

Dislessia e Latino

Contributo alla standardizzazione di prove di Latino per la valutazione di studenti liceali e confronto con casi di dislessia

Nunzia Losito, Claudia Zamperlin, Francesca Mardegan e Cesare Cornoldi

Il lavoro esamina la tematica dell'apprendimento del Latino da parte di studenti con dislessia. Essa riveste ragioni di interesse sia perché permette di estendere la riflessione sulle difficoltà dei DSA con una seconda lingua, considerando le implicazioni dovute alla centralità della lingua scritta, sia perché offre strumenti concreti per i sempre più numerosi studenti con dislessia che affrontano il liceo. A questo scopo presentata una nuova Batteria standardizzata inclusiva di prove di lettura di parole latine ad alta e media frequenza, di non parole a morfologia latina e di una prova di grammatica. L'esame di un gruppo di studenti con dislessia conferma che le loro difficoltà con L2 si estendono anche al caso del Latino.

Parole chiave: Dislessia, lingua straniera, Latino.

DYSLEXIA AND LATIN. CONTRIBUTION TO THE STANDARDIZATION OF TASKS FOR THE ASSESSMENT OF HIGH SCHOOL STUDENT'S ACHIEVEMENT IN LATIN AND ANALYSIS OF THE PERFORMANCE OF STUDENTS WITH DYSLEXIA

Abstract

The study examines the case of students with dyslexia who learn Latin. The case is interesting both because it extends the study of the difficulties of these students with L2 to a language mainly learned through written exposure and because there is an increasing number of learning disabled children who want to study in schools where Latin is mandatory. To this purpose the paper presents a new standardized battery including a reading task of words of different frequency and Latin pseudowords and a grammar task. The study of a group of students

with dyslexia confirms that these students have a general difficulty with foreign languages.

Keywords: Dyslexia, foreign language, Latin.

Introduzione

Nel corso degli ultimi anni l'interesse per la ricerca nell'ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento dopo i 15 anni è in aumento. Con il divulgarsi dell'informazione a riguardo e con il crescente aumento del numero di ragazzi e adolescenti che si iscrive ai licei, tende a crescere anche la richiesta di valutazioni, da parte degli studenti, dello stato dei loro apprendimenti, poiché aumentando il carico di lavoro e studio richiesto dai diversi indirizzi aumentano le difficoltà riscontrate nelle varie materie.

Studi recenti dimostrano che un disturbo specifico dell'apprendimento come la dislessia è un disordine cronico, che permane per tutta la vita (Kemp, Parrila e Kirby, 2009), che può essere mascherato da abilità che compensano le carenze in lettura (velocità e/o accuratezza) ma che tuttavia può riemergere di fronte a carichi di studio e lavoro eccessivi, rendendo l'attività di preparazione dei liceali ancora più faticosa e complessa.

La recente promulgazione della Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 sui DSA ha certamente contribuito al diffondersi dell'interesse per l'argomento; in tale legge si rende noto l'obbligo di tutela e supporto all'apprendimento di soggetti con DSA di qualsiasi ordine scolastico, fino all'età adulta. Inoltre si stabilisce che studenti con DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti compensativi e dispensativi che comprendono anche la creazione di forme di verifica e valutazione adeguate alle loro capacità e caratteristiche. Nel caso dei licei (e in generale delle scuole secondarie di secondo grado) la tutela dello studente con le dovute facilitazioni didattiche previste dalla legge risulta ancora più opportuna, poiché alla fine del quinquennio egli deve affrontare l'esame di Stato.

Per far sì dunque che studenti di scuola secondaria di secondo grado, con sospetto DSA, vengano adeguatamente tutelati, la possibilità di riconoscerli e di ottenere una diagnosi che attesti la presenza di un deficit si rende indispensabile. Risultando quindi evidente la necessità di effettuare una valutazione dello stato degli apprendimenti con strumenti adeguati e creati ad hoc per i ragazzi della secondaria di secondo grado, il gruppo di Padova è stato spinto a creare una batteria di prove sia per la valutazione della lettura e della scrittura in L1 sia della lettura e delle competenze grammaticali in Latino, materia che può essere considerata a tutti gli effetti una lingua straniera (L2).

La presente ricerca ha pertanto lo scopo di approfondire il tema della dislessia in adolescenza (e come la presenza di questo disturbo possa influire nell'acquisizione di una seconda lingua come il Latino), attraverso un contributo alla standardizzazione di nuove prove di Latino incentrate sulla verifica del livello raggiunto in velocità e correttezza in lettura e in competenza grammaticale.



Nel presente lavoro verranno dunque dapprima esposti i motivi che hanno spinto il nostro gruppo a elaborare un nuovo strumento; in secondo luogo verranno presentati il progetto di ricerca con la descrizione delle prove utilizzate e i risultati ottenuti da una prima somministrazione degli strumenti a un campione di studenti frequentanti il secondo, terzo e quarto anno dei licei. Inoltre, le prestazioni di un piccolo campione di normolettori verranno confrontate con quelle di un piccolo gruppo di soggetti con dislessia, per verificare quali e quante differenze sono riscontrabili nell'esecuzione delle prove di Latino.

Processi di apprendimento in L2

Sempre più frequentemente giungono all'attenzione dello psicologo clinico dell'età evolutiva che si occupa di apprendimenti segnalazioni di studenti con marcate difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera (L2). Queste difficoltà, talvolta presenti in concomitanza a un DSA e talvolta isolate, hanno spinto i clinici a dare il via a filoni di ricerca che indagassero i diversi aspetti del problema.

Attualmente la conoscenza, quantomeno basilare, di almeno una lingua straniera è diventata un prerequisito fondamentale dell'istruzione scolastica. Tale slancio sembra dipendere principalmente dall'avvento della globalizzazione e dalla fruibilità e semplicità con cui i mezzi di comunicazione, primo fra tutti Internet, permettono a chiunque di essere ovunque in poco tempo, avendo «il Mondo a portata di click». Per far fronte alle nuove richieste della società, dunque, il mondo dell'istruzione ha attivato una grande svolta negli ultimi anni, che consiste nell'aver reso obbligatorio lo studio di almeno una lingua straniera a partire dalla scuola primaria e nel richiederne, di conseguenza, a studenti universitari la conoscenza basilare.

Oltre che alle lingue europee, come lo spagnolo, il tedesco e l'ormai internazionale inglese, molti studenti di alcune scuole secondarie di secondo grado (licei) hanno tra le materie obbligatorie anche lo studio delle cosiddette «lingue morte», l'intramontabile Latino e il temutissimo Greco. Entrambe possono essere considerate a tutti gli effetti delle lingue straniere, seppur le difficoltà riscontrabili nella loro acquisizione possono risultare specifiche. Le problematiche possono infatti risultare maggiori per via della scarsa esposizione extrascolastica a prodotti L2 (si pensi al bombardamento quotidiano di stimoli in lingua inglese!) e del modesto ricorso all'oralità, tipicamente considerato una facilitazione per l'uso della lingua straniera da parte dei DSA (si veda la Legge 170). Esse possono però risultare minori per il maggiore riferimento, soprattutto nel caso del Latino, alla grammatica, che recenti evidenze sembrano indicare come un punto di minore debolezza in L2 per i DSA (Bellagamba et al., 2013), per la notevole trasparenza e per la maggiore somiglianza che intercorre fra Latino e Italiano (chiamata per l'appunto lingua neolatina) rispetto alla somiglianza che intercorre fra Italiano e la L2 maggiormente richiesta nella scuola italiana, cioè l'Inglese.

Uno dei meccanismi principali dell'apprendimento di una nuova lingua risulta essere la messa in relazione con la conoscenza pregressa (Littlewood, 2004). Più nello specifico si tende a mettere in relazione le conoscenze fonologiche, ortografiche, lessicali e semantiche

con la propria lingua madre, correndo però il rischio di compiere errori nel caso di lingue che presentano configurazioni completamente diverse (processo di *transfer*). Ugualmente, il processo di *generalizzazione*, che prevede l'estensione della propria conoscenza su un particolare (ad esempio: costruzione di un verbo al passato o sua coniugazione) ad altri della lingua straniera, può far incorrere in errore nel caso delle eccezioni. Risulta comunque fondamentale la relazione tra elementi ambientali e caratteristiche personali, quali conoscenze pregresse e capacità cognitive.

Altri due processi individuati, soprattutto grazie allo studio degli errori commessi da chi si sta approcciando a una lingua straniera, sono la semplificazione (*simplification*) e l'imitazione (*imitation*). Il primo si riferisce all'omissione di elementi ridondanti nella produzione scritta e orale e alla tendenza a produrre una sorta di linguaggio telegrafico; è un meccanismo però indispensabile per innestare un'interazione anche a stadi precoci di apprendimento. L'imitazione emerge nell'utilizzo delle cosiddette «frasi fatte» o nella copia di espressioni lette o sentite da altri. Anche questo meccanismo risulta molto importante per l'apprendimento perché permette di affrontare situazioni che altrimenti sarebbero al di là delle competenze dello studente (Littlewood, 2004).

Tutti questi processi possono essere utilizzati sia consciamente che inconsciamente. In situazioni di «immersione» linguistica sono spesso inconsci, dato che il focus è per lo più sul significato di quello che viene detto e sentito, mentre in situazioni di apprendimento «in classe» è frequente che vengano evidenziati (Littlewood, 2004).

Difficoltà di apprendimento in L2

Quando le difficoltà di apprendimento della seconda lingua diventano eccessive si può parlare di DALS (Difficoltà di Apprendimento della Lingua Straniera) o di FLLD (*Foreign Language Learning Difficulty*), una difficoltà a tutti gli effetti associabile a un DSA, seppur non ancora riconosciuta a livello di definizione e di precisi criteri diagnostici. Questo disturbo potrebbe pertanto essere definito secondo i criteri dei DSA, che prevedono la sua presenza in età evolutiva a fronte di competenze cognitive generali nella norma e di una discrepanza sostanziale tra le prestazioni attese in base a queste ultime e le prestazioni effettive, oggettivamente osservabili, del soggetto. Per il momento però ci si è occupati soprattutto delle difficoltà di apprendimento in L2 per studenti che hanno una diagnosi di DSA per dislessia e/o disortografia.

Il processo di apprendimento di una seconda lingua in un periodo di vita che va dai sette anni in poi risulta complesso e impegnativo. Tra le variabili implicate entra in gioco sicuramente l'attitudine o abilità di base di ciascuno: elevata attitudine porterà a un maggiore successo nell'apprendimento, viceversa per un'attitudine bassa. È necessario tuttavia considerare anche altri fattori, più di tipo ambientale, che riguardano le caratteristiche relative alla seconda lingua e alla loro somiglianza o meno con la lingua madre, oltre che il grado di esposizione del soggetto alla stessa. Alcune variabili implicate nell'insuccesso possono essere tuttavia escluse quando si parla di studenti, poiché esposti in egual modo all'insegnamento della stessa lingua; pertanto sia il fattore esposizione che il fattore caratteristica non spiegherebbero la difficoltà. Rimane dunque plausibile l'ipotesi dell'attitudine personale,



motivo per il quale risulta doveroso individuare i prerequisiti dell'apprendimento e i processi cognitivi coinvolti. A tal proposito sono state create delle batterie di test apposite, come la *Modern Language Aptitude Test – MLAT* e la *Language Aptitude Battery – LAB*, che hanno consentito l'identificazione di studenti che, pur avendo buone abilità di base, incontravano difficoltà in L2. Dall'analisi dei risultati ottenuti negli anni dalle somministrazioni di questi strumenti è emerso che chi ha scarsa sensibilità grammaticale, difficoltà nella codifica fonetica, problemi nell'apprendimento associativo (formare veloci associazioni tra item appaiati) e nell'apprendimento induttivo (inferire regole sottostanti l'organizzazione del materiale linguistico) ha maggiori difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera.

Per quanto riguarda il legame tra processi cognitivi sottostanti e l'efficienza nell'apprendimento della lingua straniera, Sparks e Ganschow (1993) hanno analizzato il profilo di studenti con DALS, osservando che quest'ultimo era associato a pregresse difficoltà nell'apprendimento della lingua madre (Dinklage, 1971, in Grigorenko, 2002), in particolar modo in lettura, scrittura ed espressione orale. Sparks e colleghi hanno quindi elaborato la *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, secondo cui le difficoltà di apprendimento nella lingua madre (specie di tipo fonologico e sintattico) giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento della L2.

Parlando più nello specifico di DSA, e quindi di dislessia, nel panorama italiano Bellagamba e colleghi (2013) hanno promosso uno studio che documentasse chiaramente quale fosse la natura delle difficoltà nell'apprendimento dell'inglese in soggetti con diagnosi di dislessia. Questo disturbo, associato spesso a un deficit nella consapevolezza fonologica e nella funzionalità della *working memory* verbale, renderebbe più difficoltoso l'apprendimento di una lingua straniera, specie se molto distante dalla lingua madre nelle caratteristiche fonologiche, fonetiche e ortografiche. Nel 2012 Ferrari e Palladino hanno condotto uno studio longitudinale su un campione di studenti italiani di scuola secondaria di primo grado, evidenziando come le abilità di letto-scrittura in L2 fossero predette dall'accuratezza in lettura di parole in L1, mentre l'abilità di comprensione di un testo e di vocabolario fossero predette dall'accuratezza in lettura di non parole, prova che si fonda sull'abilità fonologica e di codifica fonetica. Altri studi precedenti hanno invece posto l'accento sulla memoria fonologica, dimostrando come prove di ripetizione e copia di non parole predirebbero l'acquisizione del vocabolario e la comprensione sia del testo scritto che orale in L2.

È plausibile pensare quindi che soggetti con dislessia, caratterizzati appunto da un deficit della consapevolezza fonologica, risultino maggiormente in difficoltà con la lingua inglese in quanto lingua a ortografia non trasparente e con fonologia irregolare, la cui corretta lettura e scrittura è inevitabilmente influenzata dal recupero delle caratteristiche semantiche, ortografiche e fonologiche del termine letto o ascoltato. Dai risultati emersi nello studio di Bellagamba e colleghi, i bambini con dislessia risultano più lenti dei controlli nella lettura di liste di parole e non parole inglesi e meno accurati dei controlli nella lettura di parole, così come nel dettato, mentre non differiscono nella competenza grammaticale. Pertanto, seppur ancora lenta, la decodifica delle non parole risulta accurata (Palladino et al., 2013), mentre l'apprendimento dell'ortografia e della lettura attraverso la via lessicale risulta deficitario. L'apprendimento dell'inglese non risulta dunque impresa impossibile: bambini e ragazzi con dislessia, focalizzando l'attenzione sulle regole sintattico-grammaticali e fonologico-ortografiche, risultano in grado di apprendere la lingua come i loro compagni normolettori,

compensando in tal modo le difficoltà nell'utilizzo di modalità lessicali di recupero diretto del pattern fonologico e ortografico dei termini. Risultati analoghi sono stati riportati precedentemente da Downey, Snyder e Hill (2000): studenti con difficoltà nell'apprendimento della L2 mostravano performance deficitarie nella lettura di parole e nella competenza ortografica, mentre risultavano in norma le abilità di comprensione del testo e le abilità semantiche.

Latino e DSA

L'italiano è una lingua a ortografia trasparente in cui è presente, a parte rare eccezioni, una corrispondenza diretta tra grafema e fonema (ovvero a ogni suono corrisponde un unico segno grafico e viceversa). Nelle lingue straniere a ortografia opaca come l'inglese e in parte il francese, la regola — e non l'eccezione — è che a una stessa lettera (o combinazione di lettere) corrispondono suoni diversi, oppure lo stesso suono può essere scritto utilizzando lettere diverse. Come dimostrato dagli studi presentati nei paragrafi precedenti, tale situazione complica molto lo studio delle lingue straniere, soprattutto nella forma scritta, da parte dei soggetti con dislessia. L'indicazione più generale è quella di favorire l'apprendimento orale della lingua straniera. La lingua straniera scritta, pur essendo prevista durante il percorso scolastico e gli esami, richiede una valutazione non formale e, in ogni caso, un «compenso dovuto» dell'orale con lo scritto.

In particolare, l'articolo 5 della Legge 170 recita che per studenti con DSA è garantito «per l'insegnamento delle lingue straniere l'uso di strumenti compensativi e dispensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento e prevedano anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero». Successivamente, nel Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, articolo 6, si specifica che per i soggetti con DSA è prevista la dispensa dalla prestazione scritta a certe condizioni. La prova scritta prodotta da quasi tutti gli studenti con dislessia difficilmente può essere corretta da un punto di vista grammaticale e sintattico. Questo avviene anche per le lingue antiche, come Latino e Greco, che, pur avendo ortografia trasparente, comportano notevoli difficoltà e possono essere considerate come una seconda lingua (seppur, per definizione, lingue morte).

Dati i problemi in ambito linguistico e dato il crescente numero di ragazzi con disturbi dell'apprendimento che scelgono la carriera liceale, il MIUR ha predisposto la nota citata che riguarda appunto le lingue straniere, il Latino e il Greco antico, e i criteri della loro valutazione. Nel caso specifico del Latino, le difficoltà risultano minori (per la letto-scrittura) rispetto alle altre lingue, poiché come l'italiano è una lingua trasparente (si legge come si scrive, tranne poche eccezioni). Rispetto alle altre lingue straniere, però, ha la «pecca» di non essere più parlata; pertanto risulta alquanto complesso compensare una valutazione negativa in Latino scritto con l'orale. I problemi che gli studenti con dislessia possono riscontrare si inquadrano nello studio delle declinazioni o delle coniugazioni verbali e nello studio dei paradigmi. Per questi, infatti, è necessario far affidamento sulla memoria di lavoro che, nei soggetti con DSA, è spesso deficitaria, rendendo così più complesso l'apprendere e ricordare le sequenze: una declinazione, un tempo verbale di fatto sono delle sequenze. In Italia, soprattutto nei licei, lo studio del Latino è obbligatorio;

differentemente negli Stati Uniti viene considerata come una lingua opzionale il cui studio viene fortemente consigliato a studenti con DSA essendo alla base del 50% delle parole inglesi scientifiche e tecniche (Hill, 2010) e data la ristrettezza del vocabolario.

Nonostante il Latino sia richiesto nei licei, il problema del rapporto tra dislessia e apprendimento del Latino in Italia non è ancora stato affrontato, mentre negli Stati Uniti c'è stato un modesto interesse già dagli anni Ottanta. In uno studio di Ancona (1982) sono state indagate le difficoltà di uno studente con dislessia nell'approccio al Latino come seconda lingua. Le difficoltà più grandi risultarono essere presenti a livello di memoria fonologica: lo studente faticava a ricordare la pronuncia delle parole, ad associare correttamente fonemi e grafemi, a effettuare lo spelling e a leggere grafemi simili (*p/b* e *d*). Risultava inoltre penalizzato nello studio delle declinazioni.

Stando a una ricerca effettuata da Hill nel 2010, il metodo più efficace per favorire l'apprendimento della lingua straniera e del Latino in ragazzi con DSA è quello di scomporre le parole, le frasi e i brani nelle loro componenti, dimostrando come queste costituiscano il tutto, favorire la ripetizione e la revisione e adottare il cosiddetto «multisensory approach» (Palladino, 2003): una tecnica multisensoriale grazie alla quale il soggetto, contemporaneamente, vede, sente, pronuncia e scrive le parole latine. Questa tecnica permette di accedere attraverso diversi canali alla lingua straniera e di sfruttare al meglio il canale meno deficitario. Studenti che apprendono la lingua seguendo questa metodologia sembrano migliorare in test di ricezione del vocabolario in inglese e in generale in prove di lingua (Sparks et al., 1995), mentre studenti universitari, a conclusione di due semestri di insegnamento, non presentano differenze significative nelle performance di traduzione rispetto agli studenti senza diagnosi di DSA (Downey, Snyder e Hill, 2000). Con gli opportuni adattamenti al caso specifico dello studio del Latino nella scuola italiana, tale tecnica può essere utilizzata con i nostri studenti con dislessia.

Un modo semplice ed efficace per mettere i soggetti con DSA in condizione di tradurre al meglio una versione è quello di far utilizzare loro il pc o un altro supporto con vocabolario digitale, in modo da alleggerire il carico di lavoro che comporterebbe la ricerca di un termine sul vocabolario cartaceo, rendendoli più veloci e permettendo loro di sfruttare al meglio le loro energie per produrre un elaborato di maggior precisione. Altre indicazioni utili potrebbero riguardare la tempistica concessa per svolgere i diversi compiti, la lettura espressiva da parte del docente/esperto della versione da tradurre, la scelta di criteri di valutazione consoni. Si deve tuttavia ricordare che ogni studente è un caso a sé e perciò le scelte didattiche dovranno essere su misura e, considerata la fascia di età e le problematiche dell'adolescente, condivise con lo studente stesso. Solo così il PDP (piano didattico personalizzato) previsto dalla normativa può divenire un vero strumento di offerta formativa mirata e monitorata nel tempo.

Obiettivi del progetto

Il presente progetto ha avuto come obiettivo quello di contribuire alla standardizzazione di una nuova prova per la valutazione delle competenze grammaticali e di lettura in

Latino di studenti della scuola secondaria di secondo grado con un profilo di DSA, verificandone l'utilità nell'approfondimento diagnostico. A questo scopo si è contribuito alla ricerca di eventuali relazioni tra difficoltà in lettura in L1 e difficoltà in L2, studiando un piccolo gruppo di studenti di liceo con dislessia. Poiché, come dimostrato dalla letteratura precedentemente citata, gli studenti con DSA incontrano difficoltà in L2 e poiché il Latino costituisce una L2, per esaminare se gli studenti con dislessia presentano effettivamente difficoltà con il Latino si è ritenuto opportuno arricchire l'apparato strumentale per le scuole secondarie di secondo grado, elaborando una prova per valutare l'apprendimento del Latino degli studenti dei licei (classico, scientifico e linguistico).

La realizzazione del progetto ha visto coinvolte diverse scuole secondarie di secondo grado dell'Italia del Centro-Nord, delle città di Ferrara, Adria, Padova, Conegliano e Roma. Nello specifico il campione finale si compone di 16 classi, dal 2° al 4° anno del liceo classico (7), scientifico (5) e linguistico (4), per un totale di 347 soggetti. Sono stati inoltre selezionati separatamente 8 soggetti con diagnosi di dislessia da poter confrontare con un gruppo parallelo di normolettori.

Per la realizzazione del progetto ci si è avvalsi dell'uso di prove già standardizzate e in corso di standardizzazione, che indagassero sia le abilità di lettura che quelle di comprensione in L1 (*Batteria MT 16-19*, Cornoldi e Candela, 2014), oltre che la competenza grammaticale e la lettura strumentale in Latino. La somministrazione di queste è avvenuta in due fasi distinte: una collettiva e una individuale.

Sono stati infine considerati separatamente i casi di studenti con diagnosi di dislessia, che hanno formato un piccolo gruppo sperimentale sul quale sono state condotte delle analisi per verificare le differenze riscontrabili tra buoni e cattivi lettori. Per fare questo è stato quindi estratto dal campione iniziale un piccolo gruppo di controllo, costruito ad hoc e pareggiato in base a età, sesso, classe di appartenenza e istituto, costituito da soggetti che avessero punteggi in norma sia nelle prove di lettura che in quelle di grammatica e comprensione.

La Batteria

La Batteria elaborata da Zamperlin e Cornoldi, presentata al Congresso Airipa 2012, è riportata nella sua interezza in Appendice. Qui ne forniamo una presentazione e i dati normativi preliminari.

Prova collettiva di grammatica latina

La *Prova di grammatica latina* richiede conoscenze di grammatica.

Materiale

La prova è costituita da 22 item a scelta multipla in cui è richiesto, nella prima parte (9 item) di indicare la traduzione di alcune espressioni, scegliendo tra 4 alternative la risposta

corretta (ad esempio: *domine* a. signore b. o signore c. al signore d. con il signore) e nella seconda (13 item) di completare in modo corretto brevi frasi scegliendo tra 4 alternative quella corretta (ad esempio: *Bellum* *vastabit.* a. agris b. agros c. agrus d. agri).

Modalità di somministrazione e correzione

La prova va proposta senza limiti di tempo alla classe, ma quando circa il 90% degli studenti ha consegnato si sollecitano gli ultimi a concludere concedendo loro ancora un po' di tempo. In genere per svolgere la prova sono necessari 10/15 minuti circa. Prima della consegna della prova si spiega in cosa consiste, come si deve rispondere e si richiede la massima collaborazione. Il punteggio è espresso in numero di risposte corrette.

Prove individuali di lettura di parole e non parole latine

Le *Prove di lettura di parole e non parole latine* richiedono la lettura ad alta voce di due liste di parole latine e di una lista di parole plausibili, non esistenti.

Materiale

La prova di lettura di parole si compone di 42 item, suddivisi in due liste da 21 parole ciascuno. La prova di lettura di non parole, invece, si compone di un'unica lista di parole inesistenti, per un totale di 21 item. Ogni lista è composta da 7 parole monosillabiche (ad esempio: *res*, *vox*, *dox*), da 7 parole bisillabiche (ad esempio: *locus*, *hortus*, *docus*) e da 7 parole trisillabiche (ad esempio: *civitas*, *perfuga*, *vicitas*) per un totale di 42 sillabe. Le liste di parole sono state costruite in modo da avere una lista ad alta frequenza e una lista di parole d'uso abbastanza comune ma a più bassa e diversificata frequenza (parole a bassa frequenza sarebbero risultate non parole per uno studente di liceo!), tenendo conto di diversi repertori e dizionari comprensivi di informazioni sulla frequenza di comparsa nella lingua latina, in generale, o nei testi d'uso più frequente nei corsi liceali di Latino (si veda ad esempio Mabilia e Mastandrea, 2005).

Se, per esempio, si considerano i dati di un repertorio ad accesso free in rete e cioè del repertorio del Dizionario Frequenziale Latino di Griffoni e Bucci (www.discipulus.it) in cui sono raccolte le 1500 parole maggiormente utilizzate in Latino, si potrà vedere che le prime 320 parole più frequenti sono contrassegnate da un asterisco, le successive 340 da due, le seguenti 290 da tre e, infine, le rimanenti non hanno nessun contrassegno. Seguendo questi particolari criteri abbiamo individuato, quindi, cinque categorie di frequenza: parole ad alta frequenza, a media, bassa, molto bassa frequenza, parole rare.

- Lista 1 di parole ad alta frequenza: 17 parole contrassegnate da un asterisco e 4 contrassegnate da due.
- Lista 2 di parole a medio-bassa frequenza: 6 parole con un asterisco, una con due, una con tre, 7 senza asterisco e 5 che non compaiono nella lista e perciò rare.
- Lista 3 di non parole: la lista di non parole è stata costruita in modo da rispettare la tipologia delle parole latine. In particolare sono state create parole bisillabiche e trisillabiche

plausibili fondendo le sillabe costituenti le parole delle due liste di parole latine, mentre le monosillabiche sono state inventate.

Modalità di somministrazione e correzione

La prova viene svolta individualmente in un luogo tranquillo e silenzioso. Prima dell'inizio della prova è importante verificare che genere di lettura è utilizzata dallo studente abitualmente, se «restituta» (la cosiddetta pronuncia originaria degli antichi Romani) o «ecclesiastica» (improntata sul Latino volgare parlato in epoche successive alla classicità: la pronuncia risulta più variegata e, nel complesso, meno uniforme di quella classica), in modo da non penalizzare una modalità di lettura, se è quella che è stata insegnata. Per ogni lista, separatamente, si riportano i tempi impiegati per leggerla, espressi in secondi, e il numero degli errori commessi (ad esempio, errata lettura di sillaba, grafema, parola).

Statistiche descrittive delle prove e andamenti per classe e istituto

Prova di grammatica latina

In primo luogo è stata condotta un'analisi fattoriale per valutare il numero di fattori indagati dalla prova di grammatica. Lo strumento sembra misurare un solo costrutto poiché allo *scree test* di Cattell è emerso un solo fattore sopra il gomito della spezzata (spiega il 15% della varianza). Lo strumento risulta anche affidabile, come dimostrato dall'*Alpha di Cronbach* di $\alpha = 0,72$.

Il fatto che la composizione per istituti non fosse esattamente equiparabile per i tre diversi anni interessati rende difficile un confronto fra gli anni e offre una possibile spiegazione del perché non si siano trovati aumenti associati alla scolarità, ma un'altra spiegazione potrebbe risiedere nel diminuito interesse per gli aspetti grammaticali negli ultimi tre anni del liceo (tabella 1).

TABELLA 1

Medie e Deviazioni standard della Prova di grammatica per anno

Anno	Media	Deviazione standard	N
Secondo	17,75	1,86	96
Terzo	16,04	3,96	137
Quarto	16,15	3,57	114

È stata poi condotta un'ANOVA per evidenziare eventuali differenze tra istituti, e dunque nell'andamento degli studenti del liceo classico, scientifico e linguistico. Dall'analisi delle medie (tabella 2) emerge che ci sono differenze significative $F(2,344) = 21,02$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,109$ condotte con correzione di Bonferroni. In particolare emergono

differenze significative tra il linguistico e gli altri due istituti, $p_s \leq 001$, mentre non ci sono differenze tra il classico e lo scientifico $p = 0,213$. Ciò implica che gli studenti del liceo linguistico vanno peggio in grammatica rispetto agli studenti degli altri due istituti. Emerge comunque anche una differenza tra il classico e lo scientifico, seppur non significativa.

TABELLA 2
Medie e Deviazioni standard della Prova di grammatica per istituto

Istituto	Media	Deviazione standard	N
Classico	17,47	2,92	155
Scientifico	16,73	3,06	107
Linguistico	14,64	4	85

Prove di lettura di liste di parole e non parole latine

Le tabelle 3 e 4 riportano i punteggi medi degli studenti nelle prove di lettura di liste di parole e non parole. Come si può vedere, gli studenti riescono a leggere le tre brevi liste in tempi relativamente rapidi, con una media di sillabe al secondo che risente dei fattori lessicali, passando, ad esempio nel caso della fascia più numerosa (classe terza), dalle 3,87 sillabe al secondo nel caso delle parole ad alta frequenza, alle 3,17 nel caso delle parole a bassa frequenza, alle 3,08 nel caso delle non parole (tabella 4). In questo caso si osserva anche un miglioramento in relazione alla scolarizzazione.

È stata condotta un'analisi multivariata MANOVA one-way per verificare le differenze esistenti nella velocità di lettura nei diversi anni. Da quest'ultima emerge un effetto multivariato significativo $F(6,680) = 3,83$, $p = 0,003$, λ Wilks' = 0,94. Le analisi mostrano dunque che c'è un effetto anno, tale per cui gli studenti di seconda risultano più lenti rispetto agli studenti degli altri due anni (tabella 3).

TABELLA 3
Medie e Deviazioni standard nei tempi di lettura per anno

Lista lettura	Anno	Media	Deviazione standard	N
Lista 1	Secondo	12,49	2,6	96
	Terzo	11,25	2,13	135
	Quarto	11,39	2,65	114
Lista 2	Secondo	15,05	3,24	96
	Terzo	13,79	2,9	135
	Quarto	13,51	2,85	114
Lista non parole	Secondo	15,56	3,69	96
	Terzo	14,32	3,3	135
	Quarto	14,16	3,32	114

Tutti gli specifici confronti risultano significativi. I medesimi risultati sono stati riscontrati nell'analisi della velocità di lettura espressa in sillabe al secondo (tabella 4).

TABELLA 4
Medie e Deviazioni standard delle sillabe al secondo per anno

Lisa lettura	Anno	Media	Deviazione standard	N
Lista 1 sill./sec.	Secondo	3,49	0,66	96
	Terzo	3,86	0,74	135
	Quarto	3,88	0,87	114
Lista 2 sill./sec.	Secondo	2,91	0,59	96
	Terzo	3,17	0,62	135
	Quarto	3,24	0,65	114
Lista non parole sill./sec	Secondo	2,84	0,64	96
	Terzo	3,08	0,69	135
	Quarto	3,11	0,70	114

È stata inoltre condotta un'analisi multivariata *MANOVA one-way* per verificare le differenze esistenti nella velocità di lettura, espresse in sillabe al secondo, nei diversi istituti. Un effetto significativo emerge solo nella Lista 1, mentre non ci sono differenze significative per le altre liste. In particolare, i ragazzi dello scientifico risultano lievemente, ma significativamente, più veloci rispetto ai ragazzi del classico e del linguistico $F(2,342) = 10,21, p < 0,001, \eta^2_p = 0,056$.

Per quanto riguarda la variabile *errori di lettura*, dal momento che moltissimi studenti in alcuni casi non hanno fatto errori e i punteggi non si distribuiscono normalmente, non sono state condotte delle analisi statistiche; si è preferito quindi riportare solo i risultati del box plot (figura 1).

In questa prova gli studenti, nella Lista 1, tendono a fare nella maggioranza dei casi 0 errori, nel 25% dei casi 1 errore e nell'1% dei casi 2 errori. Le percentuali sono equiparabili anche per la Lista 2 e la lista di non parole. In base a ciò si sono ricavate dunque le fasce di prestazione, relative alle tre liste, riportate nella tabella 5.

TABELLA 5
Fasce di prestazione per gli errori di lettura
(RA = Richiesta di Attenzione, RII = Richiesta di Intervento Immediato)

PROVE di LETTURA – Latino	Fasce di Prestazione	
	RA	RII
Lista 1	1	≥ 2
Lista 2	1	≥ 2
Lista Non Parole	1	≥ 2

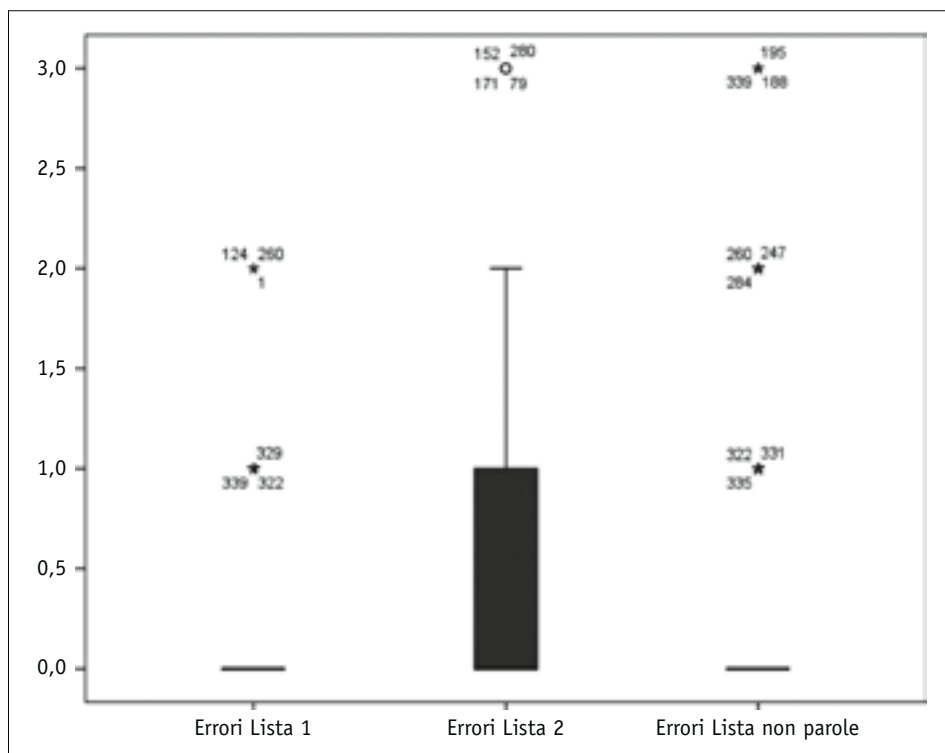


Fig. 1 Andamento degli errori di lettura per le tre liste.

Correlazioni con prove di lettura in L1

Per una validazione e un approfondimento del significato degli esiti della somministrazione della batteria sono state proposte le seguenti prove di lettura in L1:

- *Prova di comprensione del testo (Batteria MT 16-19; Cornoldi e Candela, 2014)*: consiste nella lettura silente di due brani («Temperamento e sviluppo» e «La conferenza di Rio»), al termine della quale il ragazzo deve rispondere, scegliendo tra 4 alternative, a 10 domande a scelta multipla per ciascun brano, avendo la possibilità di ritornare sul testo.
- *Prova di lettura di parole (DDE-2; Sartori, Job e Tressoldi, 2007)*: utilizzata per valutare l'efficienza del processo di lettura senza contesto sintattico e semantico. Si compone di 4 liste di parole di uso comune, per un totale di 122 termini di 2, 3 e 4 sillabe, suddivisi in base alla frequenza d'uso e al valore d'immagine.
- *Prova di lettura di non parole (DDE-2)*: utilizzata per valutare l'efficienza della via indiretta di lettura. Si compone di 3 liste di non parole, per un totale di 48 termini di 2, 3 e 4 sillabe.

– *Prova di lettura di parole e non parole (Batteria MT 16-19; Cornoldi e Candela, 2014)*: lettura ad alta voce di liste di 112 parole isolate suddivise in quattro liste. Anche in questo caso si considerano sia l'accuratezza che la rapidità.

Ogni lista è composta da 28 parole così suddivise:

- parole ad *alta frequenza corte* (a.f.c.) (ognuna composta da 2 sillabe, per un totale di 56 sillabe);
- parole a *bassa frequenza corte* (b.f.c.) (ognuna composta da 2 sillabe, per un totale di 56 sillabe);
- parole ad *alta frequenza lunghe* (a.f.l.) (14 parole di 3 sillabe e 14 parole di 4, per un totale di 98 sillabe);
- parole a *bassa frequenza lunghe* (b.f.l.) (14 parole di 3 sillabe e 14 parole di 4, per un totale di 98 sillabe).

Le due liste di non parole sono composte da 28 termini ciascuna così suddivisi:

- non parole *corte* (2 sillabe per ogni non parola, per un totale di 56 sillabe);
- non parole *lunghe* (14 non parole di 3 sillabe e 14 di 4 sillabe, per un totale di 98 sillabe).

– *Prova di lettura di brano (Batteria MT 16-19; Cornoldi e Candela, 2014)*: è una prova che valuta l'automatizzazione della lettura. La prova consiste nella lettura a voce alta di un brano, formato da 1481 sillabe.

Dai confronti effettuati tra la velocità di lettura, espressa in sillabe al secondo, nelle prove di Latino e la velocità di lettura nelle prove della DDE-2 somministrate a un piccolo gruppo di soggetti emergono correlazioni statisticamente significative tra tutte le prove, $p < 0,01$ (tabella 6).

TABELLA 6
Correlazioni tra prove di lettura in Latino
e le prove della batteria DDE-2 (N = 51)

Prove di lettura – Latino	Prove di lettura – L1	
	Parole sill./sec.	Non Parole sill./sec.
1. Lista 1 sill./sec.	0,74**	0,56**
2. Lista 2 sill./sec.	0,77**	0,74**
3. Lista non parole sill./sec.	0,75**	0,82**

Nota: ** $p < 0,01$ (2-code)

Si può quindi desumere che la velocità di lettura valutata attraverso le prove di lettura di parole e non parole della DDE-2 predice la velocità di lettura nelle prove di Latino: studenti veloci nelle prime saranno veloci anche nelle seconde, viceversa per gli studenti lenti. I medesimi risultati si sono riscontrati dall'analisi della velocità di lettura espressa in tempi totali.

Anche dai confronti effettuati tra la velocità di lettura, espressa in sillabe al secondo, nelle prove di Latino e i tempi di lettura nelle prove della Batteria 16-19 emergono correlazioni significative tra le prove di lettura di parole, mentre non si può dire lo stesso per quanto riguarda la prova di lettura di brano, che mostra avere una correlazione medio-bassa solo con la Lista 2, $r = 0,255$ (tabella 7).

TABELLA 7
Correlazioni delle prove di lettura in Latino con le prove di lettura della Batteria 16-19
(Brano N = 112; Parole N = 110; Non parole N = 110)

Prove di lettura – Latino	Prove di lettura – L1		
	Brano sill./sec.	Parole sill./sec.	Non parole sill./sec.
1. Lista 1 sill./sec.	0,15	0,57**	0,49**
2. Lista 2 sill./sec.	0,25**	0,74**	0,69**
3. Lista non parole sill./sec	0,13	0,71**	0,77**

Nota: ** $p < 0,01$

Dai confronti effettuati tra le prove di Latino, compresa quella di grammatica, e la prova di comprensione di brano emergono correlazioni statisticamente significative tra la prova di comprensione e quella di grammatica ($p < 0,01$) mentre le prove di lettura e quella di comprensione non correlano (tabella 8). Ciò implica che la prestazione di un soggetto nella prova di comprensione predice la sua prestazione in grammatica e che dunque le abilità sottese a questi tipi di compito sono in parte le stesse.

TABELLA 8
Correlazioni prove di Latino e prova di comprensione della Batteria 16-19 (N = 111)

	Totale corrette prova di grammatica	Lista 1 sill./sec	Lista 2 sill./sec.	Lista Non Parole sill./sec.	Comprensione – A	Comprensione – B
1. Totale corrette prova di grammatica	1	0,05	0,15**	0,06	0,27**	0,27**
2. Lista 1 sill./sec.	0,05	1	0,73**	0,66**	0,15	0,24*
3. Lista 2 sill./sec.	0,15**	0,73**	1	0,80**	0,09	0,15
4. Lista non parole sill./sec.	0,06	0,66**	0,80**	1	0,13	0,20*
5. Comprensione A	0,27**	0,15	0,09	0,13	1	0,42**
6. Comprensione B	0,27**	0,24*	0,15	0,20*	0,42**	1

Nota: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Inoltre, dai risultati emersi (tabella 8), si può notare come le prove di lettura e la prova di grammatica non correlino tra loro, il che indica che le prove sono tra loro indipendenti e misurano costrutti diversi.

Confronto tra un gruppo di studenti con dislessia e un gruppo di controllo

Abbiamo a questo punto voluto vedere se studenti con dislessia mostrassero differenze effettive tra la lettura in L1 e la lettura in L2. È stato dunque esaminato un gruppo sperimentale, composto da 8 studenti con dislessia, tutti frequentanti il liceo. Nella tabella 9 riportiamo la descrizione del gruppo.

TABELLA 9
Descrizione gruppo studenti con dislessia

Iniziali	Genere	Età	Scuola	Classe
M.B.	M	18	Scientifico	4° anno
F.M.	M	18	Scientifico	4° anno
S.C.	F	18	Scientifico	4° anno
S.I.	F	18	Classico	4° anno
M.C.	M	18	Scientifico	4° anno
J.F.	M	18	Scientifico	4° anno
S.L.	F	16	Classico	2° anno
F.S.	M	17	Classico	4° anno

Il gruppo di studenti con dislessia è stato confrontato con un gruppo di controllo costruito ad hoc sulle caratteristiche del gruppo sperimentale. I componenti di entrambi i gruppi hanno sostenuto le prove di Latino e le prove di lettura in L1.

Dal confronto tra gruppi, effettuato tramite la *test T di Student* per campioni indipendenti, emergono differenze significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo per quanto riguarda la velocità di lettura, come presentato nella tabella 10.

Si può quindi concludere che gli studenti con dislessia hanno performance peggiori rispetto ai normolettori in tutte le prove di lettura, ivi comprese quelle di Latino (figura 2) e tendono ad andare peggio anche nella prova di grammatica.

TABELLA 10

Medie e deviazioni standard nelle prove di lettura e di grammatica di un gruppo di studenti con dislessia e un gruppo di controllo, valore T e significatività del confronto tra medie

Prove	Gruppo	Media	Deviazione standard	t (14)	p
LATINO Lista 1 sill./sec.	Gruppo sperimentale	2,33	0,73	-4,61	< 0,01
	Gruppo di controllo	4,11	0,81		
LATINO Lista 2 sill./sec.	Gruppo sperimentale	1,8	0,55	-5,93	< 0,01
	Gruppo di controllo	3,48	0,57		
LATINO Lista non parole sill./sec.	Gruppo sperimentale	1,62	0,54	-4,97	< 0,01
	Gruppo di controllo	2,96	0,53		
LATINO Prova di grammatica	Gruppo sperimentale	13	3,66	-4,17	< 0,01
	Gruppo di controllo	18	1,06		
Lettura parole sill./sec.	Gruppo sperimentale	3,39	1,23	-4,36	< 0,01
	Gruppo di controllo	5,98	1,13		
Lettura non parole sill./sec.	Gruppo sperimentale	1,73	0,59	-6,02	< 0,01
	Gruppo di controllo	3,3	0,42		

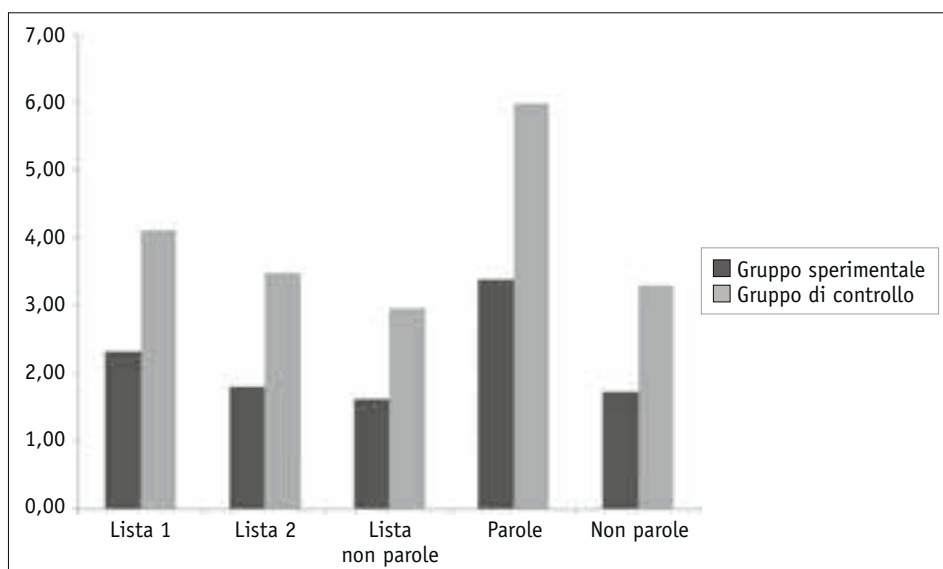


Fig. 2 Differenze fra un gruppo di studenti con dislessia e un gruppo di controllo nella lettura di parole latine ad alta frequenza (Lista 1), a bassa frequenza (Lista 2), non parole a morfologia latina, parole italiane e non parole a morfologia italiana (sillabe al secondo).

Discussione e conclusioni

Il primo obiettivo della presente ricerca era quello di contribuire alla standardizzazione di nuove prove per la valutazione degli studenti dei licei in Latino. A tal proposito sono state somministrate a un campione di 347 studenti dei licei classico, scientifico e linguistico, delle classi 2^a, 3^a e 4^a, tre nuove prove, due di lettura di parole e non parole latine e una di grammatica. Abbiamo quindi in primo luogo indagato l'affidabilità della prova di grammatica. A tale scopo è stata condotta un'analisi fattoriale con la fattorizzazione dell'asse principale, per valutare il numero di fattori indagati dalla prova di grammatica. Dallo *scree test* di Cattell è emerso un solo fattore sopra il gomito della spezzata che spiega il 15% della varianza. Lo strumento si è dimostrato affidabile, come evidenziato dall'*Alpha di Cronbach* di $\alpha = 0,72$. Si sono poi ricavate le medie e le deviazioni standard della prova e, grazie a un'analisi ANOVA, è stato possibile differenziare gli andamenti sia per classe che per istituto.

Sono emerse delle differenze significative tra gli studenti più giovani, dunque quelli del 2° anno, e quelli del 3° e del 4° anno. La buona prestazione riscontrata in seconda potrebbe essere spiegata dal fatto che gli studenti più giovani sono maggiormente esposti, nel corso del biennio iniziale, allo studio della grammatica latina, mentre durante il triennio l'insegnamento si concentra maggiormente sulla letteratura e diminuisce lo spazio dedicato al ripasso e alla revisione delle regole grammaticali, che si presume siano ormai ben apprese e automatizzate. Gli stessi insegnanti e studenti sembrano confermare questa tendenza; tuttavia l'aspetto dovrebbe essere approfondito successivamente con l'ampliamento del campione del secondo anno, meno numeroso rispetto agli altri due, e con la costituzione di campioni perfettamente comparabili rispetto a tutte le numerose variabili in gioco.

Per quanto riguarda le differenze tra istituti, è emerso che gli studenti del linguistico hanno performance significativamente peggiori rispetto agli studenti degli altri due istituti, dando dunque un minor numero di risposte corrette. Gli studenti del classico e dello scientifico, infatti, sono quelli che hanno un maggior numero di ore dedicate all'insegnamento della lingua latina nel corso dei cinque anni. Ugualmente abbiamo ricavato le medie e le deviazioni standard relative ai tempi di lettura, espressi sia in sillabe al secondo che in tempi totali, delle liste di parole e non parole latine. Le analisi condotte per verificare eventuali differenze tra gli studenti dei diversi licei e di differenti anni hanno messo in luce che gli studenti del secondo anno risultano più lenti rispetto agli studenti del triennio. Come precedentemente detto, è plausibile che la maggior lentezza sia dovuta al fatto che, mentre gli studenti del triennio hanno già ben automatizzato la lettura della lingua, quelli del biennio sono ancora in fase di apprendimento.

Per verificare se l'andamento in lettura latina fosse comparabile all'andamento in lettura italiana, sono state condotte delle analisi correlazionali tra le prove di lettura di Latino e prove di lettura in Italiano, tratte da due batterie create ad hoc per la valutazione degli adolescenti. I risultati hanno mostrato correlazioni molto alte, il che indica dunque che la velocità di lettura in Italiano predice la velocità di lettura in Latino. Un risultato interessante riguarda la correlazione esistente tra la velocità in lettura di brano e le prove di Latino; la prima prova infatti sembra non correlare con le altre, eccezion fatta per la Lista 2 con cui mostra una correlazione medio-bassa. È probabile che questo risultato dipenda dal fatto che la Lista 2 è quella più

complessa, contenente parole a bassa frequenza, la cui lettura risulta quindi più impegnativa, com'è pensabile sia anche per la lettura di brano che comporta uno sforzo maggiore, data la lunghezza e la complessità del testo. Sono state anche condotte delle analisi correlazionali tra prove di lettura latina e prova di grammatica che non hanno messo in evidenza risultati significativi, mostrando come le due prove misurino effettivamente costrutti diversi e le abilità sottese all'una siano indipendenti dalle abilità sottese all'altra. Diversamente, la prova di grammatica risulta correlare bene con la prova di comprensione di brano, il che indica quindi che le prestazioni in comprensione predicono l'andamento in grammatica. Questo dato potrebbe essere spiegato anche tenendo conto che la prova di grammatica di Latino, contenendo una parte di traduzione e una di inserimento del caso corretto all'interno delle frasi, presuppone necessariamente la comprensione di quanto si sta leggendo.

Grazie alla disponibilità di prove di Latino abbiamo quindi voluto confermare quanto dimostrato dalla letteratura, ovvero che gli studenti con DSA incontrano difficoltà in L2, considerando quindi il Latino una L2 a tutti gli effetti. A tal proposito sono stati confrontati un piccolo gruppo di studenti con dislessia, composto da 8 soggetti, con un gruppo di controllo appaiato per età, sesso, istituto e anno. Dal confronto tra gruppi, effettuato tramite il *test T di Student* per campioni indipendenti, emergono differenze significative tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo per quanto riguarda la velocità di lettura; nello specifico il primo tende ad essere più lento in tutte le prove di lettura latina rispetto al secondo. Ciò conferma quanto emerso in letteratura (Bellagamba et al., 2013; Downey, Snyder e Hill, 2000; Sparks e Ganschow, 1993), ovvero che ragazzi con difficoltà di lettura in lingua madre hanno una maggiore difficoltà nell'imparare la lingua straniera. Inoltre il gruppo di soggetti con dislessia tende ad andare peggio anche nella prova di grammatica. Generalmente, comunque, le prestazioni in grammatica risultano più prossime alla media, confermando quanto emerso nello studio di Palladino et al. (2013) condotto su studenti con difficoltà nella lingua inglese che non mostrano grosse difficoltà nelle prove di grammatica.

Si può dunque concludere che gli obiettivi della presente ricerca sono stati soddisfatti; in particolare si conferma la relazione esistente tra le difficoltà in lingua madre e le difficoltà di apprendimento della seconda lingua straniera. Inoltre le nuove prove di Latino risultano utili per approfondire maggiormente la valutazione di studenti con dislessia e possono quindi essere considerate un valido strumento di supporto alla diagnosi per l'arricchimento dell'apparato strumentale testistico disponibile per la scuola secondaria, in particolare per i licei a cui anche i soggetti con DSA accedono a pieno diritto.

Si ritiene comunque necessario effettuare nuovi studi a riguardo, che prevedano l'ampliamento del campione e il suo completamento con la somministrazione delle prove anche a studenti del primo e del quinto anno, così da avere, oltre a dati più robusti, anche uno strumento completo con dati che coprano in toto la fascia del quinquennio della secondaria di secondo grado.

Ringraziamenti

Ringraziamo le dott.sse Lisa Drago ed Emilia Metta, la prof.ssa Paola Benvenuti per il supporto nella raccolta dati, i dirigenti scolastici, prof.ssa Antonella Visentin e prof.ssa

○ Maria Grazia Rubini, per l'accoglienza nei loro istituti, tutti gli studenti per l'impegno dimostrato nello svolgimento delle prove. Un ringraziamento speciale va alla prof.ssa Eva Giorgi per i suggerimenti e la verifica delle prove.

NUNZIA LOSITO, Psicologa esperta della Psicopatologia dell'Apprendimento. Laboratorio per i Disturbi dell'Apprendimento, Università degli Studi di Padova.

CLAUDIA ZAMPERLIN, Professore a contratto presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Laboratorio per i Disturbi dell'Apprendimento, Università degli Studi di Padova.

FRANCESCA MARDEGAN, Psicologa, Fordham University, New York, USA.

CESARE CORNOLDI, Professore Ordinario del Dipartimento di Psicologia Generale, Direttore del Laboratorio per i Disturbi dell'Apprendimento, Università degli Studi di Padova.

Bibliografia

- Ancona R. (1982), *Latin and a Dyslexic Student: An Experience in Teaching*, «The Classical World», vol. 76, pp. 33-36.
- Bellagamba I., Ferrari M., Palladino P. e Cornoldi C. (2013), *Dislessia e lingua straniera: Un apprendimento possibile?*, «Dislessia», vol. 10, n. 3, pp. 323-332.
- Cornoldi C. e Candela M. (2014), *Batteria MT 16-19. Batteria per la valutazione degli apprendimenti di lettura e scrittura e la diagnosi di dislessia e disortografia in ragazzi dai 16 ai 19 anni*, Trento, Erickson.
- Downey D.M., Snyder L.E. e Hill B. (2000), *College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning*, «Dyslexia», vol. 6, pp. 101-111.
- Ferrari M. e Palladino P. (2012), *A longitudinal study of English as foreign language learning: LI predictors in Italian students*, «Applied Cognitive Psychology», vol. 26, n. 4, pp. 616-625.
- Grigorenko E.L. (2002), *Foreign language acquisition and language-based learning disabilities*. In P. Robinson (a cura di), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Philadelphia, PA, John Benjamins, pp. 95-112.
- Hill B. (2010), *Latin for Students with Learning Disabilities*. Brochure for CAMWS – Committee for The Promotion of Latin, Colorado, USA.
- Kemp N., Parrila R.K. e Kirby J.R. (2009), *Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics*, «Dyslexia», vol. 15, pp. 105-128.
- Legge 8 Ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di Disturbi Specifici dell'Apprendimento in ambito scolastico*, Gazzetta Ufficiale, n. 244, del 18 Ottobre 2010.
- Littlewood W. (2004), *Second Language Learning*. In A. Davies e C. Elder (a cura di), *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden USA, Oxford UK, Victoria Australia, Blackwell Publishing.
- Mabilia V. e Mastandrea P. (2005), *Il primo latino: Vocabolario latino-italiano, italiano-latino*, Bologna, Zanichelli.
- Palladino P. (2003), *Le difficoltà di apprendimento della lingua straniera: Una rassegna delle ricerche sulla natura del problema in prospettiva diagnostica e di intervento*, «Psicologia clinica dello sviluppo», vol. 7, pp. 161-184.

- Palladino P., Bellagamba I., Ferrari M. e Cornoldi C. (2013), *Italian children with dyslexia are also poor in reading english words, but accurate in reading english pseudowords*, «Dyslexia», vol. 19, n. 3, pp. 165-177.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (2007), *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Sparks R. e Ganschow L. (1993), *Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning*, «The modern language journal», vol. 77, pp. 289-302.
- Sparks R.L., Ganschow L., Fluharty K. e Little S. (1995), *An exploratory study on the effects of Latin on the native language skills and foreign language aptitude of students with and without learning disabilities*, «The Classical Journal», vol. 91, pp. 165-184.

Autore per corrispondenza

Cesare Cornoldi
Dipartimento di Psicologia Generale
Via Venezia, 8
35131 Padova
E-mail: cesare.cornoldi@gmail.com

APPENDICE

Prova di grammatica

Nome e cognome _____

Classe frequentata _____

Istituto _____ Città _____

PROVA DI LATINO

Traduci o completa con la parola appropriata scegliendo tra le 4 alternative proposte. Indica la tua scelta con una crocetta.

1. insularum	a) dell'isola	b) alle isole	c) le isole	d) delle isole
2. domine	a) il signore	b) o signore	c) al signore	d) con il signore
3. puero	a) del fanciullo	b) con il fanciullo	c) il fanciullo	d) o fanciullo
4. nautam	a) al marinaio	b) del marinaio	c) il marinaio	d) o marinaio
5. audiebatis	a) ascolteranno	b) ascolterete	c) ascoltavate	d) ascoltate
6. laudabat	a) lodo	b) lodavi	c) loda	d) lodava
7. obtemperant	a) ubbidiscono	b) ubbidisco	c) ubbidivo	d) ubbidivano
8. monebo	a) ammonirai	b) ammonisco	c) ammonivo	d) ammonirò
9. legimus	a) leggete	b) leggiamo	c) leggerà	d) leggevamo
10. apud	a) aris	b) ara	c) aram	d) area
11. Post	a) cenarum	b) cenam	c) cenae	d) cena
12. sedula est.	a) discipulam	b) discipulae	c) discipula	d) discipularum
13. Rosae et violae sunt.	a) pulchrae	b) pulchrarum	c) pulchris	d) pulchra
14. Bellum vastabit.	a) agris	b) agros	c) agrus	d) agri
15. ignavia ignota est.	a) vir	b) viri	c) viros	d) viris
16. Discipulae legent.	a) fabulae	b) fabulis	c) fabulas	d) fabula
17. Agricolae timebant.	a) pelago	b) pelagus	c) pelagum	d) pelagis
18. Viri desiderant.	a) exemplum	b) exempla	c) exemplae	d) exemplis
19. Lupus agnum vorabat.	a) famelicus	b) famelico	c) famelicum	d) famelicam
20. fasti aut nefasti sunt.	a) diem	b) dies	c) dierum	d) diei
21. Populus est.	a) altae	b) altis	c) altam	d) alta
22. Magister discipulos laudat.	a) diligenti	b) diligentes	c) diligentem	d) diligens

Prova di Lettura di Parole (Lista 1: parole ad alta frequenza; lista 2: parole a medio-bassa frequenza) e Non Parole – Foglio somministratore

Lista parole latine SOMMINISTRATORE

Lista 1	Lista 2	Lista non parole
res	vox	dox
vis	nox	vor
vir	ver	pox
rex	urbs	nir
dux	spes	lox
lex	gens	nans
pax	ius	spix
locus	hortus	docus
deus	lilium	ciles
virtus	agnes	millum
civis	piscis	bevus
bellum	tellus	dovis
domus	ignis	pagnus
miles	praelium	lemum
civitas	perfuga	vicitas
consilium	sacerdos	lobirtas
oppidum	fibula	nasetus
imperium	magister	bufila
senatus	caseum	agropum
libertas	sagitta	persetus
dominus	gladius	bulater
secondi	secondi	secondi
n. errori	n. errori	n. errori

Prova di Lettura di Parole e Non Parole – Foglio studente

Lista parole latine STUDENTE

Lista 1	Lista 2	Lista non parole
res	vox	dox
vis	nox	vor
vir	ver	pox
rex	urbs	nir
dux	spes	lox
lex	gens	nans
pax	ius	spix
locus	hortus	docus
deus	lilium	ciles
virtus	agnes	millum
civis	piscis	bevus
bellum	tellus	dovis
domus	ignis	pagnus
miles	praelium	lemum
civitas	perfuga	vicitas
consilium	sacerdos	lobirtas
oppidum	fibula	nasetus
imperium	magister	bufila
senatus	caseum	agropum
libertas	sagitta	persetus
dominus	gladius	bulater