versione braille del test MLAT si differenzia ulteriormente dall'originale per il fatto che è stato eliminato il quarto subtest, Word in sentences, poiché richiede molta lettura, il che ha un impatto sul punteggio che scende da 192 a 142 voci (Stansfield e Reed, 2019). Un altro adattamento in questa versione è stato l'aggiunta di una lista di familiarizzazione nella sezione Phonetic Script. Secondo Stansfield e Reed (2019), in questo subtest ci sono numerosi

simboli fonetici e accenti che il braille non riconosce, quindi, per evitare che la mancanza di familiarità con questi simboli influisse sul completamento del test e sul risultato finale, è stato introdotto questo strumento. Inoltre, l'autrice di questa versione del test, Rollàn, ha donato la sua versione a LLTF per un uso futuro (Stansfield e Reed, 2019).

4.1.8.6. LABJ

La versione successiva del test delle attitudini linguistiche, Language Aptitude Battery for Japanese, o abbreviato LABJ, è stata sviluppata nel 1991 da Miyuki Sasaki. Tuttavia, secondo Stansfield e Reed (2019), poco prima di questa versione del test MLAT per i parlanti giapponesi, nel 1974, Murakami tentò di sviluppare un test delle attitudini linguistiche che, pur essendo in gran parte basato sull'ideologia di Carroll, si differenziava dal test MLAT originale per la tipologia dei compiti contenuti nel test stesso (Stansfield e Reed, 2019). D'altra parte, la versione di Sasaki del 1991 è una creazione interessante che, nel suo contenuto, combina parti del test MLAT e del test PLAB, di cui parleremo nel prossimo capitolo. Il LABJ si basa sostanzialmente sui subtest 3, 4 e 5 del MLAT, e include *paired associates*, *language analysis* e *sound-symbol associations*, ossia il subtest 3 del MLAT come associazioni suono-simbolo, il subtest 4 del PLAB o analisi linguistica in una lingua straniera, e il subtest 5 del MLAT, cioè *paired associates*. La creazione di questo test è legata alla ricerca condotta nell'ambito della dissertazione di Sasaki (Stansfield e Reed, 2019).

4.2. Il test PLAB

4.2.1. Sviluppo del test di Pimsleur

Un altro test delle attitudini linguistiche che si trova di proprietà della non-profit *Language Learning and Testing Foundation* (LLTF, 2024) è stato ideato dal Paul Pimsleur, ed è conosciuto come *The Pimsleur Language Aptitude Battery*, o abbreviato PLAB. Pimsleur ha avviato delle ricerche sulle attitudini linguistiche che lo hanno portato alla scoperta di due principali fattori dell'attitudine linguistica, oltre alla motivazione e alle abitudini di studio: si tratta di *verbal ability* e *auditory ability* (LLTF, 2024). Ciò che ha particolarmente attirato l'attenzione di Pimsleur riguarda gli studenti che fallivano nei corsi di lingua straniera, ma avevano ottimi risultati in altre materie, il che lo ha portato alla conclusione che questi studenti possiedono una *auditory ability* meno sviluppata (LLTF, 2024). Con il test PLAB si ritiene che la collezione di test delle attitudini linguistiche di LLTF sia completa, poiché il PLAB colma il divario di età tra il test originale MLAT, che è stato principalmente progettato per adulti e studenti dei gradi 11 e 12 (secondo il sistema educativo americano), che corrispondono alle età tra 16 e 18 anni, mentre il MLAT-E è previsto per le classi dal 3° al 6° anno, che corrispondono alle età tra 8 e 11 anni. Pertanto, il test PLAB è speciale per il suo design, pensato appositamente per le classi dal 7° al 14° anno (dai 11 ai 18 anni) per i parlanti nativi di inglese o coloro che hanno una buona conoscenza della lingua inglese (LLTF, 2024).

4.2.2. Uso di PLAB

Parlando del test PLAB, possiamo dire che ha una vasta applicazione, e LLTF (2024) afferma che questo strumento aiuta gli insegnanti a valutare la preparazione degli studenti nell'apprendimento delle lingue straniere e a identificare quelli con una naturale attitudine per le lingue. Inoltre, il test PLAB dovrebbe anche aiutare a riconoscere gli studenti con difficoltà nell'apprendimento di una lingua straniera. Inoltre, LLTF (2024) sottolinea come questo strumento aiuti a comprendere le abilità cognitive dello studente rilevanti per l'apprendimento linguistico, con lo scopo di decifrare perché uno studente abbia un rendimento scarso nel corso di una lingua straniera. Quindi, come già ben noto, proprio come

il test MLAT, anche il PLAB ha lo scopo di identificare gli studenti dotati. Viene evidentemente utilizzato anche a scopi diagnostici, così da poter evidenziare i punti di forza e di debolezza dello studente e adattare l'apprendimento di conseguenza, e per la creazione delle cosiddette *expectancy tables*, ovvero tabelle delle aspettative, per mostrare la relazione tra i risultati del test delle attitudini linguistiche e i voti nelle lezioni di lingua straniera.

4.2.3. Componenti del test PLAB

Il test PLAB è composto da 6 parti, di cui sono disponibili campioni *online* solo per le parti 3, 4, 5 e 6. I campioni delle prime due parti del PLAB sono brevemente presentati nella letteratura, tuttavia non è lo stesso caso del test MLAT, dove sul sito ufficiale di LLTF sono disponibili campioni di tutte le parti del test. Qui non è così, e quindi non sappiamo come sono strutturate le prime due parti del test. Inoltre, le ricerche di Pimsleur lo hanno portato a identificare una serie di fattori legati al successo nell'apprendimento delle lingue straniere, e le sue scoperte mettono in particolare evidenza 4 componenti dell'attitudine linguistica come fondamentali. Queste quattro componenti sono: *grade point average* (media dei voti), motivazione, capacità verbale e capacità uditiva (LLTF, 2024). Nella tabella sottostante (*vedi tabella 1*) abbiamo riportato il contenuto del test PLAB insieme ai metodi di punteggio per ciascuna parte e una spiegazione della componente dell'attitudine linguistica misurata da ciascuna parte del test.

Tabella numero 1: Struttura del test PLAB secondo il sito ufficiale di LLTF (2024, URL 1)

			<i>Fattore valutato</i>
Parte 1	<i>Media dei voti in aree accademiche diverse dalle lingue straniere</i>	<i>16 punti</i>	<i>Media dei voti</i>
Parte 2	<i>Interesse nell'apprendere una lingua straniera</i>	<i>8 punti</i>	<i>Motivazione</i>
Parte 3	<i>Vocabolario: conoscenza pratica dell'inglese</i>	<i>24 punti</i>	<i>Abilità verbale (insieme alla parte 4)</i>
Parte 4	<i>Analisi linguistica: capacità di ragionare logicamente in termini di una lingua straniera</i>	<i>15 punti</i>	<i>Abilità verbale insieme alla parte 3)</i>
Parte 5	<i>Discriminazione dei suoni: capacità di apprendere nuove distinzioni fonetiche e di riconoscerle in contesti diversi</i>	<i>30 punti</i>	<i>Abilità uditiva (insieme alla parte 6)</i>
Parte 6	<i>Associazione suono-simbolo: un'associazione di suoni con i loro simboli scritti</i>	<i>24 punti</i>	<i>Abilità uditiva (insieme alla parte 5)</i>
	<i>Total:</i>	<i>117 punti</i>	

4.2.4. Esempio di subtest di PLAB

Come già accennato, esempio di come appare un test PLAB abbiamo trovato sul sito ufficiale di LLTF abbiamo trovato esempi per le parti 3, 4, 5 e 6. Nel campione della parte 3 del test, si misura la conoscenza del vocabolario del candidato. Gli esercizi sono progettati in modo tale che venga fornita una parola stimolo e il compito è selezionare tra le parole proposte quella che corrisponde alla parola stimolo (*vedi esempio sotto*) (LLTF, 2024). Per le altre parti del test, consultare *Annexe*.

Ex.

„*prolonged*“

- a) prompt
- b) decreased
- c) difficult
- d) **extended**⁶

⁶ Un esempio identico alla terza parte del test PLAB, *Vocabolario*, è stato preso dal sito ufficiale di LLTF (2024).

4.2.5. Valutazione del test

Secondo LLTF (2024), il test PLAB viene valutato utilizzando il *Hand Scoring Stencil*, ossia i risultati grezzi di ogni parte vengono sommati per calcolare il punteggio totale. Inoltre, LLTF (2024) sottolinea che i risultati delle parti 3 e 4 vengono combinati per determinare il punteggio relativo alla *verbal ability*, mentre per calcolare il punteggio relativo alla *auditory ability* dalle parti 5 e 6 del test PLAB, i risultati vengono anch'essi combinati. Inoltre, LLTF (2024) nella sua interpretazione del punteggio del test PLAB fornisce anche una definizione di cosa ciascuna attitudine misura effettivamente, così la *verbal ability* misura il vocabolario dello studente in inglese e la sua capacità di pensare in una lingua straniera, mentre la *auditory ability* valuta la sua abilità nell'apprendere e riconoscere nuovi suoni, pronunciati e scritti. Per quanto riguarda il contenuto stesso incluso nel test PLAB, ci sono anche il *Class Report* e la *Individualized Student Success Table and Parent Report*, entrambi forniscono uno spazio per registrare i risultati di tutte e sei le parti del test, semplificando così l'interpretazione dei risultati (LLTF, 2024).

4.3. Il test DLAB

4.3.1. Introduzione al DLAB

La *Defence Language Aptitude Battery* (DLAB) è stata progettata nel 1976 da Petersen e Al-Haik (Li e Luo, 2019), e secondo Boban (2011), è un test statale della durata di due ore che valuta la capacità naturale dei membri delle forze armate di imparare una lingua straniera. Inoltre, l'autore della *DLAB Study Guide* sottolinea che questo test si concentra sul potenziale di apprendimento delle lingue utilizzando parole prive di significato, il che rende l'apprendimento tradizionale per sostenere il test inefficace, sebbene la conoscenza delle regole grammaticali per le sezioni del test aiuti. Inoltre, i risultati del DLAB determinano l'idoneità per la formazione linguistica e la riassegnazione a ruoli come linguista o crittografo per determinati codici militari (MOS, AFSC). Boban (2011) evidenzia che i risultati vengono anche utilizzati per il collocamento al Defense Language Institute

(DLI) e da agenzie come FBI, che valutano il successo della formazione linguistica utilizzando il sistema governativo in quattro categorie. Lett et al. (2003) descrivono il DLAB come un test a scelta multipla suddiviso in quattro sezioni: un elenco biografico, un test di discriminazione dei pattern di accento, una sezione che applica le regole di una lingua artificiale, e una parte finale che misura la capacità di inferenza e applicazione dei modelli linguistici da esempi di una lingua artificiale. Inoltre, Lett et al. (2003) sottolineano che il DLAB non è destinato a prevedere il successo professionale dopo la formazione linguistica, ma ha lo scopo di prevedere il completamento con successo della formazione linguistica di base, con il successo definito in termini di un risultato soddisfacente nel DLPT (*Defense Language Proficiency Test*). È inoltre importante sottolineare, secondo Lett et al. (2003), che il test DLAB attuale è efficace, ma ci sono diverse ragioni per sviluppare una nuova versione di questo test. Tra i motivi citati, Lett et al. (2003) menzionano prima di tutto che esiste solo una versione del DLAB e la sua età solleva preoccupazioni circa la sua affidabilità e sicurezza. Un altro motivo riguarda lo sviluppo degli attuali strumenti standardizzati di misurazione criteriale come il DLPT, che non erano disponibili quando il DLAB è stato creato, quindi ora è necessario un aggiornamento. Per evitare confusione riguardo al DLPT, è importante notare che DLAB e DLPT non sono la stessa cosa e non hanno lo stesso scopo. Il DLPT è uno strumento che misura la conoscenza generale di una lingua straniera, mentre il DLAB misura proprio l'attitudine ad apprendere lingue straniere, quindi la parola chiave è "attitudine" o "talento", che è il tema centrale del nostro lavoro. Inoltre, tra i motivi per lo sviluppo di nuovi test, gli autori (2003) evidenziano la necessità di sistemi più efficienti e modernizzati per soddisfare i requisiti di un livello linguistico più alto per gli esperti linguistici. Inoltre, Lett et al. (2003) ritengono che il cambiamento delle filosofie educative e delle pratiche di apprendimento delle lingue dagli anni '60 agli anni '70 richieda anche un aggiornamento dei test. D'altra parte, secondo Smith e Stansfield (2017), il DLAB ha un'elevata sicurezza, e il test ufficiale per la preparazione non è disponibile. Tuttavia, come indicano Smith e Stansfield (2017), esistono guide commerciali non ufficiali che spesso contengono informazioni contraddittorie che non concordano nemmeno sui numeri relativi alla quantità di esercizi. Tuttavia, queste guide, secondo Smith e Stansfield (2017), forniscono comunque ai potenziali candidati al test un'idea della natura del test, che si concentra sull'apprendimento e

sull'applicazione delle regole grammaticali in una lingua artificiale, nonché sulla valutazione della sensibilità fonologica.

4.3.2. Categorie e valutazione di DLAB

Come già menzionato in precedenza, la letteratura ha evidenziato informazioni differenti riguardo l'aspetto di questo test e quali sono le sue sezioni, ovvero quante sono esattamente. Pertanto, per quanto riguarda l'aspetto e la valutazione del DLAB, alcune informazioni sono state raccolte da siti web che si specializzano, a quanto pare, in corsi di preparazione per il test DLAB e simili. Poiché, come già detto, il test è strettamente protetto e non è pubblicamente disponibile, ci riferiremo al sito iPrep (2024), che fornisce l'informazione secondo cui il punteggio del DLAB va da 0 a 164 punti. I punti vengono ottenuti sommando le risposte corrette e non vengono sottratti punti per risposte errate o non date. Secondo il sito web iPrep (2024), il DLAB è composto da 3 sezioni: *Educational background Survey*, che precede la risoluzione delle domande, e le sezioni *Audio* e *Visual*. Si può notare che la suddivisione del test DLAB qui è diversa da quella descritta in precedenza, poiché Lett et al. (2003) sostengono che il DLAB sia composto da quattro sezioni; tuttavia, i contenuti sembrano simili anche secondo i siti web (*vedi Tabella 2*), e su più fonti online ci sono numeri differenti riguardo al numero delle domande, con indicazioni che variano tra 120, 124 o addirittura 126 domande. Pertanto, non siamo sicuri del numero esatto delle domande. Il test DLAB è stato utilizzato dall'esercito degli Stati Uniti per scoprire il potenziale di apprendimento linguistico e, di conseguenza, assegnare ruoli relativi alle lingue in base ai risultati ottenuti. Ma come vengono interpretati i risultati? I punteggi o i risultati sono suddivisi in 4 categorie, ognuna delle quali rappresenta un gruppo di lingue specifico. Ciò significa che la categoria ottenuta, in base ai punteggi raggiunti, indica che l'individuo possiede l'attitudine per imparare quelle specifiche famiglie linguistiche (*vedi Tabella 3*) (iPrep, 2024).

Tabella 2: Contenuto del test DLAB secondo il sito web iPrep (2024, URL 3).

<i>Sezioni</i>	<i>Tipo di domanda</i>	<i>Cosa si propone di misurare</i>
Audio	<i>Sillabe Toniche</i>	<i>Questa sezione valuta la capacità del candidato di identificare cambiamenti nel tono e nell'accento delle sillabe, fondamentali per comprendere e apprendere lingue in cui tali variazioni possono alterare significativamente i significati</i>
	<i>Sostantivi e Aggettivi</i>	<i>Valuta la comprensione dei sostantivi e degli aggettivi nel contesto di una lingua artificiale</i>
	<i>Sezione Possessivi</i>	<i>La sezione verifica la comprensione del candidato sull'uso dei pronomi e degli aggettivi possessivi, nonché sull'uso corretto delle costruzioni possessive con i sostantivi.</i>
	<i>Verbi e Soggetti/Oggetti</i>	<i>Questa parte del test valuta la capacità di riconoscere e manipolare le forme verbali e la loro relazione con i soggetti e gli oggetti all'interno delle frasi.</i>
	<i>Regole Complete</i>	<i>Le Regole Complete del DLAB coprono diversi aspetti dell'apprendimento linguistico, tra cui grammatica, sintassi, vocabolario e la capacità di comprendere la lingua parlata.</i>
Visivo	<i>Questa parte prevede di mostrare al candidato immagini e le rispettive traduzioni. Le domande presenteranno una nuova immagine e offriranno diverse opzioni di traduzione.</i>	<i>Questa sezione valuta la capacità del candidato di comprendere informazioni visive complesse, identificare schemi e ruotare mentalmente e manipolare oggetti nello spazio.</i>

Tabella 3: Categorie delle lingue di test DLAB secondo il sito web iPrep (2024, URL 3).

Categorie	Punteggio minimo richiesto per qualificarsi	Lingue incluse
Lingua di categoria I	95 o superiore	francese, spagnolo, portoghese, italiano
Lingua di categoria II	100 o superiore	indonesiano, tedesco
Lingua di categoria III	105 o superiore	ebraico, curdo (kurmanji, sorani), hindi, persiano (dari, iraniano), serbo-croato, tagalog, punjabi, russo, thai, turco, urdu, uzbeko
Lingua di categoria IV	110 o superiore	arabo (standard moderno, iracheno, levantino, egiziano), giapponese, coreano, pashto, cinese (mandarino)

4.4. Il test CANAL – FT

4.4.1. Sviluppo di CANAL – FT

Grigorenko e al. (2000, citato in Derakhshan e Malmir, 2021) hanno sviluppato il CANAL-FT, un test delle attitudini L2 basato sul modello tripartito dell'intelligenza di Sternberg (1997, 2002, citato in Derakhshan e Malmir, 2021), che include la dimensione analitica, creativa e pratica. Questo test misura l'attitudine degli studenti a trattare con nuovi elementi linguistici, come nuove associazioni lessicali e regole grammaticali, che si differenziano dalla loro L1. Secondo Derakhshan e Malmir (2021), il CANAL-FT è un test dinamico che valuta l'attitudine mentre insegna un linguaggio simulato, Ursula, progettato con caratteristiche di molte lingue, ma unico a sé. Nonostante la sua forza teorica e la promessa pratica, il supporto empirico per il test rimane limitato (Li, 2018, citato in Derakhshan e Malmir, 2021).

Il Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as applied to foreign language test (CANAL-FT) è quindi una nuova misura dell'attitudine

nell'apprendimento di una lingua straniera presentata da Grigorenko e al. (2000.), ed è basata su una teoria cognitiva che sottolinea il trattamento delle novità nell'acquisizione. A differenza dei test tradizionali, secondo Grigorenko e al. (2000), il CANAL-FT è guidato dalla teoria, e non puramente empirico, e gli autori (2000) enfatizzano il suo approccio naturalistico, simulando l'apprendimento LS attraverso un'esposizione graduale a una lingua fittizia, e la sua caratteristica dinamica lo rende diverso da altri approcci nei test delle abilità linguistiche, poiché valuta l'attitudine nell'apprendimento in tempo reale. Inoltre, Grigorenko e al. (2000) sottolineano che il CANAL-FT è un test multifunzionale, il che significa che offre intuizioni sui punti di forza e di debolezza per guidare l'insegnamento. Infine, come una delle caratteristiche, Grigorenko e al. (2000) menzionano che si basa sulla "*item response theory*" o teoria della risposta agli esercizi, che, secondo gli autori, consente un testing adattivo. Va notato che Grigorenko e al. (2000) evidenziano come questo test sia utile come strumento autonomo, il cui obiettivo principale è confermare la teoria CANAL-F, che sostiene che l'attitudine necessaria per acquisire una lingua straniera è la capacità di risolvere situazioni nuove e ambigue (Ehrman, 1993, 1994, 1996; Ehrman e Oxford, 1995, citato in Grigorenko e al. 2000).

4.4.2. Struttura di CANAL – FT

Secondo Grigorenko e al. (2000), il CANAL-FT consiste in un totale di nove parti, di cui cinque sono orientate al richiamo immediato, mentre le restanti quattro sono identiche, ma presentate successivamente e richiedono il richiamo ritardato. Le cinque parti menzionate sono: a) *apprendimento dei significati dei neologismi dal contesto* (richiamo immediato e ritardato); b) *comprensione del significato dei passaggi* (richiamo immediato e ritardato); c) *apprendimento continuo di associazioni a coppie* (richiamo immediato e ritardato); d) *inferenza frasale* (richiamo immediato e ritardato); e) *apprendimento delle regole linguistiche* (questa sezione è stata proposta per ultima e conteneva esclusivamente domande a richiamo immediato). Grigorenko e al. (2000)

Come nel caso del test DLAB, anche questo test non è disponibile online, quindi le informazioni sono limitate, e nella letteratura esistente abbiamo trovato esclusivamente un esempio di questo test utilizzato nella ricerca di Grigorenko e al. (2000), mostrato di seguito.

Section 1

Immediate-recall

Rising tuition costs and increasingly large loans aren't the only financial issues facing *mukulu nafe-de*, the latest threat to *Yuve-Yuve ya-pama-de* pocketbooks comes from mandatory *twok-de*. One *laka* will require entering freshmen *fru hujuk* a *mukulu*-specified laptop *twok* at a cost of \$3,000. Another *laka* has mandated that *nafe-de* have uninterrupted 24-hour access to a PC but is not dictating which model. *Nafe-de* have protested at both institutions, fearing that financial aid will not keep pace with *twok* costs, and will lower the economic diversity of the *nafe* body. Despite these protests, however, *mukulu-de* are forging ahead with *Yuve-Yuve* plans.

Fru hujuk most likely means: (a) to arrange; (b) having; (c) carrying; (d) to purchase; (e) to rent.

Mukulu in line (3) most likely means: (a) schools; (b) student; (c) parent; (d) universities; (e) college.

Figura 4: Esempio della prima parte del test CANAL-FT (richiamo immediato) secondo Grigorenko e al. (2000, URL 7).

Secondo Grigorenko e al. (2000), questa sezione mirava a valutare cinque processi cognitivi (selezione del codice, codifica casuale, selezione del confronto, selezione del trasferimento e selezione della combinazione) a livello lessicale, morfologico e semantico, includendo alcuni elementi di sintassi. Ai partecipanti sono stati mostrati “24 brevi passaggi entro disegno fattoriale 2 (tipo di presentazione: orale o visivo) X 3 (densità delle parole sconosciute: bassa, media o alta)” (Grigorenko e al., 2000 : 394). La metà dei passaggi era scritta, mentre l'altra metà era presentata oralmente.

Section 1

Delayed-recall

In the passage mentioning an increase in the cost of studying at universities, *twok* most likely meant a: (a) microscope; (b) textbook; (c) computer; (d) equipment; (e) camera.

Section 3

Immediate-recall

kiss	= lutik
maki smelano	= floweret
to oppose	= fru prostoto
threeerish	= two
to luxuriate	= fru shikta
unteriapremu	= fairytale
to learn	= fru umbrad
juk-de	= fingers
yellow	= hukoi
pjze_min-de	= workers

In Ursulu,

'floweret' most likely means: (a) *maki smelano*; (b) *ummake*; (c) *lutik*; (d) *pjze_min*; (e) *maki juk*.

fru umbrad most likely means: (a) to eat; (b) to go; (c) to learn; (d) to kiss; (e) to dream.

Figura 5: Esempio della prima parte del test CANAL-FT (richiamo ritardato) secondo Grigorenko e al. (2000) (URL 8)

4.4.3. Valutazione del test

Per quanto riguarda la valutazione di questo test, Grigorenko e al. (2000) riportano che i dati del CANAL-FT sono stati valutati utilizzando il *scaling* della *item response theory* (IRT) o teoria della risposta agli esercizi (Hambleton, 1983, citato in

Grigorenko e al. 2000). La valutazione nello studio condotto da Grigorenko e al. (2000) è stata effettuata su un campione di 245 partecipanti. La valutazione IRT consente di stimare sia l'attitudine dei partecipanti che i compiti che sono stati loro somministrati. Inoltre, Grigorenko e al. (2000) riportano che la scala IRT richiede un insieme di compiti di diversa difficoltà che misurano la stessa dimensione. Inoltre, in questo studio, la dimensione valutata è l'attitudine ad affrontare novità e ambiguità, considerata una competenza cognitiva fondamentale nell'apprendimento delle lingue straniere (Grigorenko e al. 2000).

4.5. Il test VORD

4.5.1. Sviluppo di VORD

Secondo Parry e Child (1990), VORD è il nome di una lingua artificiale in cui "VORD" significa "parola". Il test delle attitudini linguistiche VORD è stato creato dal Ministero della Difesa negli Stati Uniti. VORD, sviluppato nel 1973, si basa su una lingua artificiale strutturalmente simile al turco. Secondo Parry e Child (1990), le lingue altaiche differiscono significativamente nella struttura dalla maggior parte delle lingue europee occidentali. Pertanto, come indicano gli autori, si ipotizzava che gli studenti potenziali che entrano nei programmi di addestramento statali probabilmente non avessero studiato intensamente il turco o lingue affini e, pertanto, tale background veniva considerato ideale per progettare una lingua artificiale adatta a un nuovo test delle attitudini. Vale la pena ricordare quindi l'obiettivo con cui Child cercava di lanciare questo test, ovvero identificare gli adulti con talento per l'apprendimento di lingue sintatticamente diverse dalle lingue indoeuropee occidentali ad alta densità, che sono più familiari a molti studenti (Parry e Child, 1990). A differenza, ad esempio, del MLAT, VORD utilizza una lingua artificiale e richiede agli studenti di applicare le sue regole. Tuttavia, Parry e Child sottolineano che VORD non è stato il primo test delle attitudini basato su una lingua artificiale. La creazione di VORD è stata in parte il risultato di anni di esperienza e ricerca del Ministero della Difesa con un altro test delle attitudini (ALAT).

4.5.2. Struttura di VORD

Parry e Child (1990) spiegano che inizialmente il test VORD comprendeva 32 compiti. I primi dieci erano focalizzati sul test delle morfologie nominali, i successivi dieci sulla morfologia verbale, e gli ultimi dodici sulla sintassi delle frasi e delle frasi, con una difficoltà crescente. I compiti di morfologia nominale includevano l'aggiunta di semplici suffissi ai sostantivi, mentre i compiti di morfologia verbale richiedevano ai partecipanti di scegliere le forme verbali complesse corrette da opzioni multiple. Inoltre, Parry e Child (1990) sottolineano che i compiti a livello di frasi e frasi chiedevano ai partecipanti di formare strutture frasali, e non frasi isolate. Pertanto, l'obiettivo di questi compiti era quello di valutare le attitudini analitiche - la capacità di comprendere e applicare le regole grammaticali, invece di memorizzare o altre attitudini che erano ad esempio l'obiettivo del MLAT di Carroll. (Parry e Child, 1990)

4.5.3. Esempio del test VORD

Examples of VORD Subtests

VORD SUBTEST I: NOMINAL MORPHOLOGY
...to the plan...

a.	kolbon	(Plural Objective)
b.	kolbora	(Singular Benefactive)**
c.	kolbordon	(Singular Ablative)
d.	kolb	(Singular Objective)
e.	kolbom	(Singular Instrumental)

VORD SUBTEST II: VERBAL MORPHOLOGY
It was not completed...

a.	dravazunadi	(Past Passive Negative Nominalizer)
b.	dravunadi	(Past Active Negative Nominalizer)
c.	dravazunaki	(Future Passive Negative Nominalizer)
d.	dravazunad	(Past Passive Negative Finite)**
e.	dravunad	(Past Active Negative Finite)

VORD SUBTEST III: PHRASE AND SENTENCE-LEVEL SYNTAX
Dravazunaki kolb...

a.	The plan which will not be completed**
b.	The plan is not to be completed...
c.	The plan is not to be completed...
d.	The incomplete plan...
e.	The plan will not be completed...

55

Figura 6: Esempio del test VORD (sottotest 1, 2 e 3) secondo Parry e Child (1990) (URL 9)

VORD SUBTEST IV: TEXT COMPLETION

The plan that has
been completed
will be put into
effect this week. It
meets the need for
new equipment.

Dravazadi kolb ek
_____ flanazak.

- a. voston
- b. vost
- c. *vostor***
- d. vostora
- e. vostondon

Kez mont yonk _____
kravazar...

- a. *inom***
- b. inor
- c. in
- d. inora
- e. inordon

Figura 6: Esempio del test VORD (sottotest 4) secondo Parry e Child (1990), (URL

10)

4.6. Il test LLAMA

4.6.1. Sviluppo del LLAMA

Il test LLAMA per la valutazione delle attitudini linguistiche è stato ideato dal ricercatore britannico Paul Meara nel 2005 nel campo dell'apprendimento di una seconda lingua e ha suscitato un grande interesse tra i ricercatori (Wen, 2022). Questo viene confermato da Wen (2022), che si riferisce anche agli studi di Bokander e Bylund (2019), i quali hanno documentato 43 studi empirici che hanno utilizzato il test LLAMA. Inoltre, secondo Wen (2022), il principale vantaggio del test LLAMA risiede nel suo principio di "neutralità linguistica", che ha influenzato la progettazione delle attività del test. La questione della neutralità linguistica è stata esaminata da Rogers et al. (2017) in uno studio su un totale di 240 partecipanti, di cui la maggioranza (136) aveva l'inglese come L1, mentre gli altri avevano cinese (56) e arabo (32) come L1, con un numero ridotto di partecipanti provenienti da lingue come tedesco, giapponese, greco, gallese e polacco. Questo studio è interessante perché permette di fare un confronto tra parlanti giapponesi e arabi, e tra questi due gruppi e i parlanti di inglese. Nel loro studio, Rogers et al. (2017) concludono che i risultati confermano la neutralità linguistica dei test LLAMA, in quanto non vi sono differenze significative che indichino l'influenza della L1 sul successo nel risolvere il test. Questo è stato confermato anche da Granena (2013), che ha osservato che non ci sono differenze tra parlanti di cinese, inglese e spagnolo. In questo caso, il test LLAMA si distingue dagli altri test adattati a gruppi linguistici specifici, mentre la sua neutralità lo rende accessibile a un pubblico più ampio (Rogers et al., 2017). Inoltre, la sua disponibilità gratuita online lo differenzia da altri test di cui si è parlato, rendendo la sua applicazione di grande interesse (Wen, 2022). Ci riferiamo allo studio di Rogers et al. (2017), che hanno esaminato i test LLAMA e confermano la loro affidabilità come test delle attitudini, in linea con i risultati di Granena (2013) e Rogers et al. (2016). Tuttavia, Rogers et al. (2017) evidenziano anche la presenza di alcune limitazioni, come nel caso di bambini più piccoli e gruppi misti L2/L3. Inoltre, sebbene i test siano stati esaminati in dettaglio in relazione alle differenze individuali, Rogers et al. (2017) sottolineano che è ancora necessario confermare la loro capacità di predire il successo nell'apprendimento delle lingue. Rogers et al. (2017) si riferiscono anche

a Skehan (2016) e Wen (2016), che evidenziano un passaggio da studi macro-preditivi all'analisi del processo di apprendimento, collegando così l'attitudine alle fasi di acquisizione e alla memoria di lavoro.

4.6.2. Struttura del LLAMA

Il test LLAMA è composto da quattro sezioni: LLAMA B, LLAMA D, LLAMA E e LLAMA F (Rogers et al., 2017, citato in Wen, 2022). LLAMA B valuta l'apprendimento dell'associazione di vocaboli. LLAMA D misura l'attitudine al riconoscimento della ripetizione della pronuncia nel linguaggio parlato e viene considerato un indicatore dell'attitudine implicita nell'apprendimento (Granena, 2013, citato in Wen, 2022). LLAMA E è derivato dai compiti su suono-simbolo nel test MLAT, mentre LLAMA F valuta il ragionamento grammaticale (Wen, 2022)

4.6.3. Esempio del test LLAMA

Il test LLAMA è quindi disponibile nella versione online (<https://www.llamatests.org/>, URL 1), e sul sito ufficiale di questo test è indicato che si inizia a risolvere il test utilizzando il sottotest LLAMA D (The LLAMA tests, 2024).

LLAMA D



Immagine 8: subtest LLAMA D tratto dal sito ufficiale dei test LLAMA (2024), (URL 11)

LLAMA B

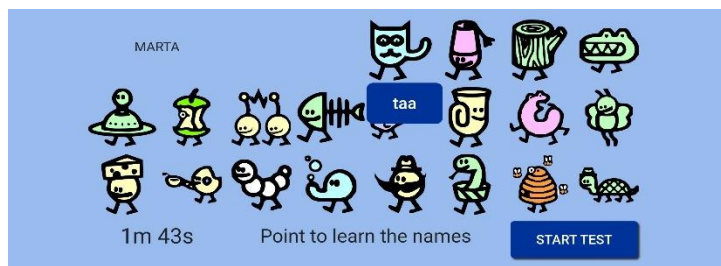


Immagine 9: subtest LLAMA B tratto dal sito ufficiale dei test LLAMA (2024), (URL 12)

LLAMA E

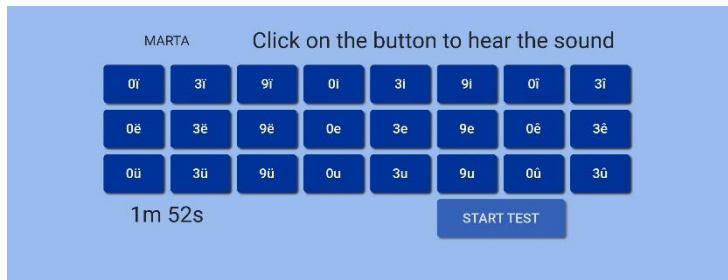


Immagine 10: subtest LLAMA E tratto dal sito ufficiale dei test LLAMA (2024), (URL 13)

LLAMA F

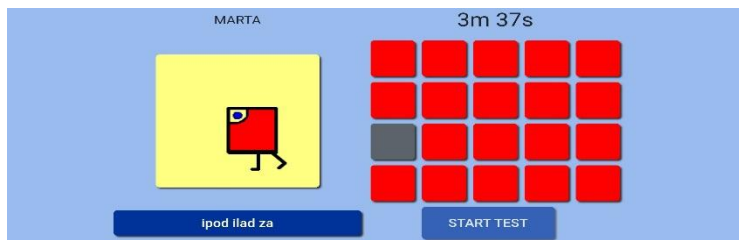


Immagine 11: subtest LLAMA F tratto dal sito ufficiale dei test LLAMA (2024), (URL 14)



Immagine 12: subtest LLAMA F tratto dal sito ufficiale dei test LLAMA (2024), (URL 15)

4.6.4. Valutazione del test

Poiché questo test è disponibile online e chiunque può accedervi, ha notevolmente facilitato e ampliato la sua applicazione sia per la risoluzione che per la valutazione. Infatti, al termine di ciascuna delle sezioni del test menzionate, viene mostrato il punteggio ottenuto. Per mostrare come vengono visualizzati i risultati, abbiamo anche completato il test. Le immagini 8 e 9 mostrano i punteggi ottenuti nei test LLAMA D e B. Inoltre, sotto ogni risultato, c'è una nota che indica cosa misura esattamente quel test. Nel test LLAMA D è stata misurata la nostra attitudine al riconoscimento delle parole pronunciate in una nuova lingua, mentre il test LLAMA B ha misurato la nostra attitudine ad apprendere nuove parole. Quello che ci manca è l'interpretazione dei risultati ottenuti. Infatti, non abbiamo alcuna misura che ci permetta di capire cosa significano esattamente i risultati ottenuti, in altre parole, cosa ci dicono riguardo alla nostra attitudine linguistica, anche se il grafico mostrato ci indica i nostri risultati rispetto a quelli di altri individui che hanno completato questo test.



Immagine 13: Presentazione dei risultati del test di abilità linguistica LLAMA D

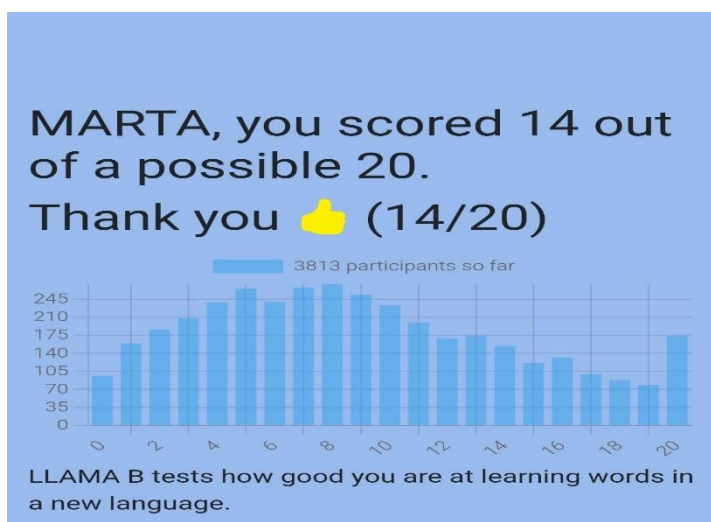


Immagine 14: Presentazione dei risultati del test di abilità linguistica LLAMA B

4.7. Il test Hi – LAB

4.7.1. Sviluppo di test Hi – LAB

Un altro test ha trovato la sua strada nel campo della ricerca sull'attitudine linguistica e, secondo Wen (2022), rappresenta un importante progresso nella teoria e nella valutazione della capacità linguistica. Si tratta della High-level Language Aptitude Battery, abbreviata in Hi-LAB. Questo test è stato sviluppato dai ricercatori dell'Università del Maryland (Doughty et al., 2010, 2015, 2018; Linck et al., 2013, citato in Wen, 2022). Secondo Doughty (2019, citato in Wen, 2022), l'attitudine linguistica è un talento innato per l'apprendimento delle lingue che stabilisce il limite del raggiungimento finale, anche nelle condizioni ottimali, il che sostanzialmente significa che quando tutti gli altri fattori chiave sono a livello uguale, sono proprio le differenze nelle attitudini a determinare il successo finale dell'individuo entro i confini di tali attitudini (Doughty, 2019, citato in Wen, 2022)

4.7.2. Uso e struttura del *Hi - LAB* test

Hi-LAB è stato progettato per identificare gli individui che raggiungono una conoscenza avanzata della lingua dopo il periodo post-critico. Il test è composto da 13 sottotest, e valuta sette attitudini cognitive, tra cui la memoria di lavoro, la memoria fonologica a breve termine e le abilità percettive, ampliando i test esistenti come il MLAT (Wen et al., 2017, citato in Wen, 2022). La validazione ha dimostrato che Hi-LAB distingue efficacemente gli studenti "ad alte prestazioni", con i sottotest *Paired Associates*, *Serial Reaction Time* e *Letter Span* che sono fondamentali per prevedere i risultati nell'ascolto, nella lettura e nelle abilità combinate (Linck et al., 2013; Doughty, 2019, citato in Wen, 2022). Inoltre, l'efficacia di questo test, secondo Doughty (2019, citato in Wen, 2022), è considerata superiore a quella del test MLAT per quanto riguarda la previsione degli esiti avanzati nell'apprendimento; tuttavia, come afferma l'autore (2019, in Wen, 2022), entrambi i test sopra menzionati si completano a vicenda in diversi aspetti della valutazione linguistica. Inoltre, dobbiamo sottolineare che Hi-LAB

rimane comunque strettamente protetto e disponibile solo per uso interno (Wen, 2022), quindi non abbiamo accesso a ulteriori informazioni riguardo l'aspetto e gli esempi del test.

5. Problematica dei test di attitudine linguistica

5.1. La questione di validità e predittività dei test di attitudine linguistica

Secondo Shaofeng Li (2019), la ricerca sulla predittività è una delle basi nello studio di come l'*aptitude* appure l'attitudine linguistica influenzi i risultati dell'apprendimento. Di più, Li (2019) afferma che la ricerca predittiva esamina la relazione tra l'*aptitude* linguistica e i risultati nell'apprendimento di una seconda lingua, dimostrando che l'*aptitude* è fortemente correlata alla conoscenza generale della lingua seconda ($r = .50$), spiegando il 25% della varianza, con un effetto maggiore rispetto ad altre variabili come la memoria di lavoro che secondo Linck et al. (2013, citato in Li, 2019) ha la correlazione $r = .17-.27$ o la motivazione secondo Masgoret e Gardner (2003, citato in Li, 2019) con la correlazione $r = .37$. Tuttavia, Li (2019) sottolinea il potere predittivo dell'attitudine linguistica e come questo varia a seconda dell'aspetto. Quindi, secondo Li (2019), la predittività è forte per ascolto, parlato e grammatica $r = .30-.39$, più debole per il vocabolario $r = .15$ e insignificante per la scrittura, sebbene componenti dell'abilità come la codifica fonetica e i *subtest* di MLAT prevedano meglio vocabolario e scrittura (Li, 2019).

In generale, ritornando alla metodologia carrolliana riguardo all'attitudine linguistica, considerando quindi le componenti della attitudine linguistica come il *phonetic coding*, l'*ability* analitica linguistica e la *rote memory*, Li (2019) attraverso la ricerca presenta le seguenti conclusioni. Infatti, l'*aptitude* si è dimostrata un forte predittore generale nei risultati dell'apprendimento, ma si considera meno predittiva per quanto riguarda il successo nella scrittura in L2 e nell'apprendimento del vocabolario (Li, 2019). Inoltre, ciò che Li (2019) sottolinea è che, delle tre componenti linguistiche indicate, la *rote memory* ha la minore capacità predittiva nei risultati dell'apprendimento. D'altra parte, l'*ability* analitica linguistica ha mostrato una maggiore predittività nell'apprendimento della grammatica rispetto alle altre componenti, mentre il *phonetic coding* ha dimostrato la predittività più forte nell'apprendimento del vocabolario. Di più, Li (2019) presenta il fatto che l'attitudine è più rilevante nelle prime fasi dell'apprendimento che più avanzati. Gli studi hanno quindi mostrato che l'*aptitude* linguistica in generale ha una forte capacità predittiva, tuttavia, evidenziando alcuni aspetti specifici dell'apprendimento delle lingue, Li (2019) ritiene importante sottolineare la

necessità di ulteriori studi che possano contribuire alla tematica del ruolo dell'attitudine linguistica nell'apprendimento, e che si concentrino su aspetti specifici dell'apprendimento come il vocabolario o la scrittura, dedicandosi quindi separatamente alle componenti dell'attitudine linguistica piuttosto che considerarla nel suo insieme. Questo approccio contribuirebbe alla capacità predittiva per aspetti specifici dell'apprendimento. (Li, 2019)

Oltre a quanto sopra, la questione dell'affidabilità dei risultati ottenuti tramite test come il MLAT può essere affrontata da un altro punto di vista. Infatti, è noto che i bambini piccoli hanno la miglior capacità di apprendere lingue straniere. Tuttavia, per quanto riguarda i test di attitudine linguistica, questi sono prevalentemente progettati per misurare le capacità nei livelli superiori, negli studenti e negli adulti. Questo ci viene confermato anche da Li (2019), che cita la teoria secondo cui nei bambini si tratta di un meccanismo inconscio di apprendimento, mentre gli adulti, che hanno perso la capacità di apprendere le lingue come i bambini, devono fare affidamento su queste capacità cosce e analitiche, come quelle contenute nella *aptitude* linguistica delineata da Carroll. Pertanto, secondo Li (2019), da ciò sono emerse due teorie, di cui una ci interessa particolarmente, che afferma che l'attitudine linguistica è correlata esclusivamente con l'apprendimento delle lingue negli adulti, ma non nei bambini, e questo, secondo Li (2019), è confermato dagli studi di De Keyser (2000) e di Granena e Long (2013). Questi studi ci dicono che l'*aptitude* e l'età, ovvero la teoria dell'*aptitude* e la teoria dell'età critica, non sono correlate. Anche se esiste una versione del test MLAT (MLAT-E) appositamente per la scuola primaria, la ricerca di Abrahamsson e Hyltenstam (2008, citato in Li, 2019) ci porta invece alla conclusione che l'attitudine linguistica ha una forte predittività per il successo nell'apprendimento della L2 sia per gli adulti che per i bambini, per cui, con questi risultati un po' confusi, resta il mistero se, pertanto, test come il MLAT siano davvero applicabili a causa della loro predittività esclusivamente sugli adulti o no. In linea con la mancanza di letteratura che siamo riusciti a trovare sull'argomento riguardante l'affidabilità effettiva di questi test, è importante sottolineare il test MLAT la cui affidabilità sembra essere in gran parte eccellente; tuttavia, confermiamo il fatto che sono necessarie ulteriori ricerche in questo campo per verificare l'affidabilità di questi test e se realmente misurano ciò che dichiarano di poter misurare.

Ci siamo soffermati sul test MLAT poiché è stato riconosciuto come forse il più efficace (Lutz, 1967) nell'ambito della ricerca sull'attitudine linguistica e l'apprendimento delle lingue straniere. Da questo test derivano tutte le altre versioni dei test, ma anche critiche riguardanti la sua efficacia. Secondo Ehrman (1994), gli studi hanno mostrato che la validità predittiva del MLAT varia generalmente da 0.42 a 0.62 per la maggior parte delle lingue, con valori straordinari di 0.27 per alcune lingue non indoeuropee e fino a 0.73 per le valutazioni delle prestazioni degli istruttori al FSI (Foreign Service Institute) (Carroll et Sapon, 1959, citato in Ehrman, 1994). Inoltre, Ehrman (1994) osserva che le recenti scoperte sulla capacità predittiva del MLAT sono miste. Brecht, Davidson e Ginsburg (1993, citato in Ehrman, 1994) hanno scoperto che il MLAT non predice la competenza orale complessiva in un addestramento intensivo di russo, ma ritengono che la *Parte III (Spelling Clues)* preveda la comprensione orale e che il punteggio totale preveda l'attitudine alla lettura. La mancanza di valore predittivo per la competenza orale è attribuita alla sua natura comunicativa, concordando con le critiche secondo cui le misure standard di attitudine non tengono conto della competenza comunicativa o dei recenti sviluppi della psicologia cognitiva (Parry e Stansfield, 1990, citato in Ehrman, 1994). Inoltre, Ehrman (1994) fa riferimento alla ricerca di Spolsky (1995), il quale ha riferito che la *Parte I* del MLAT ha significativamente predetto il successo per gli studenti israeliani di francese, ma non per l'ebraico, attribuendo ciò a fattori come la motivazione o una possibile attitudine predominante. Ha anche ipotizzato che l'apprendimento dell'ebraico come seconda lingua al di fuori dell'aula possa aver ridotto la precisione predittiva del test, poiché i test di attitudine attuali sono progettati per l'apprendimento in aula.

Inoltre, considereremo le ricerche di Winke (2013), che confermano il fatto che alcuni ricercatori hanno messo in dubbio la capacità del MLAT di misurare pienamente l'attitudine L2 (Dörnyei, 2005b; Robinson, 2002b, 2007; Sáfár e Kormos, 2008; Skehan, 2002, citato in Winke, 2013). La critica principale è che i costrutti o le componenti del MLAT non abbracciano una definizione completa dell'attitudine L2. Gli studi mostrano che il MLAT è meno efficace nel predire il successo nell'apprendimento linguistico in contesti di apprendimento meno intensivi o più comunicativi (Carroll, 1962, 1990; Robinson, 2007; Sáfár e Kormos, 2008, citato in Winke, 2013). Inoltre, gli studi di validazione di Carroll si basavano sul fatto che gli studenti ricevevano solo istruzioni di base, lasciando lacune nella

comprensione dell'attitudine per programmi linguistici avanzati o comunicativi (Winke, 2013).

Secondo Winke (2013), i ricercatori suggeriscono di ampliare i fattori considerati nelle attitudini L2 oltre quelli del MLAT e di affrontare l'aggregazione dei sotto-punteggi in un unico punteggio composito, che semplifica eccessivamente l'attitudine. Skehan (1998, 2002, citato in Winke, 2013) sostiene un approccio che considera l'attitudine come multipla, dove gli individui possono eccellere in alcune aree ma non in altre, creando profili di attitudine unici. Ciò contrasta con l'idea di Carroll dell'attitudine generale come tratto innato (CASL, 2009, citato in Winke, 2013). L'ipotesi di differenziazione dell'attitudine di Robinson (2007, citato in Winke, 2013) supporta l'idea che gli studenti abbiano diverse abilità cognitive in linea con diversi contesti di insegnamento, e Robinson e Skehan concordano sul fatto che le componenti dell'attitudine possano correlarsi per alcuni studenti, ma non per altri. Pertanto, Robinson (2013, citato in Sedaghatgoftar et al., 2019) identifica due principali lacune nei test di attitudine linguistica attuali, come il MLAT, che ne compromettono la validità costruttiva. Primo, questi test non riescono a valutare l'ampia gamma di abilità essenziali per le diverse fasi dell'apprendimento linguistico, come l'acquisizione della pragmatica, la gestione delle interazioni e l'uso di espressioni appropriate nei contesti sociali. Secondo, non tengono conto delle abilità necessarie nei diversi ambienti di apprendimento, sia in aula sia attraverso un'esposizione esplicita e implicita alla lingua. Faremo riferimento alle ricerche di Sáfár e Kormos (2008), i cui risultati sono in linea con le teorie precedenti (Dörnyei, 2005; Robinson, 2005; Sawyer e Ranta, 2001), suggerendo la necessità di ripensare il quadro di riferimento di Carroll per le attitudini linguistiche. Qui è stata condotta una ricerca con la versione ungherese del test MLAT, e le autrici (2008) hanno riscontrato che il test prevede moderatamente il successo nell'apprendimento della grammatica e del vocabolario quando si utilizzano metodi comunicativi con un focus sulla forma, mentre il suo ruolo nelle abilità complesse come lettura, ascolto, parlato e scrittura è minimo.

Considerando queste ricerche, possiamo confermare la mancanza di studi che rafforzino il potere predittivo di questi test.

D'altra parte, per un test come LLAMA, l'unico che garantisce neutralità linguistica, Wen (2022) si riferisce a precedenti ricerche di Granena (2013) e Rogers et al. (2016, 2017) che hanno condotto studi preliminari sulla validazione del test.

Ad esempio, Rogers et al. (2017) sostengono che il test sia resistente alle differenze individuali nell'apprendimento di una seconda lingua, tuttavia raccomandano la revisione di alcune sezioni del test per adattarlo meglio ai giovani apprendenti di una seconda lingua. Bokander e Bylund (2019, citato in Wen, 2022) hanno esaminato la validità interna del test LLAMA analizzando i risultati di 350 partecipanti utilizzando l'analisi classica degli item, *l'analisi di Rasch* e l'analisi delle componenti principali. I loro risultati hanno mostrato che solo una componente, LLAMA B, era coerente con il modello dei tratti latenti, indicando la necessità di ulteriori lavori per migliorare la validità del test. (Wen, 2022).

5.2. La questione della neutralità linguistica dei test

Quindi, torniamo alla definizione generale del test MLAT, che viene considerato un test per valutare l'attitudine linguistica, ovvero, possiamo dire che consente di determinare quali bambini siano dotati per le lingue straniere. Il concetto chiave è "per le lingue straniere". Questo significherebbe che il test, sebbene originariamente progettato per parlanti nativi di inglese, indichi dunque l'attitudine per apprendere un'altra lingua straniera, come ad esempio l'italiano o il francese. Ovviamente, ciò solleva alcune domande. Infatti, se non è linguisticamente neutrale, come già accennato nel caso del test MLAT, che utilizza esclusivamente la lingua inglese, come influisce il suo svolgimento sui partecipanti con lingue madri diverse? Quanto sono quindi culturalmente imparziali test come il MLAT? La sua esecuzione dipende dalla conoscenza dell'inglese? È necessario che un test sia davvero linguisticamente neutrale per poter prevedere il successo nell'apprendimento delle lingue straniere o le difficoltà nell'apprendimento?

Innanzitutto, è importante sottolineare, come già menzionato parlando in generale del test MLAT, che questo test serve a identificare l'attitudine per le lingue straniere in senso generale. Ciò significa che le attitudini chiave valutate, come il riconoscimento dei suoni, l'abbinamento, le strutture grammaticali e altro nella lingua madre, sono un buon indicatore della predisposizione ad apprendere un'altra lingua. Naturalmente, esistono, come accennato nei capitoli precedenti, alcune versioni del test MLAT tradotte e adattate per diverse popolazioni linguistiche, ma questo ambito è ancora considerato poco esplorato, principalmente a causa delle

problematiche legate alla L1 e all'attitudine per l'apprendimento delle lingue straniere.

Secondo alcune ricerche, viene messa in discussione la validità di test come il MLAT a causa della loro "neutralità" linguistica. Infatti, secondo Sparks et al. (2005, citato in Suárez, 2022), gli psicolinguisti hanno criticato questi tipi di test linguistici, sostenendo che confondono la competenza nella lingua madre con l'attitudine per l'apprendimento delle lingue straniere. Uno dei test menzionati, LLAMA, è stato presentato come una versione di un test di attitudine linguistica progettata per affrontare questo problema. Tuttavia, come riportato da Suárez (2022), nemmeno questo tipo di test è completamente affidabile poiché le caratteristiche della lingua madre dei partecipanti variano notevolmente, ad esempio per quanto riguarda l'ortografia (Mikawa e De Jong, 2021, citato in Suárez, 2022).

Che l'attitudine sia un argomento complesso è evidenziato anche dalle affermazioni che contraddicono l'ideologia di Carroll sull'attitudine come una caratteristica innata, il che significa che non si può concludere se il talento per le lingue sia realmente qualcosa con cui un individuo nasce. Il successo degli studenti giovani nei test di attitudine corrisponde al loro livello di sviluppo cognitivo e al grado di alfabetizzazione nella lingua madre, il che diventa confuso se lo stesso test viene utilizzato per tutte le classi (Suarez e Munoz, 2011, citato in Suárez, 2022). Inoltre, Suarez (2022) sottolinea che queste ricerche mettono in dubbio il fatto che l'attitudine linguistica sia innata e immutabile, come affermato da Carroll (1981), non solo a causa dell'influenza dello sviluppo della lingua madre, ma anche di alcune difficoltà, come la decodifica fonetica (Sparks e Ganschow, 1993, citato in Suárez, 2022), che potrebbero influire sulla performance del test stesso. Marwardt (1961, citato in Lutz, 1994) ha studiato l'adattamento del test MLAT per gli studenti stranieri selezionati per apprendere l'inglese. È stato concluso che il test richiede una buona conoscenza dell'inglese, in particolare per le sezioni 3 e 4, *Spelling Clues* e *Words in Sentences*. Come suggerimento, Marwardt (1961, citato in Lutz, 1994) proponeva di utilizzare immagini invece di parole per la sezione 5 del test MLAT e di tradurre le sezioni 3 e 4 nella lingua madre, poiché queste due parti richiedono effettivamente una conoscenza dell'inglese.

Inoltre, anche Lutz (1994) condivide l'opinione che siano necessarie ulteriori ricerche in questo campo per chiarire l'impatto della lingua inglese sulla

performance del test. Lutz (1994) ritiene inoltre che tutti gli sforzi debbano essere diretti verso lo sviluppo di un test linguisticamente neutrale.

5.3. I test esistenti sono obsoleti?

Secondo alcuni critici, i test esistenti per misurare e prevedere l'attitudine linguistica non sono al passo con i tempi. Anche il test più noto e più utilizzato, come il MLAT, è considerato obsoleto (Gonzales, 2011; Sparks, Javorsky e Ganschow, 2002, citato in Sedaghatgoftar et al., 2019). Secondo Ellis (2015, citato in Sedaghatgoftar et al., 2019), il test MLAT è stato inizialmente sviluppato per prevedere il successo degli studenti nell'acquisizione di una lingua secondo il metodo audiolinguale, un approccio che enfatizzava il *pattern-drilling* e che prevaleva al momento della creazione di tali test. Tenendo conto di ciò, si ritiene che i test di attitudine esistenti, come il MLAT, non siano in linea con le più recenti ricerche e teorie nel campo dell'acquisizione delle lingue. Diciamo che il campo dell'acquisizione linguistica è un flux, non qualcosa di fisso. La lingua è qualcosa che si evolve costantemente; in altre parole, il campo dell'acquisizione della seconda lingua è in continua evoluzione e si cercano nuovi metodi per l'insegnamento e l'apprendimento.

Pertanto, come sottolineano Sedaghatgoftar et al. (2019), dagli anni '50 e '60, quando furono sviluppati i test di attitudine linguistica, la ricerca sull'acquisizione della seconda lingua ha fatto grandi progressi. Tuttavia, è importante notare che quei test furono creati in base alle conoscenze dell'epoca e non beneficiarono delle scoperte moderne (Ellis, 2008; Granena, 2013; Wen, 2012, citato in Sedaghatgoftar et al., 2019). Ovviamente, bisogna menzionare anche gli sviluppi successivi dei test, come il CANAL-FT, di cui abbiamo parlato in precedenza. Questo test è stato una sorta di risposta alla possibile inadeguatezza dei test esistenti, e definisce l'attitudine linguistica come la capacità di affrontare nuove esperienze nell'apprendimento delle lingue (Safar, Kormos, 2008).

In realtà, queste tre problematiche possono essere riunite in una sola, che mette in discussione la validità dei test di attitudine linguistica. Possiamo quindi affermare che le due problematiche precedenti, relative alla predittività e alla neutralità dei test, si collegano al tema generale della loro obsolescenza. Inoltre, Sawyer (2008) espone il suo punto di vista sui test esistenti, come il MLAT,

sottolineandone la limitata capacità predittiva, che potrebbe essere influenzata dai trend attuali nell'insegnamento delle lingue straniere. Questi, infatti, ora pongono meno enfasi sulla grammatica, la fonetica e l'ortografia, e più sulla comunicazione e sull'uso pratico della lingua. Quando il test è stato creato oltre 50 anni fa, si dava maggiore importanza alle istruzioni grammaticali, con un focus significativo sulla fonetica e sulla relazione tra suoni e simboli. Di conseguenza, secondo Sawyer (2008), un test come il MLAT potrebbe attribuire troppa rilevanza a queste competenze. Sebbene le attitudini valutate dal MLAT siano ancora considerate necessarie, non sono più ritenute sufficienti per raggiungere una piena competenza nell'apprendimento delle lingue straniere.

Pertanto, è evidente, sulla base delle ricerche citate, che tali test non tengono conto di tutte le componenti dell'acquisizione linguistica e che l'attitudine linguistica non può essere considerata innata, bensì come qualcosa di dinamico, mutevole e contrario ai modelli tradizionali.

6. Conclusione

La questione dell'esistenza del talento linguistico come capacità innata secondo la teoria di Carroll rimane incerta per noi. Da un lato, secondo Carroll (1973, in Suárez, 2010), è stabile, mentre Suárez (2010) dall'altro lato menziona affermazioni opposte di Neufeld (1978) e Lepicq (1973), che sostengono esattamente il contrario, cioè che non sia fissa né innata. Inoltre, Suárez (2010) fa riferimento a McLaughlin (1990, 1995) e O'Malley e Chamot (1993), i quali sostengono che l'attitudine sia flessibile, con l'esperienza multilingue e strategie di apprendimento efficaci che migliorano le capacità di apprendimento linguistico nel tempo. Pertanto, mentre l'attitudine ha componenti innate, non è del tutto stabile e può svilupparsi attraverso l'esperienza e l'apprendimento strategico, come dimostrato dai multilingui e dagli studenti avanzati. Carroll (1981, citato in Suarez, 2010) stesso afferma la possibile veridicità delle affermazioni opposte, poiché non ci sono prove che non siano veritiere, tuttavia, secondo le sue prove, è comunque un sostenitore dell'idea di una caratteristica innata e stabile. Da ciò è emersa la teoria secondo cui la capacità linguistica in quanto tale può essere misurata attraverso strumenti di abilità linguistiche come il MLAT, PLAB e altri, e possiamo dire che è una strada a doppio senso. Infatti, la sola esistenza di tutti questi test di abilità linguistica in questo studio suggerisce che potrebbe esserci una componente innata nell'apprendimento delle lingue, che chiamiamo anche talento per le lingue. Questi test, tra cui MLAT, DLAB, LLAMA, ecc., si sono dimostrati efficaci nel predire il successo nell'acquisizione di una lingua, il che indica la possibilità che alcuni individui abbiano una predisposizione naturale per l'apprendimento linguistico. Tuttavia, riassumendo tutte le informazioni ottenute attraverso la revisione della letteratura esistente, emergono anche significative limitazioni nei test attuali. Infatti, i test sopra citati, come il MLAT, hanno mostrato una forte capacità di predire il successo nell'apprendimento linguistico, tuttavia, la loro efficacia diminuisce in determinati contesti, come l'ambiente comunicativo di apprendimento o abilità specifiche come il vocabolario e la scrittura. Questo solleva la questione della loro affidabilità complessiva. Pertanto, potrebbe darsi che non coprano completamente la complessità dell'apprendimento linguistico, poiché si concentrano principalmente su abilità cognitive specifiche come la codifica fonetica e la sensibilità grammaticale. Inoltre, sono stati citati alcuni ricercatori che criticano i test sopra citati, sostenendo che test come il MLAT semplificano eccessivamente la complessità delle abilità linguistiche. È stato anche messo in discussione il fatto che i test

siano neutrali, poiché sono principalmente indirizzati solo a un determinato gruppo di L1, come nel caso del test MLAT, destinato ai parlanti nativi inglesi. L'unico test che si dice essere linguisticamente neutrale è il test LLAMA (Rogers et al., 2017). Un altro dubbio si trova in Parry e Child (1990), che nella conclusione della loro ricerca riguardante il funzionamento dei test MLAT e VORD, affermano che il MLAT è stato il miglior test di questo tipo, tuttavia, rimane ancora poco chiaro se questi test funzionino allo stesso modo per le lingue non indo-europee. Oltre a quanto sopra, le critiche includono la possibile obsolescenza dei test (Sedaghatgoftar et al., 2019), cioè che non siano al passo con gli approcci modernisti all'apprendimento, l'approccio comunicativo e altro, ciò che è dovuto principalmente al periodo in cui i test sono stati creati.

Ciò solleva la questione se questi test possano davvero misurare il talento innato o riflettano solo determinate abilità apprese. Inoltre, abbiamo menzionato fattori come la motivazione, il contesto e i metodi di insegnamento, altri cosiddetti ID's, che svolgono anch'essi un ruolo fondamentale nel successo nell'apprendimento linguistico. Questo suggerisce che, sebbene alcuni individui possano avere una capacità innata, i fattori esterni possono modellare in modo significativo il loro processo di acquisizione linguistica. La relazione tra capacità e successo nell'apprendimento delle lingue non è semplice. Pertanto, possiamo anche dire che la comprensione del talento linguistico non si limita esclusivamente alla teoria della capacità innata, ma secondo alcune teorie, ciò va oltre questo concetto di innato, poiché il cosiddetto talento è un quadro più ampio che include anche l'influenza dei fattori ambientali e delle esperienze individuali. In conclusione, sebbene i test di abilità linguistica forniscano alcune prove che supportano la teoria del talento linguistico innato, non sono misure definitive. La complessità dell'apprendimento linguistico, influenzata sia dalle capacità innate che dai fattori esterni, suggerisce che il talento linguistico non possa essere attribuito esclusivamente a caratteristiche innate. Sono necessarie ulteriori ricerche per esplorare questo rapporto complesso in modo più completo.

Pertanto, è inevitabile sottolineare come manchino ancora informazioni in questo campo. La letteratura, sia in italiano che in croato, è criticamente carente. Purtroppo, riguardo all'esistenza dell'adattamento del test italiano, abbiamo solo conferma, ma non accesso, mentre non abbiamo trovato alcuna informazione sulla versione croata di test come il MLAT. Pertanto, con tutte le informazioni ottenute, possiamo dire che è necessario continuare a lavorare sul design e sulla precisione di questi test, affinché siano non solo al passo con gli approcci moderni nell'insegnamento delle lingue straniere, ma anche

realmente neutrali linguisticamente, tenendo conto di altre differenziazioni individuali legate all'area dell'apprendimento linguistico, gli aspetti socioculturali, le competenze comunicative e altro, affinché la loro validità e predittività siano a un livello superiore. Perché la relazione tra capacità linguistica e successo nell'apprendimento delle lingue è complessa e non è ancora completamente compresa.

7. Bibliografia

a) Fonti scientifiche:

1. Boban, G. (2011). *DLAB study Guide*. Delta Gear.
2. Calderón Poves, C. (2020). *Language aptitude influence on foreign language acquisition*. (Tesi di laurea).
3. Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca'Foscari: Venezia.
4. Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. *Language aptitude reconsidered*. 11-29.
5. Depue, L., Bailey, K. (2014). MLAT Test Review.
6. Derakhshan, A., Malmir, A. (2021). The role of language aptitude in the development of L2 pragmatic competence. *TESL-EJ*, 25(1), n.1.
7. Dörnyei, Z., Skehan, P. (2003). *Individual differences in second language learning*. The handbook of second language acquisition, 589-630.
8. Doughty, C. J., Mackey, A. (2021). Language aptitude: Multiple perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 1-5.
9. Ehrman, M. (1994). A Study of the Modern Language Aptitude Test for Predicting Learning Success and Advising Students. *Language Aptitude Invitational Symposium Program Proceedings*. p.28.
10. Grigorenko, E.L., Sternberg, R.J., Ehrman, M.E. (2000). A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. *The Modern Language Journal*. Vol. 84, No. 3. pp. 390-405.
11. Li, S. (2016). *The construct validity of language aptitude: A meta-analysis*. *Studies in second language acquisition*, 38(4). pp. 801-842.
12. Li, L., Luo, S. (2019). Development and Preliminary Validation of a Foreign Language Aptitude Test for Chinese Learners of Foreign Languages. in *Language aptitude : Advancing Theory, Testing, Research and Practice*. Routledge: New York. pp. 33-50.
13. Lett, J., Thain, J., Keesling, W., Krol, M. (2003). *New directions in foreign language aptitude testing*. In 45th Annual Conference of the International Military Testing Association. p. 734.
14. Lutz, M. (1967). *The Development of Foreign Language Aptitude Tests: A Review of the Literature*. Educational Testing Service. Princeton: New Jersey.

15. Mariani, L. (2010). Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 253-253.
16. Meara, M., Rogers, V.E., (2019). *The LLAMA Tests v3. Test Name+Test Version*. Cardiff: Lognostics.
17. Neri, A. (2003). *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Interpretazione e della Traduzione. Università di degli studi di Trieste.
18. Parry, T. S., Child, J. R. (1990). *Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency*. Spons Agency, p.36.
19. Parry, T. S., Stansfield, C. W. (1990). *Language Aptitude Reconsidered. Language in Education: Theory and Practice*, No. 74.
20. Rogers, V., Meara, P., Barnett-Legh, T., Curry, C., Davie, E. (2017). Examining the LLAMA aptitude tests. *Journal of the European Second Language Association*. 1(1).
21. Rysiewicz, J. (2011). *Foreign language aptitude test Polish (FLAT-PL): General characteristics, description, analysis, statistics and test administration procedures*. Poznań.
22. Sawyers, S. C. (2008). *Validation of the Modern Language Aptitude Test*.
23. Sedaghatgoftar, N., Karimi, M.N., Babaii, E., Reiterer, S. M. (2019). Developing and validating a second language pragmatics aptitude test. *Cogent Education*, 6 (1).
24. Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.
25. Singleton, D. (2017). Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), pp. 89-103.
26. Smith, M., Stansfield, C. W. (2017). Testing aptitude for second language learning. *Language Testing and Assessment*, pp. 1-14.
27. Suárez, M. D. M. (2010). *Language aptitude in young learners: The elementary modern language aptitude test in Spanish and Catalan*. (Tesi di dottorato)
28. Suárez, M. D. M. (2022). A Need for an Aptitude Test for Young Learners in Catalan: The Case of the Modern Language Aptitude Test--Elementary in Catalan. *Language Teaching Research Quarterly*, 31, 101-118.
29. Wen, Z. E., Biedroń, A., Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*. 50(1). pp.1-31.
30. Wen, Z., (2022). Reflections on language aptitude models and tests. *The Routledge handbook of psychology of language learning and teaching*. Routledge: New York.

31. Winke, P. (2013). An investigation into second language aptitude for advanced Chinese language learning. *The Modern Language Journal*, 97(1), 109-130.
32. Wen, Zhisheng & Skehan, Peter & Biedroń, Adriana & Li, Shaofeng & Sparks, Richard & Ellis, Rod & Stansfield, Charles & Read, Daniel & Li, Lanrong & Luo, Shaoqian & Lambelet, Amelia & Berthele, Raphael & Patton, Jon & Luebbers, Julie & Erard, Michael & Buffington, Joshua & Morgan-Short, Kara & Granena, Gisela & Yilmaz, Yucel & Wong, Patrick. (2019). *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice*. Routledge: New York.

b) Sitografia:

1. Language Learning and Testing Foundation (2024). Disponibile su: <https://lltf.net/aptitude-tests/what-is-language-aptitude/> (URL1)
2. LLAMAtests (2024). Disponibile su: <https://www.llamatests.org/> (URL 2)
3. iPrep (2024). Disponibile su: <https://www.iprep.online/courses/dlab-test-practice/> (URL 3)

Immagini

1. MLAT- E esemplare. Disponibile su: <https://lltf.net/wp-content/uploads/2019/11/MLAT-E-Sample-Items.pdf> (URL 4)
2. MLAT-E esemplare. Disponibile su: <https://lltf.net/wp-content/uploads/2019/11/MLAT-E-Sample-Items.pdf> (URL 5)
3. MLAT-ES esemplare: Disponibile su: <https://lltf.net/wp-content/uploads/2011/12/MLAT-ES-Sample-Items.pdf> (URL 6)
4. CANAL-FT esemplare. Disponibile su: https://www.jstor.org/stable/pdf/330568.pdf?refreqid=fastly-default%3A9b9b6eb19f90850f903f4bba4d55ff6c&ab_segments=&initiator=&acceptTC (URL 7)
5. CANAL-FT esemplare. Disponibile su: https://www.jstor.org/stable/pdf/330568.pdf?refreqid=fastly-default%3A9b9b6eb19f90850f903f4bba4d55ff6c&ab_segments=&initiator=&acceptTC (URL 8)
6. VORD test esemplare. Disponibile su: <https://eric.ed.gov/?id=ED321573> (URL 9)
7. VORD test esemplare. Disponibile su: <https://eric.ed.gov/?id=ED321573> (URL 10)
8. LLAMA test esemplare. LLAMA D. Disponibile su: https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_D.html (URL 11)
9. LLAMA test esemplare. LLAMA B. Disponibile su:

https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_B.html (URL 12)

10. LLAMA test esemplare. LLAMA E. Disponibile su:

https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_E.html (URL 13)

11. LLAMA test esemplare. LLAMA F. Disponibile su:

https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_F.html (URL 14)

12. LLAMA test esemplare. LLAMA F. Disponibile su:

https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_F.html (URL 15)

13. I risultati di LLAMA D test. Disponibile su:

URL: https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_D.html

14. I risultati di LLAMA F test. Disponibile su: URL:

https://www.llamatests.org/tests/LLAMA_B.html

Annexe 1

1) Esempjari di test MLAT per i sottotest 1, 2, 3, 4 e 5 (LLTF, 2024.). URL: <https://lltf.net/wp-content/uploads/2021/02/MLAT-Sample-Items.pdf>

11 .1 MLAT Sample Questions – Part I

PART I: NUMBER LEARNING

Part I of the MLAT has 43 possible points. This part of the MLAT tests auditory and memory abilities associated with sound-meaning relationships. In this part of the MLAT, you will learn the names of numbers in a new language. Subsequently, you will hear the names of numbers spoken aloud, and you will be asked to write down these numbers. For example, if you heard someone say the number "seventeen" in English, you would write down 17. But in this test, you will hear the numbers in a new language. Here's how it will work:

You will hear some instructions read aloud. The speaker will then teach you some numbers (not the same as these samples, of course). The speaker will say something like:

[The red text represents the voice you will hear.]

Now I will teach you some numbers in the new language. First, we will learn some single-digit numbers:

"ba" is "one"

"baba" is "two"

"dee" is "three"

Now I will say the name of the number in the new language, and you write down the number you hear. Try to do so before I tell you the answer:

"ba" -- That was "one"

"dee" -- That was "three"

"baba" -- That was "two"

Now we will learn some two-digit numbers:

"tu" is "twenty"

"ti" is "thirty"

"tu-ba" is "twenty-one" in this language -- because "tu" is twenty and "ba" is one.

"ti-ba" is "thirty-one" -- because "ti" is thirty and "ba" is one.

Now let's begin. Write down the number you hear.

- a. ti-ba [you have only about 5 seconds to write down your answer]
b. ti-dee
c. baba
d. tu-dee*

11.2 MLAT Sample Questions – Part II

PART II: PHONETIC SCRIPT

Part II of the MLAT is a test of your ability to learn a system for writing English sounds phonetically. There are 30 possible points in this section. First you will learn phonetic symbols for some common English sounds. For each question, you will see a set of four separate syllables. Each syllable is spelled phonetically. A speaker will model the sounds for you by pronouncing each of the four syllables in a set. Then the speaker will model the sounds in the next set.

After the speaker models the sounds in five sets, you will be asked to look back at the first set. The speaker will go through the groups again, but this time the speaker will say only one of the 4 syllables in a set. Your task is to select the syllable that has a phonetic spelling that matches the syllable you heard.

For example, you would look at the first five sets. They would look something like this:

1. bot but bok buk
2. bok buk bov bof
3. geet gut beet but
4. beek beev but buv
5. geeb geet buf but

[Remember, the red text represents the voice of the speaker that you will hear]

The speaker will then pronounce each of the four syllables in each of the five sets. You follow along:

1. "bot" "but" "bok" "buk"
2. "bok" "buk" "bov" "bof"
3. "geet" "gut" "beet" "but"
4. "beek" "beev" "but" "buv"
5. "geeb" "geet" "buf" "but"

Then the speaker will go back to number 1 and pronounce just one syllable from the set of four. So, you might hear:

1. "buk"

During the actual test, you must indicate which syllable you heard by darkening the corresponding space on the computer answer sheet. Then you hear the next question:

2. "bok"

Choose your response from set 2. Then listen to question 3:

3. "gut"

Choose your response from set 3. Then listen to question 4:

4. "beev"

Choose your response from set 4. Then listen to question 5:

5. "geeb"

Choose your response from set 5.

After that, new phonetic symbols are introduced in the next five sets of four syllables. You respond to those questions, and then you are given a third and final set. Some of the symbols look like normal English spelling, and some do not. Although a few of the syllables may sound like English words, most of the syllables are nonsense syllables that just happen to contain English sounds.

11.3 MLAT Sample Questions – Part III

PART III: SPELLING CUES

Part III of the MLAT has 50 questions. This part of the MLAT requires the ability to associate sounds with symbols and depends somewhat on knowledge of English vocabulary. It is also somewhat speeded, and therefore, it is much more challenging than the following exercise, which consists of only 4 practice questions. Nonetheless, trying these sample questions will give you a good idea of what Part III is like.

Each question below has a group of words. The word at the top of the group is not spelled in the usual way. Instead, it is spelled approximately as it is pronounced. Your task is to recognize the disguised word from the spelling. In order to show that you recognize the disguised word, look for one of the five words beneath it that corresponds **most closely in meaning** to the disguised word. When you find this word or phrase, write down the letter that corresponds to your choice. Try all four samples; then click below to check your answers.

NOW GO RIGHT AHEAD WITH THESE SAMPLE QUESTIONS. WORK RAPIDLY!

1. kloz
 - A. attire
 - B. nearby
 - C. stick
 - D. giant
 - E. relatives

2. restrnt
 - A. food
 - B. self-control
 - C. sleep
 - D. space explorer
 - E. drug

3. prezns
 - A. kings
 - B. explanations
 - C. dates
 - D. gifts
 - E. forecasts

4. grbj
 - A. car port
 - B. seize
 - C. boat
 - D. boast
 - E. waste

11.4 MLAT Sample Questions – Part IV

PART IV: WORDS IN SENTENCES

There are 45 questions in MLAT Part IV. The following exercise consists of only 4 practice questions. The MLAT questions test recognition, analogy, and understanding of a far greater range of syntactic structures than the 4 sample questions shown here.

In each of the following questions, we will call the first sentence the **key** sentence. One word in the **key** sentence will be underlined and printed in capital letters. Your task is to select the letter of the word in the second sentence that plays the same role in that sentence as the underlined word in the **key** sentence.

Look at the following sample question:

Sample: JOHN took a long walk in the woods.
Children in blue jeans were singing and dancing in the park.
A B C D E

You would select "A." because the key sentence is about "John" and the second sentence is about "children."

NOW GO RIGHT AHEAD WITH THESE SAMPLE QUESTIONS.

Write down your answers so that you can check them when you are finished.

1. MARY is happy.
From the look on your face, I can tell that you must have had a bad day.
A B C D E
2. We wanted to go out, BUT we were too tired.
Because of our extensive training, we were confident when we were out sailing,
A B C
yet we were always aware of the potential dangers of being on the lake.
D E
3. John said THAT Jill liked chocolate.
In our class, that professor claimed that he knew that girl on the television news show.
A B C D E
4. The officer gave me a TICKET!
When she went away to college, the young man's daughter wrote him the most beautiful letter that he had ever received.
A B C
D E

11.5 MLAT Sample Questions – Part V

PART V. PAIRED ASSOCIATES

Part V of the MLAT focuses on the rote memory aspect of learning foreign languages. On the actual test, you will have 2 minutes to memorize 24 words. You will then do a practice exercise. You can look back at the vocabulary during this practice exercise, but you will not be permitted to look at the vocabulary or at your practice sheet while you are doing the Part V questions that follow the exercise. Your task here is to MEMORIZE the Maya-English vocabulary below. There are only six words to memorize on this practice test. Keep in mind that the vocabulary list on Part V of the MLAT will be 4 times longer than this sample. Take 40 seconds to memorize this vocabulary. Then click below to go to the questions. Do not look back at the vocabulary until you have finished responding to the sample questions.

Vocabulary

Maya	--	English
c?on		gun
si?		wood
k?ab		hand
kab		juice
bat		ax
pal		son

NOW GO RIGHT AHEAD WITH THESE SAMPLE QUESTIONS.

Write down your answers so that you can check them when you are finished.

- bat
 - animal
 - stick
 - jump
 - ax
 - stone
- kab
 - juice
 - cart
 - corn
 - tool
 - run
- c?on
 - story
 - gun
 - eat
 - mix
 - bird

2) Esemplare di test PLAB per i sottotest 3, 4, 5 e 6 (LLTF, 2024). URL: <https://lltf.net/wp-content/uploads/2011/12/PLAB-Sample-Items.pdf>

Part 3 – Vocabulary

PLAB Part 3 tests the vocabulary knowledge of examinees.

DIRECTIONS: For each item, choose the word that means the same as the stimulus word in the item. For example, look at the sample item below. The stimulus word is prolonged. Then there are four choices. Find the word among these four which has approximately the same meaning as prolonged.

SAMPLE

- 1) prolonged
- [a] prompt
- [b] decreased
- [c] difficult
- [d] extended

Correct Answer:

1. [d] extended

Part 4 - Language Analysis

PLAB Part 4 is an exercise to determine how well examinees can figure out an artificial language grammar.

DIRECTIONS:

The list below contains words from a foreign language and the English equivalents of these words.

jiban.....boy, a boy

jojo.....dog, a dog

jiban njojo za.....A boy likes a dog.

By referring to the above list, figure out how the following statement should be expressed in this language. Do this without writing on paper.

A dog likes a boy.

Correct Answer:

The answer to the problem is:

jojo njiban za

Notice particularly the initial "n" of "njiban"; it is added to the word in the sentence which receives the action.

Part 5 - Sound Discrimination

PLAB Part 5 is a sound discrimination test requiring students to differentiate between pitch, orality, and nasality in spoken words in an unfamiliar language. Examinees are taught 3 words in the new language. Each of the 30 items in Part 5 consists of a sentence (heard on an audio recording) that contains one of the new words learned. For the first 15 items, the examinee must indicate which of two words printed in the test booklet was spoken on the recording. For the subsequent 15 items, the examinee must choose among all three words and indicate which word was contained in each sentence.

For example, in the first 15 items, examinees might be taught that the word *ba* means 'cat' and the word *da* means 'see'. Then, they hear a series of short sentences in the language and they have to determine whether each sentence contains 'cat' or 'see'.

1. po lan ba

A. cat

B. see

In the second 15 items, examinees might be taught a third word, for example, *pa* means 'red'. Then, they hear a series of short sentences in the language and they have to determine whether each sentence contains 'cat', 'see', or 'red'.

2. ku pa gi

A. cat

B. see

C. red

Correct Answers:

1. A

2. C

PART 6 - SOUND-SYMBOL ASSOCIATION

PLAB Part 6 consists of nonsense words based on English consonants and vowels (and essentially English syllable structure). The voice on the audio recording pronounces one of the 4 words in each response set, and the examinee simply indicates which word was spoken.

For example, the voice on the recording would pronounce [tarpled]. The examinees would see the following four options in the test booklet, and would have to choose the correct answer, in this case, option B.

1. A. trapled
 B. tarpled
 C. tarpdel
 D. trapdel

Riassunto

La questione del talento linguistico come uno dei fattori nell'apprendimento delle lingue straniere

La tesi dal titolo "*La questione del talento linguistico come uno dei fattori nell'apprendimento delle lingue straniere*" esplora il concetto di talento linguistico e il suo ruolo nell'apprendimento delle lingue straniere. Si discute se il talento per le lingue sia una caratteristica innata e stabile o il risultato di esperienze e fattori esterni specifici, analizzando numerosi test di attitudine linguistica come il MLAT, PLAB e DLAB, i quali supportano la teoria della "innatezza" dell'attitudine linguistica. La ricerca riflette su come questi strumenti possano prevedere il successo nell'apprendimento linguistico e valuta le componenti dell'attitudine linguistica, il loro impatto e la validità dei test nei diversi contesti. Nonostante le evidenze a favore della predisposizione naturale di alcuni individui nell'apprendimento delle lingue, emergono limitazioni nei test, quali la loro adattabilità a linguaggi non indo-europei e la loro attuabilità nei moderni approcci comunicativi. La tesi conclude che il talento linguistico è influenzato da una combinazione di fattori innati ed esperienziali, richiedendo ulteriori ricerche e miglioramenti nei test utilizzati.

Parole chiavi: attitudine linguistica, apprendimento delle lingue, test di attitudine linguistica, affidabilità dei test di attitudine linguistica

Sažetak

Pitanje jezične sposobnosti kao jedan od faktora u učenju stranih jezika

Diplomski rad pod naslovom "*Pitanje jezične sposobnosti kao jednog od faktora u učenju stranih jezika*" istražuje koncept jezične sposobnosti i njezinu ulogu u učenju stranih jezika. Raspravlja se o tome je li talenat za jezike urođena i stabilna karakteristika ili rezultat specifičnih iskustava i vanjskih faktora, analizirajući brojne testove jezične sposobnosti poput MLAT-a, PLAB-a i DLAB-a, koji podržavaju teoriju "urođenosti" jezične sposobnosti. Istraživanje reflektira na to kako ovi alati mogu predvidjeti uspjeh u jezičnom učenju i ocjenjuje komponente jezične sposobnosti, njihov utjecaj i valjanost testova u različitim kontekstima. Iako postoje dokazi koji idu u prilog prirodnoj predispoziciji nekih pojedinaca za učenje jezika, pojavljuju se ograničenja u testovima, kao što su njihova prilagodljivost jezicima koji nisu indoeuropski i njihova primjenjivost u modernim komunikativnim pristupima. Diplomski rad zaključuje da je jezična sposobnost pod utjecajem kombinacije urođenih i iskustvenih faktora, ali ta slika i dalje nije upotpunosti jasna stoga daljnja istraživanja i poboljšanja u testovima koji se koriste bi bila poželjna.

Ključne riječi: jezična sposobnost, učenje jezika, testovi jezične sposobnosti, pouzdanost testova jezične sposobnosti

Summary

The issue of linguistic talent as one of the factors in learning foreign languages

The master's thesis titled "*The Issue of Linguistic Talent as One of the Factors in Learning Foreign Languages*" explores the concept of linguistic talent and its role in foreign language acquisition. It discusses whether the talent for languages is an innate and stable characteristic or the result of specific experiences and external factors, analyzing numerous language aptitude tests such as the MLAT, PLAB, and DLAB that support the theory of "innateness" of language aptitude. The research reflects on how these tools can predict success in language learning and evaluates the components of linguistic aptitude, their impact, and the validity of the tests in various contexts. Despite evidence supporting the natural predisposition of some individuals towards language learning, limitations in the tests emerge, such as their adaptability to non-Indo-European languages and their applicability in modern communicative approaches. The thesis concludes that linguistic talent is influenced by a combination of innate and experiential factors, requiring further research and improvements in the tests used.

Keywords: linguistic aptitude, language learning, language aptitude tests, test validity

