



Dyslexia and Additional Academic Language Learning

Modulo 5

IL CONFRONTO TRA LE LINGUE

C. Cappa, J. Fernando, S. Giulivi¹

¹Authors are in alphabetical order. All authors have contributed equally to the write up of the present module.



This project has been funded with support from the European Commission.
This publication reflects the views of the author only, and the Commission
cannot be held responsible for any use which may be made of the
information contained therein.



Lifelong
Learning
Programme

Dyslang Modulo 5

Il confronto tra le lingue

Claudia Cappa, Jill Fernando, Sara Giulivi, 2012.

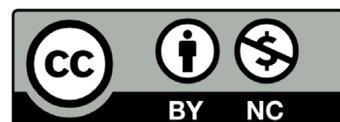
Cover illustration Euroface Consulting 2012.

Fair usage

This work is available under Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 Unported

(See <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>)

This mean that the author allows the work to be shared, copied and distributed as well as remixed and adapted provided the following are respected:



Specific attribution: This author permits adaptation to local contexts provided the original author and material are acknowledged, and it is clear where the original unmodified version may be found. It should also be clear that the original author may not endorse the derived version.

Non commercial use: This work is restricted to non-commercial use. However, it may be incorporated into commercial contexts, e.g. workshops or online courses, provided it is clear that this material may be obtained freely, and where it may be obtained.

This publication was produced by:

Claudia Cappa°, Jill Fernando*, Sara Giulivi**

°ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento” (Turin- Italy), Laboratorio di fisiologia della Comunicazione IFC-ILC CNR (Pisa, Italia)

*British Dyslexia Association

** Department of Teaching and Learning - SUPSI (Locarno Switzerland)

Ringraziamenti

Ringraziamo Wolfgang Sahlfeld del DFA-SUPSI Locarno per i commenti e il contributo al seguente modulo.

Versione originale in italiano scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=it&pozadi=> (sito italiano)

o <http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=ch&pozadi=> (sito svizzero)

o dal sito: www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html

versione originale in inglese scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=&pozadi=>

o dal sito: www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html

Obiettivi

- Acquisire conoscenze di base sulle principali differenze tra le lingue e sulle principali difficoltà che studenti con background plurilingue possono incontrare, a causa delle differenze tra le lingue acquisite e le lingue da acquisire.

Terminologia utile

Morfema: le parole sono costituite da morfemi. Un morfema è la più piccola unità di una parola dotata di significato. I morfemi possono essere suddivisi in lessicali e grammaticali. I primi, ad esempio i sostantivi, gli aggettivi e i verbi, hanno un significato lessicale; i secondi (gli articoli, le preposizioni, le finali, ecc ..) hanno funzione grammaticale e il loro significato dipende, almeno in parte, dal contesto. Inoltre, i morfemi possono essere liberi o legati. I morfemi liberi possono stare da soli in una frase (per esempio Oggi, ieri, noi, voi, che, di, poi, ecc ..), mentre i morfemi legati non possono stare da soli e sono sempre collegati ad altri morfemi (ad esempio, in italiano, la -o finale per i sostantivi maschili singolari, la -i finale per quelli maschili plurali e, in inglese, la -s finale per i plurali). I morfemi legati sono chiamati affissi. Questi ultimi possono essere suddivisi in prefissi, se vengono aggiunti a sinistra della parola (es. ex-moglie, in-utile), infissi, se vengono aggiunti nel mezzo della parola (es. parl-ott-are), suffissi, se vengono aggiunti a destra della parola (ad esempio, dolce-mente, can-i, scriv-ono).

Fonetica: è quel ramo della linguistica che descrive le caratteristiche fisiche dei suoni del linguaggio umano. In altre parole, la fonetica studia che cosa facciamo mentre parliamo e mentre ascoltiamo qualcuno parlare.

Fonologia: è quel ramo della linguistica che studia la funzione linguistica dei suoni, cioè la loro capacità di differenziare significati. La fonologia si occupa anche dei modi in cui i suoni di una determinata lingua si combinano insieme e come, in determinati contesti, possono modificarsi.

Fonema: è la più piccola unità distintiva del sistema sonoro di una lingua, cioè l'unità più piccola (la rappresentazione del suono vocale) che può determinare un cambiamento di significato in due parole altrimenti simili.

Sintassi: è quel ramo della linguistica che studia i principi che, nelle diverse lingue, regolano la combinazione delle parole in strutture più complesse.



Indice

INTRODUZIONE	1
5.1 LE LINGUE NEL MONDO	2
5.2 CONSONANTI E VOCALI	3
5.3 TIPOLOGIA LINGUISTICA	6
5.3.1 La tipologia morfologica	9
5.3.2 La tipologia sintattica	11
5.4 ESEMPI DI CONFRONTO TRA LE LINGUE	14
5.4.1 Turco - inglese	14
5.4.2 Turco - francese	16
5.4.3 Osservazioni finali	18
BIBLIOGRAFIA	19
SITI WEB E LETTURE DI APPROFONDIMENTO	20
APPENDICI (in inglese)	21
Appendice A - Arabic	22
Appendice B - Chinese	26
Appendice C - Bulgarian	29
Appendice D - Indo-Aryan languages of South Asia	33
Appendice E - Polish	39
Appendice F - Portuguese	43
Appendice G - Somali	47
Appendice H- Tamil	49
Appendice I - Vietnamese	51



INTRODUZIONE

A volte allievi e studenti possono incontrare difficoltà nell'apprendere una nuova lingua o alcuni aspetti di essa. Se le difficoltà si rivelano particolarmente accentuate o persistenti può essere utile confrontare il rendimento scolastico dell'allievo nella nuova lingua con le sue abilità orali e di letto-scrittura nella lingua materna (si veda a questo proposito, il Modulo 3).

Lo scopo del presente modulo è infatti quello consentire agli insegnanti di comprendere se le difficoltà incontrate dall'allievo nella lingua aggiuntiva debbano essere attribuite ad un disturbo specifico di apprendimento o se siano dovute alle caratteristiche delle lingue che fanno parte del background dell'allievo. Si evidenzieranno inoltre le aree linguistiche a cui è necessario riservare particolare attenzione, al fine di rendere l'apprendimento linguistico più efficace.



5.1 Le lingue nel mondo

Le lingue del mondo sono circa 7000 e tra esse sussistono molte somiglianze e differenze.

Innanzitutto, il numero di parlanti di ogni lingua è estremamente variabile.

Alcune lingue, come l'inglese o il cinese mandarino, contano oltre un miliardo di parlanti; altre ne contano solo poche centinaia, come per esempio alcune lingue parlate dagli aborigeni australiani o dagli indiani d'America; altre ancora sono parlate da poche dozzine di persone e corrono il rischio, in breve tempo, di scomparire per sempre.

La differenza più macroscopica tra le lingue, tuttavia, sta nella "forma sonora" delle parole. Lo stesso significato infatti è associato a sequenze di suoni molto diverse tra loro: l'oggetto che usiamo di solito per bere, ad esempio, è chiamato "*glass*" in inglese, "*bicchiere*", in italiano, "*verre*" in francese, ecc ... Questa relazione tra suono e significato è del tutto arbitraria.

Le lingue differiscono anche nell'inventario dei suoni a cui attingono per formare parole e, in particolare, nei suoni utilizzati per distinguere parole di significato diverso: la lingua inglese ha scelto, tra tutti i possibili suoni linguistici, una consonante come quella all'inizio della parola "*that*", ma lo stesso suono non è stato scelto, per esempio, dall'italiano o dal francese.

Analogamente, molte parole inglesi includono una "h" aspirata o all'inizio o nel mezzo di una parola. L'italiano non ha "h" aspirate ed è per questo che molti italiani che imparano l'inglese, nel pronunciare parole come "*head*", "*hot*", "*holiday*", "*ahead*", molto spesso non pronunciano questo suono.

In questo modulo si cercherà di fornire alcuni esempi delle principali tipologie di differenze che possono esserci tra le lingue e di spiegare il motivo per cui può essere utile per gli insegnanti di lingua straniera conoscere - anche solo parzialmente - tali differenze.

Molti degli esempi riportati di seguito riguardano differenze relative all'inglese, e alle possibili difficoltà che possono incontrare coloro che apprendono questa lingua. Tuttavia, i principi di tali differenze possono essere estesi ad altre lingue.

Ci occuperemo delle differenze negli inventari di suoni, ma anche delle diverse modalità che ogni lingua ha scelto per trasmettere il significato delle parole attraverso le strutture morfologiche e sintattiche. Tali modalità sono legate a ciò che i linguisti chiamiamo "tipologia linguistica" (vedi paragrafo 5.3).



5.2 Consonanti e vocali

Gli inventari fonemici delle lingue del mondo possono essere molto diversi, sia in termini di numero di fonemi sia in termini di tipo di fonemi. L'inglese britannico, ad esempio, dispone di 10 singole vocali e di 21-24 consonanti (i numeri possono variare nell'inglese americano e nei diversi dialetti).

L'italiano ha 7 vocali e 23 consonanti. Il bulgaro ha 6 vocali e 33 consonanti. Il giapponese ha un inventario fonemico relativamente piccolo, composto da 5 vocali e 14 consonanti, mentre la lingua Rotokas - parlata in Papua Nuova Guinea – ne ha uno ancora più piccolo, con sole 5 vocali e 6 consonanti. La lingua Xhosa, una delle lingue ufficiali del Sudafrica, ha un inventario fonetico molto più ampio, composto da 10 vocali e ben 69 consonanti...

(Vedi <http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter2/amerenglishvowels.html>)

Alcune delle difficoltà che si incontrano quando si apprende una lingua straniera possono essere dovute alle differenze tra l'inventario fonemico di quella lingua e quello della lingua madre di chi apprende.

Innanzitutto, se l'apprendente ha già superato il cosiddetto periodo critico, la componente fonetico-fonologica della L2/LS sarà uno degli aspetti che presenteranno maggiori difficoltà (BOX 5.1). Nel corso dei primi mesi di vita, quando il bambino acquisisce, in modo naturale e senza sforzo, la lingua madre, il cervello struttura le proprie reti neurali in base agli input che riceve, cioè quelli della lingua dell'ambiente che lo circonda. Tali reti neurali favoriranno l'apprendimento di strutture linguistiche in qualche modo "simili" a quelle già acquisite, mentre interferiranno con l'apprendimento di quelle non sono simili, come possono essere quelle di una L2/LS.

Quando da bambini impariamo la nostra lingua madre, raggruppiamo la varietà dei suoni percepiti in una serie di categorie da noi riconosciute come peculiari della nostra lingua. Queste categorie formano una sorta di "filtro" attraverso il quale percepiamo i suoni della L2.

Box 5.1 - Il periodo critico

Il “periodo critico” è generalmente definito come la finestra temporale nel corso della vita oltre la quale non è più possibile acquisire un certo codice linguistico come lingua madre (Fabbro, 2004).

L'esistenza di un periodo critico, che va dalla prima infanzia fino alla pubertà, fu inizialmente proposta per l'acquisizione della lingua madre (Lenneberg, 1967) e poi estesa anche all'apprendimento della seconda lingua (vedi Krashen et al., 1982). Sembra che, dopo la pubertà, la plasticità dei meccanismi di acquisizione diminuisca sensibilmente. Recentemente ricerche nel campo dell'acquisizione del linguaggio, tuttavia, restituiscono un quadro meno drastico e sostengono che il decadimento più brusco dopo la pubertà riguarda prevalentemente l'acquisizione delle abilità fonetiche. I ricercatori hanno inoltre messo in evidenza l'importanza di considerare il “periodo critico” non come una singola finestra temporale omogenea, ma come un continuum di finestre (Goswami, 2004). Si è parlato anche di “periodi critici multipli” (Knudsen, 2004), durante i quali le aree cerebrali dedicate ad alcune funzioni linguistiche maturano e diventano stabili da un punto di vista neuro-fisiologico e neuro-anatomico, rendendo la ristrutturazione neurale progressivamente più difficile.

La tabella che segue, tradotta da Daloiso (2009) mostra i periodi critici identificati per l'acquisizione del linguaggio:

	PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA		
	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	- pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale	- pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue	- accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nell'acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici:	- fattori maturazionali - memoria implicita	- fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione	- funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna

Come mostra la tabella, l'acquisizione di nuovi codici linguistici diventa nel tempo più difficile, in quanto la plasticità neurale diminuisce con il tempo. Il primo e il secondo periodo sono cruciali per l'acquisizione di uno o più codici linguistici come lingua materna. Queste due finestre temporali costituiscono quindi il periodo più favorevole entro il quale il bambino può sviluppare una competenza plurilingue (Daloiso, 2009).

Box 5.2 - L'assimilazione di suoni non nativi a quelli nativi

Secondo alcune recenti ricerche, le categorie fonologiche della lingua nativa si comportano come specie di “suoni prototipici” e agiscono come una sorta di “calamita”, sia per i suoni nativi sia per quelli non nativi: i suoni con cui entriamo in contatto sono “attratti” dai suoni prototipici che, nello spazio acustico, vengono percepiti come i più vicini; dunque, un suono non-nativo localizzato nello spazio acustico lontano dai suoni prototipici non ne verrà “attratto” (Cfr. i concetti di *neural commitment* e *native language magnet effect* in Kuhl, 2004).

Soprattutto quando la competenza in una L2 è ancora scarsa, alcuni suoni di questa lingua possono rivelarsi più difficili di altri da distinguere. Questa difficoltà dipende da quanto sono “attratti” e “assimilati” ai suoni della lingua madre.

Secondo il *Perceptual Assimilation Model* (PAM) di Best (1994) le modalità di assimilazione dei suoni della L2 a quelli della L1 possono essere varie. È possibile, ad esempio, che due fonemi della L2 siano attratti da un singolo fonema della L1 ed entrambi siano assimilati ad esso. In questo caso sarà difficile percepirla come diversi l'uno dall'altro. Ad esempio, se i suoni th e t della lingua inglese vengono percepiti da un parlante italiano con poca competenza nella lingua inglese, saranno entrambi assimilati al suono t e risulterà difficile distinguerli al livello fonetico. In alcuni casi, due fonemi della L2 possono essere attratti ed assimilati a due diversi fonemi della L1: in questo caso sarà molto più facile distinguerli.

In altri casi, è possibile che uno dei due fonemi venga assimilato ad un fonema della L1 mentre l'altro non venga assimilato ad alcun suono nativo. In questo caso, sarà abbastanza facile distinguere i due suoni.

Se la persona che sta apprendendo una L2 riceve un input qualitativamente e quantitativamente adeguato, potrà arrivare a percepire i “gesti articolatori” che sono necessari per la produzione di un suono (per saperne di più sui “gesti articolatori” vedi Goldstein & Fowler, 2003) e giungere a formare le categorie fonologiche peculiari di una L2.

5.3 Tipologia linguistica

Le lingue esistenti sono classificate dai linguisti in base a tre criteri principali: il raggruppamento “genealogico”, che si basa sulle relazioni di “parentela” tra le lingue, il raggruppamento “areale”, basato soprattutto sulle caratteristiche strutturali comuni alle lingue parlate in zone geograficamente vicine, e la classificazione “tipologica”, basata sulle caratteristiche della struttura interna delle parole e delle modalità di combinazione delle parole in frasi, caratteristiche che accumunano certe lingue e non altre.

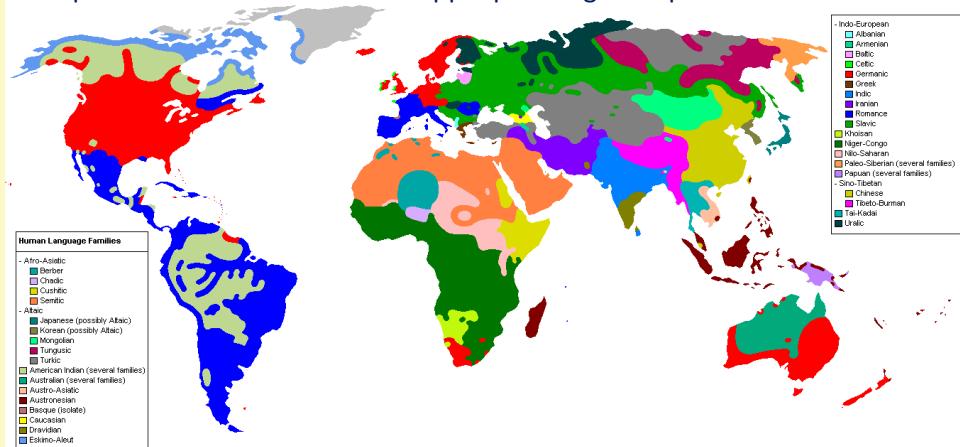
In questo modulo sarà trattato in maggior dettaglio il criterio “tipologico”, perché più rilevante rispetto agli scopi del modulo stesso.

Per ulteriori informazioni sulla classificazione genealogica e su quella areale, si vedano i Box 5.3 e 5.4).



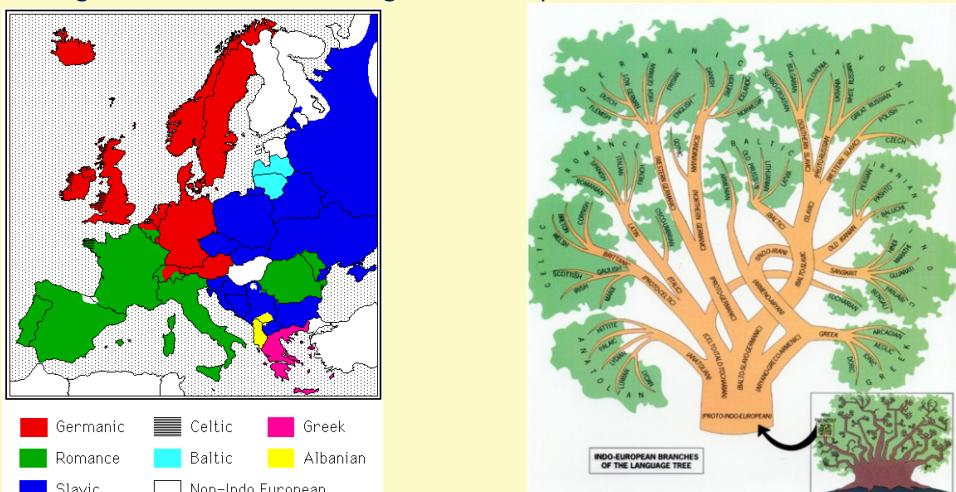
Box 5.3 La classificazione genealogica delle lingue

Come già accennato nel paragrafo 5.3 uno dei criteri che i linguisti hanno utilizzato per cercare di "riordinare" le lingue esistenti, è quello della classificazione **genealogica**: le lingue sono state raggruppate in diverse "famiglie linguistiche" in base alla loro derivazione da una comune lingua originaria. I linguisti hanno potuto rintracciare ciò attraverso una ricostruzione all'indietro. Sono state indagate diverse famiglie linguistiche, geograficamente disposte come illustrato nella mappa qui di seguito riportata.



http://en.wikipedia.org/wiki/File:Primary_Human_Language_Families_Map.png

La famiglia è la più grande "unità genealogica" e può essere suddivisa in gruppi (e sottogruppi) di lingue. A tali gruppi e sottogruppi possono appartenere sia le lingue viventi sia quelle estinte. A titolo di esempio, riportiamo qui di seguito la famiglia indo-europeo con i suoi corrispondenti gruppi e sottogruppi. Per ragioni di spazio, non sono citate le lingue estinte. Come si può vedere, l'italiano e l'inglese, per esempio, appartengono alla famiglia indoeuropea, pertanto sono genealogicamente collegate (il Cinese, ad esempio, non lo è), ma appartengono a gruppi linguistici diversi. Il turco, ad esempio, non compare nell'albero. In effetti questa lingua appartiene alla famiglia altaica e non alla famiglia indoeuropea.



<http://srhabay.wikispaces.com/19+INDO-EUROPEAN+LANGUAGE+FAMILY>

Box 5.4 - La classificazione areale delle lingue

Le lingue che non appartengono alla stessa famiglia o allo stesso gruppo linguistico possono condividere alcune somiglianze di tipo strutturale che potrebbero essere dovute alla loro vicinanza geografica. Il giapponese e cinese, per esempio, non derivano dalla stessa lingua originaria, ma hanno caratteristiche comuni che si sono sviluppate grazie ai contatti che i due popoli hanno mantenuto nel corso dei secoli. Dunque, a livello di classificazione areale, queste due lingue rientrano nello stesso gruppo. Un altro esempio potrebbe essere quello delle lingue singalese e tamil, due lingue parlate in Sri Lanka (il tamil in realtà è parlato anche in Tamil Nadu, India del Sud e in altri luoghi). Queste lingue mostrano molte somiglianze nei loro sistemi sintattici e condividono molti vocaboli, ma appartengono a due famiglie diverse: il singalese è una lingua indoiranica (famiglia indoeuropea), mentre il tamil è una lingua dravidica.

Acquisire consapevolezza delle differenze tipologiche tra le lingue può rivelarsi utile per gli insegnanti di lingua straniera, in quanto consente loro di comprendere meglio il modo in cui “funzionano” le diverse lingue, e quindi di prevedere alcune delle difficoltà che possono emergere nel corso dell’apprendimento linguistico.

Quando due lingue hanno una o più caratteristiche morfologiche o sintattiche in comune, si dice che sono tipologicamente correlate, indipendentemente dal fatto che siano correlate genealogicamente oppure no. I linguisti distinguono tra tipologia morfologica e tipologia sintattica, come vedremo nei paragrafi che seguono.

5.3.1 La tipologia morfologica

La tipologia morfologica consente di classificare le lingue in base alla struttura interna delle parole, distinguendo quattro categorie linguistiche principali:

1. **Lingue isolanti**: queste lingue sono caratterizzate da una quasi totale assenza di morfologia ed esprimono la connessione tra le parole principalmente attraverso il loro ordine nella frase.
2. **Lingue agglutinanti**: queste lingue formano le parole con l'aggiunta di tanti affissi quante sono le relazioni grammaticali da esprimere.
3. **Lingue flessive**: queste lingue utilizzano un solo suffisso per esprimere le diverse funzioni grammaticali.
4. **Lingue incorporanti o polisintetiche**: in queste lingue una frase può corrispondere a una sola parola. Ciò significa che è possibile incorporare in una sola parola tutte le relazioni grammaticali che in una lingua flessiva sarebbero espresse con un'intera frase.

È importante tenere a mente che i tipi “puri” di lingue in realtà non esistono e che la classificazione sopra riportata non deve essere considerata in modo rigido. Alcune lingue, per alcune caratteristiche, possono essere incluse in una specifica tipologia, mentre per altre caratteristiche possono essere considerate entro una tipologia diversa. L'inglese, per esempio, può essere considerato una lingua isolante, in quanto la sua morfologia è piuttosto ridotta, tuttavia presenta alcune caratteristiche delle lingue flessive, così come caratteristiche tipiche delle lingue agglutinanti e incorporanti.

Per ulteriori informazioni sulla tipologia morfologica e per analizzare alcuni esempi di ognuna delle 4 tipologie morfologiche sopra descritte, si veda il Box di approfondimento 5.5.

Box 5.5 - La tipologia morfologica: esempi

Da un punto di vista morfologico è possibile individuare 4 tipi di lingue:

ISOLANTI: nelle lingue isolanti la morfologia è quasi inesistente. Ciò significa che i sostantivi non possono essere distinti per genere, numero o caso; che i verbi non sono coniugati, ecc. Al fine di esprimere la connessione tra le parole, le lingue isolanti utilizzano principalmente l'ordine delle parole, oltre ad alcune particelle. Il cinese è un esempio di lingua isolante. L'inglese ne è un altro esempio, anche se meno "estremo". In queste lingue l'ordine delle parole tende ad essere abbastanza rigido, gli aggettivi non vengono declinati ("A red rose" vs "Seven red roses"), i nomi non possono essere distinti per genere, ma solo per numero ("cat" sta ad indicare un gatto maschio sia femmina) e le forme dei verbi non cambiano mai (in inglese l'unica eccezione è il tempo presente in cui, alla terza persona singolare, è necessario aggiungere il suffisso -s o -es). Quindi, l'inglese e il cinese, anche se non collegate genealogicamente, sono di fatto tipologicamente correlate dal momento che sono entrambe lingue isolanti.

AGGLUTINANTI: le lingue agglutinanti formano le parole aggiungendo tanti affissi quante sono le connessioni grammaticali da esprimere. Alcuni esempi di lingue agglutinanti sono il tedesco, il giapponese, il finlandese, l'ungherese e il turco. In quest'ultima lingua, per esempio, la parola "uccello" corrisponde a "Kus", mentre "gli uccelli" si traduce con "kus-lar" (al morfema lessicale che significa "uccello" si aggiunge "-lar", che è il suffisso indicante il plurale); allo stesso modo "stanza" si traduce con "oda", mentre "stanze" si traduce con "oda-lar" (morfema lessicale + suffisso plurale); "la mia stanza" si traduce con "oda-lar-im" (morfema lessicale + suffisso del plurale + suffisso indicante possesso).

FLESSIVE: le lingue flessive esprimono le varie funzioni grammaticali mediante un solo suffisso. Le diverse funzioni grammaticali possono inoltre essere espresse variando vocale radicale della parola (la vocale che è contenuta nella radice e che precede la desinenza). Le lingue romanz e le lingue slave sono generalmente lingue flessive. Alcuni esempi di lingue romanz sono l'italiano, il francese, lo spagnolo e il portoghese, mentre alcuni esempi di lingue slave sono il russo, il ceco, il bulgaro e il polacco. L'italiano può essere considerato un esempio di lingua flessiva. Nella forma verbale "scriv-ete" il suffisso -ete contiene le informazioni relative al tempo presente indicativo, alla forma attiva e alla seconda persona plurale. Se si osserva la forma verbale corrispondente alla prima persona singolare del presente indicativo del verbo "fare", cioè "faccio", e la si confronta con la stessa persona dello stesso verbo al passato remoto, cioè "fecì", si nota un'ulteriore variazione, cioè quella della vocale radicale, che da -a diventa -e, nel passaggio dal tempo presente al passato remoto. Nel verbo francese "parl-ons" (= "parliamo"), il suffisso -ons contiene le seguenti informazioni: indicativo presente, prima persona plurale, forma attiva; allo stesso modo, nel verbo spagnolo "Habl-as" (= "parli"), il suffisso -as sta a significare indicativo presente, seconda persona singolare, forma attiva.

INCORPORANTI (o polisintetiche): nelle lingue incorporanti o polisintetiche è possibile esprimere con una sola parola tutte quelle connessioni grammaticali che una lingua flessiva esprimerebbe con una frase. Ne sono esempio alcune lingue bantu africane, così come alcune lingue parlate dagli indiani d'America. Nella lingua inuit, per esempio, la parola "angyaghllangyugtuq" significa "qualcuno vuole comprare una grande barca" (anya-ghlla-ng-Yug-tuq = barca - accrescitivo- comprare-volitivo-3 pers. singolare).

5.3.2 La tipologia sintattica

La tipologia sintattica classifica le lingue secondo l'ordine reciproco in cui si collocano le componenti della frase. Si prendono in considerazione 4 combinazioni sintattiche:

1. L'ordine **soggetto (S) - verbo (V) - oggetto (O)**. Le combinazioni possibili sono sei, cioè: SVO, SOV, VSO, VOS, OSV e OVS. Tra queste combinazioni, le più frequenti sono SVO, SOV, VSO.
VOS è attestato in poche lingue, OSV in nessuna e OVS (sembra) solo in una.
2. L'ordine **sostantivo (S) – aggettivo (A)**
3. L'uso di **preposizioni (Pr) vs posposizioni (Po)**
4. L'ordine **nome (N) – complemento di specificazione (Genitivo - G -)**.

È importante sottolineare che l'osservazione di diverse lingue mostra l'esistenza di **correlazioni sistematiche tra i quattro aspetti sopra menzionati**. Sappiamo, per esempio, che se una lingua è normalmente caratterizzata dall'ordine soggetto-verbo-oggetto (1), l'aggettivo di solito va dopo il sostantivo (2), utilizza le preposizioni, non le posposizioni (3) e il complemento di specificazione è posizionato dopo il sostantivo (4). Per saperne di più su ed analizzare alcuni esempi, si veda il Box di Approfondimento 5.6.

Come già accennato, esiste una correlazione sistematica tra i quattro aspetti di cui sopra. In particolare, si possono individuare le seguenti correlazioni:

1. VSO / Pr / NG / NA
2. SVO / Pr / NG / NA
3. SOV / Po / GN / AN
4. SOV / Po / GN / NA

Queste "combinazioni" sono del tipo << se ... allora>> e quindi, da un punto di vista logico, costituiscono delle implicazioni. I linguisti le chiamano "universali implicazionali".

È importante notare che **non tutte le lingue rientrano perfettamente nelle categorie sopra riportate**. È infatti possibile osservare **diverse eccezioni**.

La consapevolezza delle differenze e delle correlazioni tra le lingue, a livello di tipologia sintattica, può rivelarsi molto utile per gli insegnanti di lingua straniera.

Data la grande varietà di lingue e culture che sempre più spesso coesistono nella scuola, è impossibile per gli insegnanti conoscere in dettaglio le L1 di tutti i loro allievi. Tuttavia, a partire dalle informazioni che si potranno ottenere dagli studenti stessi circa la loro lingua madre, dalle informazioni facilmente reperibili in rete (vedi box 5.8) sulle diverse lingue, e da una conoscenza basilare della tipologia sintattica, gli insegnanti saranno in grado di acquisire una maggiore consapevolezza delle diverse caratteristiche strutturali delle lingue in gioco. Ciò sarà utile in due modi:

1. da un lato, sarà utile all'**insegnante** per instituire un confronto tra la lingua di partenza dello studente e la lingua insegnata, al fine di **prevedere le possibili difficoltà** che egli potrà incontrare;
2. dall'altro, sarà utile all'**alunno** per **riflettere sulle differenze tra la propria lingua madre e le altre lingue** (supponiamo di avere uno studente di origine turca, che vive in Italia e che studia l'inglese). Inoltre lo aiuterà a sentirsi più coinvolto durante le lezioni e a percepire la diversità linguistica non come un ostacolo, ma come una ricchezza per se stesso e per i propri compagni di classe.



Box 5.6 - La tipologia sintattica: esempi

1) L'ordine Soggetto (S) - verbo (V) - oggetto (O):

- **SVO:**

Italiano: La ragazza (S) ha letto (V) Il libro (O)

Inglese: John (S) reads (V = legge) the book (O = il libro)

Vietnamita: Tôi sẽ học tiếng Việt (Io studierò il vietnamita). In questa frase “Tôi” significa “Io” (S), “sẽ học” significa “studierò” (V), in cui “sẽ” è un marcitore futuro e “học” significa “studiare”, “tiếng Việt” significa “vietnamese” (O), in cui “tiếng” significa lingua e “Việt” significa “Vietnamese”.

- **SOV:**

Turco: Kiz kitabl okuyor (Kiz =ragazza, kitabl= libro, okuyor = leggere (+ 3p. sing. fem. pass.) **Giapponese:** Hiromi-ga Naoko-ni tegami-o kaita (Hiromi ha scritto una lettera a Naoko, in cui “Hiromi-ga” =Hiromi-nominativo (S), “Naoko-ni” = Naoko-dativo, “tegami-o” = lettera-accusativo (O), e “kaita” = “ha scritto” (V)

Singalese: Mama TV baluwa (Ho guardato la TV), in cui “Mama” = “Io” (S), “TV” = “TV” (O), e “baluwa”= “ho guardato” (V)

- **VSO:**

Arabo: Qara'at al-Bintu al-kitaba (Qara'at = a leggere (+ 3p cantare fem perf), al-Bintu ragazza =, al-kitaba libro

2) L'ordine sostantivo (N) - aggettivo (A):

In alcune lingue uno dei due ordini prevale, ma l'altro ordine è ugualmente possibile. L'italiano, ad esempio, preferisce di norma l'ordine NA (“l'albero verde”), ma utilizza anche l'ordine AN (“verde albero”).

In lingue come l'inglese, predomina la combinazione AN: “black (A) coffee (N)”

Lo stesso accade nel tedesco, in cui si preferisce la combinazione AN, come in “eine (= una) freundliche (= socievole) Dame (= signora)”.

3) L'uso di preposizioni piuttosto che di posposizioni:

L'italiano, ad esempio, è una lingua che utilizza le preposizioni (“A Roma”), mentre il giapponese utilizza le posposizioni (“Yokohama e” = “a Yokoama”)

4) L'ordine sostantivo (N) – Complemento di specificazione (G):

In italiano l'ordine seguito è NG (“Il gatto di Marta”), in inglese l'ordine preferito è GN (“Martha's cat”), ma spesso anche NG (“The owner of the factory”). In vietnamita l'ordine è di solito GN: la frase “Martha của mèo” (il gatto di Martha) tradotta letteralmente sarebbe “Martha della quale gatto”.

5.4 Esempi di confronto tra le lingue

La gamma delle possibili combinazioni tra L1, L2/LS ed altre lingue che possono far parte del background linguistico dello studente è estremamente ampia, ed è impensabile che le conoscenze dell'insegnante possa farvi fronte. Tuttavia, come già accennato, la consapevolezza di quelle che possono essere le differenze strutturali tra le lingue, insieme alle informazioni reperibili in rete, può offrire un valido aiuto.

Qui di seguito riportiamo un esempio di confronto tra le lingue, in particolare tra turco e inglese, e tra turco e francese. Sono prese in considerazione le caratteristiche principali della lingua turca, al fine di evidenziare le possibili difficoltà che possono sorgere in uno studente che parla turco come L1 e che si trova a dover apprendere l'inglese o il francese.

Alla fine di questo modulo è presente un appendice contenente un confronto tra l'inglese e una serie di altre lingue tra quelle più frequentemente rappresentate nelle scuole europee.

5.4.1 Turco - inglese

1) Aspetti fonetici - fonologici:

- a. Il turco presenta un'ortografia trasparente con regolari corrispondenze grafema-fonema
- b. Il sistema fonologico
Il turco ha 21 consonanti e 8 vocali. Dal 1928, il turco utilizza una versione adattata dell'alfabeto latino.
- c. In turco il suono [r] viene sempre pronunciato, a differenza di quanto avviene in inglese (in cui il suono [r] viene pronunciato solo prima di un suono vocalico: viene pronunciato in "run" o "story", ma non in "better" o "fair"). I parlanti turchi tendono a pronunciare la [r] in inglese quando si trova in posizione finale ("poor") o quando precede una consonante ("hurt").



- d. In turco, ai grafemi 's' e 'z' sono sempre associati, rispettivamente, i suoni [s] e [z]. Ciò non è vero per l'inglese in cui al grafema 's' possono essere associati entrambi i suoni [s] e [z], a seconda del contesto fonologico.
- e. I parlanti i turchi hanno difficoltà a pronunciare [æ], spesso sostituita con [e]. Ciò può condurre a scambiare, ad esempio parole come 'set' e 'sat'.
- f. Sono inoltre frequenti casi in cui si crea confusione tra il suono [ɔ:] ('law') e [oʊ] ('low').
- g. Suoni come [ð] ('clothe') e [θ] ('cloth') non esistono in turco e possono causare notevoli difficoltà.

2) Aspetti morfologici:

- a. Il turco è una lingua agglutinante. Gli affissi vengono aggiunti in sequenza alla fine della parola. Il suffisso '- di', ad esempio, è usato per esprimere il tempo passato e il suffisso '- mi' è utilizzato per esprimere una domanda che presuppone una risposta di tipo si/no.
- b. Coniugazione dei verbi
Alla radice di un verbo viene aggiunto un suffisso per indicare il tempo e la persona. Per esempio 'I don't understand' si traduce 'anlamıyorum', che è costituito dalla radice del verbo (Anla-), dal suffisso negativo (m (i)), dall'indicatore della prima persona del tempo presente continuo ((i) yor) e dall'indicatore della prima persona (- (u) m).
- c. Il genere e il numero dei sostantivi e degli aggettivi
I sostantivi non hanno genere, ma hanno numero, il possessivo e il caso. I sostantivi possono essere volti al plurale aggiungendo i suffissi '-ler' o '-lar', ma il plurale è utilizzato meno frequentemente rispetto all'inglese.

3) Aspetti sintattici

- a. Ordine preferito tra soggetto, verbo e oggetto in turco
L'ordine usuale delle parole è SOV (con il verbo finito alla fine della frase). L'ordine delle parole a volte è alterato per modificare l'enfasi della frase.
- b. Ordine preferito sostantivo-aggettivo
Gli aggettivi in turco vanno solitamente davanti ai sostantivi.

- c. Il soggetto deve essere espresso o può essere omesso
In turco esistono i pronomi personali, ma spesso sono omessi.
- d. Altri aspetti rilevanti ...
 - ‘He’, ‘she’ e ‘it’, in turco, sono rappresentati da un unico pronome di terza persona.
 - L’equivalente delle preposizioni inglesi viene dopo il sostantivo.

4) Esempi di errori comuni:

- a. *My mother teacher.*
- b. *I am watching television every day.*
- c. *When I had finished breakfast, came to school.*
- d. *My brother, is in year 2.*
- e. *My parents have bought new house.*
- f. *I live in the Manchester.*
- g. *I made my homework.*
- h. *Have you a big garden?*
- i. *He knows playing tennis.*
- j. *I went to home after the party.*
- k. *I saw him two week ago.*

5.4.2 Turco - francese

Per un parlante turco che impara il francese nel Regno Unito, sarà importante considerare i tempi con cui lo studente ha imparato l’inglese. Vi sono molte somiglianze tra l’inglese e il francese, in termini di sintassi, di vocabolario e di grammatica, quindi, uno studente che ha già una sufficiente padronanza della lingua inglese sarà avvantaggiato quando comincerà ad imparare il francese.

A differenza del sistema ortografico trasparente del turco, il francese ha un sistema ortografico relativamente opaco. Tuttavia, il francese ha regole di pronuncia più precise rispetto all’inglese: la sequenza di suoni ‘eau’, ad esempio, si pronuncia sempre allo stesso modo.

Il turco utilizza molte parole prese in prestito dal francese: *kuaför* (*coiffeur* / *parrucchiere*), *pantolon* (*pantalon* / *pantaloni*), *kravat* (*cravate* / *cravatta*), *bisiklet* (*bicyclette* / *bicicletta*), *Enerji* (*énergie* / *energia*), *karakter* (*caractère* / *carattere*), *restoran* (*ristorante*), *televizyon* (*télévision* / *televisione*) e molte



altre. allo stesso modo vi sono una serie di parole francesi che hanno origine dal turco. Queste includono *yaourt* (*yogurt*), *chiche-kebab* (*shish kebab*) e *kiosque* (*chiosco*). Sarà utile discuterne e incoraggiare gli studenti a citare altre parole simili che incontreranno imparando il francese.

Il francese e il turco distinguono entrambi forme formali e informali. Questo aspetto della lingua francese, dunque, non dovrebbe comportare alcuna difficoltà per i parlanti turchi.

È probabile che i parlanti turchi, come i parlanti inglesi monolingue, incontrino in francese alcune difficoltà con il genere dei sostantivi, in quanto il turco non fa distinzioni di genere.

Gli articoli determinativi non esistono in turco, ciò potrebbe risultare problematico in francese (le difficoltà saranno minori per gli studenti che hanno potuto acquisire familiarità con questo aspetto della grammatica in inglese o in un'altra lingua che utilizza articoli indeterminativi).

Come in inglese, in turco gli aggettivi precedono i sostantivi e non sono modificati in base al numero di oggetti che qualificano. Pertanto, i parlanti turchi possono avere qualche difficoltà con il posizionamento degli aggettivi francesi (in quanto alcuni vanno di fronte al sostantivo, ma la maggior parte si colloca dopo) e con la necessità di una concordanza dell'aggettivo in termini di numero e di genere.

Box 5.7 - Fonti

Bayraktaroglu, S Orthographic Interference and the Teaching of British Pronunciation to Turkish Learners
<http://www.jlls.org/Issues/Volume%204/No.2/sbayraktaroglu.pdf>

BBC, A guide to Turkish – 10 facts about the Turkish language
<http://www.bbc.co.uk/languages/other/turkish/guide/facts.shtml>

Jaworski, N, Common Mistakes Made by Turkish Students
<http://turkishtefl.com/for-students/common-mistakes-made-by-turkish-students/>

Power, T. Turkish Language Backgrounds: 33 common English pronunciation problems. <http://www.tedpower.co.uk/l1turkish.html>

Shoebottom, P The differences between English and Turkish, Frankfurt International School
<http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/turkish.htm>

5.4.3 Osservazioni finali

Nel presente modulo sono state descritte le principali differenze strutturali che sussistono tra le lingue del mondo, e sono stati offerti alcuni esempi di lingue a confronto. Lo scopo è quello di far riflettere gli insegnanti sulla possibile origine delle difficoltà talvolta incontrate da allievi e studenti nell'apprendimento delle lingue curricolari. Soprattutto nel caso di allievi plurilingue è importante riuscire a capire se le difficoltà dipendono dalle particolari caratteristiche delle lingue in gioco (L1, L2 e/o LS) o se sono da attribuirsi ad un possibile disturbo specifico di apprendimento. A questo fine saranno utili anche i questionari osservativi proposti nel Modulo 3.

Box 5.8 - Materiali utili

- C. Barozzi, "Una Babele di lingue" -
<http://boccea590.altervista.org/aggiornamento/unababeledilingue.pdf>
Il testo contiene informazioni su:
 - Confronto tra lingua araba e lingua italiana
 - Confronto tra lingua spagnola e lingua italiana
 - Confronto tra lingua cinese, giapponese, coreana e lingua italiana
 - Altre lingue migranti, come rumeno, urdu, bengali[ultima visita il 19/12/2013]
- Alcuni suggerimenti pratici per chi insegna italiano L2:
Le lingue dei nostri studenti stranieri. Istituto Comprensivo di via Botto- Vigevano.
Per il rimando clicca qui: [LINK](#) [ultima visita il 19/12/2013]
- Aspetti tipologici della lingua Italiana: implicazioni glottodidattiche di Anna De Marco-
http://venus.unive.it/italdue/80/mod_8_de_marco.pdf
[ultima visita il 19/12/2013]
- Tabella di analisi contrastiva tra alcune lingue straniere/italiano L2. a cura di Paola Begotti
http://win.retetantetinte.it/files/7_analisi_contrastiva_begotti.pdf
[ultima visita il 19/12/2013]



Bibliografia

Best, C. T. (1994). The Emergence of Native-Language Phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model. In Goodman, J. C. and H. C. Nusbaum (eds.) *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. MIT Press, Cambridge, MA. (pp.167-224). Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0890.pdf>

Daloiso, M. (2009) I Fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica. Libreria editrice Cafoscarina, Venezia (in italiano) Retrieved December, 14, 2013 from <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1188/1/DaloisoR.pdf>

Fabbro, F., (2004) Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini, Astrolabio, Roma. (in italiano)

Goldstein, L. & Fowler, C.A. (2003). Articulatory phonology: A phonology for public language use. In Schiller, N.O. & Meyer, A.S. (eds.), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production*, pp. 159-207. Mouton de Gruyter. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1318.pdf>

Goswami U.,(2004) Neuroscience and Education, British Journal of Educational Psychology, 74, pp. 1-14. Retrieved December, 14, 2013 from www.pnarchive.org/plat2006/assets/presentations/Goswami/Goswami7.pdf

Knudsen E.I., (2004) "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour", in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, pp. 1412-1425. Retrieved December, 14, 2013 from
http://faculty.washington.edu/losterho/knudson_critical_periods_jcn_2004.pdf

Krashen, S.D., Scarcella, R., Long, M., (eds.), (1982) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience* 5, 831-843

Lenneberg, E.(1967) Biological foundations of language. New York: Wiley



Siti web e letture di approfondimento

UCLA Phonetics Lab Data: Tavole fonetiche sonore per molte lingue. Utili per imparare i suoni nuovi.

<http://www.phonetics.ucla.edu/> Retrieved December, 14, 2013.

Bayraktaroglu, S. (2008). Orthographic interference and the teaching of British pronunciation to Turkish learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 107-143. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.jlls.org/Issues/Volume%204/No.2/sbayraktaroglu.pdf>

BBC, A guide to Turkish – 10 facts about the Turkish language. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.bbc.co.uk/languages/other/turkish/guide/facts.shtml>

Begotti, P. (a cura di), Tabella di analisi contrastiva tra alcune lingue straniere/ italiano L2. Retrieved December, 14, 2013 from http://win.retetantetinte.it/files/7_analisi_contrastiva_begotti.pdf

Begotti, P. Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri. Retrieved December, 14, 2013 from http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf

Best, C. T. (1995) A direct realist view of cross-language speech perception: New Directions in Research and Theory. In Winifred Strange. Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues. Baltimore: York Press. pp. 171–204.

De Marco, A. Aspetti tipologici della lingua Italiana: implicazioni glottodidattiche. Retrieved December, 14, 2013 from http://venus.unive.it/italdue/80/mod_8_de_marco.pdf

Jaworski, N, Common Mistakes Made by Turkish Students. Retrieved December, 14, 2013 from <http://turklishtefl.com/for-students/common-mistakes-made-by-turkish-students/>

Power, T. Turkish Language Backgrounds: 33 common English pronunciation problems. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.tedpower.co.uk/l1turkish.html>

Shoebottom, P The differences between English and Turkish, Frankfurt International School. Retrieved December, 14, 2013 from <http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/turkish.htm>



APPENDICI (in inglese)

Appendix A - Arabic



Arabic is an official language in over 20 countries including Algeria, Iraq, Saudi Arabia, Egypt, Sudan, Morocco, Syria and Tunisia. It also operates as a second major language in a number of additional countries such as Chad, Djibouti and Bangladesh. There are also many more Muslims throughout the world who regardless of nationality have some knowledge of the Arabic language due to their study of the Koran.

The following section highlights some of the features of Arabic which may account for specific difficulties faced by individuals learning English and other west European languages.

In Arabic, the script is written from right to left and the verb is positioned first and followed by the subject of the sentence. However, in colloquial Arabic, the word order is Subject Verb Object.

There is no separate upper and lower case in Arabic so errors in capitalisation can be expected when learners write in European languages. There may be difficulties learning capitalisation rules for English and then contrasting rules in a language such as German where nouns are capitalised.

Arabic speakers sometimes confuse similar letters (p/q and b/d) when learning the Roman alphabet and also experience difficulties learning cursive writing. When reading and writing, Arabic speakers may also mis-sequence letters within words because of right to left movements.

The written Arabic script comprises consonants and long vowels. There are three short vowels but these are not written in Arabic script. It is not therefore surprising that learners may frequently omit vowels when writing in European languages.

Arabic uses the conjunction ‘wa’ (equivalent to ‘and’) to list a series of items whereas English uses commas and ‘and’ before the final item. Learners may produce English with the ‘and’ repeated rather than using commas.

The English present simple and present continuous are represented by one present tense in Arabic. This may cause difficulties for the Arabic speaker learning English ('She is studying now' v 'She studies for three hours every evening') but will not be an issue when learning French or German which do not have a separate present continuous form either.

In Arabic, the object of a verb in a relative clause must be included and this leads to errors in English ('The cottage, which we stayed in it last summer, was by the sea'.) Personal pronouns are often added to verbs in Arabic and this can lead to mistakes in English such as 'My sister she works in a school'.



Abstract nouns are preceded by a definite article in Arabic so unnecessary definite articles may be expected in learners' writing in English. In contrast, there is no indefinite article in Arabic so omissions of indefinite articles in English may be expected.

Relative pronouns do not distinguish between human and non human so learners may find it difficult to decide whether to use 'who' or 'which'.

In Arabic, there is no equivalent of the auxiliary verb 'do' so learners are likely to have initial difficulties with forming interrogatives and negative statements. Errors such as 'He go to the mosque?' are to be expected.

Arabic does not have a verb 'to be' in the present tense. This leads to errors such as 'He going to the football club'.

Because the Arabic spelling system is phonetic, Arabic speakers often pronounce English words phonetically.

Arabic word stress is regular so Arabic speakers struggle with languages such as English where different stress can affect the meaning of a word.

Pronunciation. Some particular vowel confusions occur in English, for example between:

Some particular vowel confusions occur in English, for example between:

- /ɪ/ / sit and /e/ set
- /ɒ/ cot and /ɔ:/ caught
- /æ/ man and /e/ men
- /e/ sell and /el/ sale
- /ɒ/ cot and /a:/ cart
- /ʊ/ full and /u:/ fool

Consonant confusions occur between:

- /p/ pit and /b/ bit
- /g/ game and /k/ came
- /v/ vine and /f/ fine (eg fillage instead of village).
- /θ/ think and /s/ sin or /t/ tin
- /ð/ they and /d/ day
- /ʒ/ as in leisure and pleasure and /s/, /ʃ/ and /z/

Arabic does not have initial consonant clusters such as pr, pl, gr, gl, thr, spr or spl and also has far fewer consonant clusters than English. Sometimes Arabic speakers will insert a vowel in order to make pronunciation easier.

Difficulties faced by Arabic speakers learning English – feedback from a teaching assistant in a Manchester primary school

1. Confusion over pronouns, gender and tenses

- Him went home (He went home.)
- Me go to the shop (I went to the shop.)

2. Difficulties with phonics

- i/e confusion
- b/p confusion
- o/u confusion
- ch/sh confusion

3. Difficulties with writing

- Where to start writing on the page
- Sentences do not flow – pupils keep starting a new line
- Pupils may miss a line after each sentence
- Incomplete sentences (because spoken sentences are incomplete)
- Capital letters appear in the middle of a sentence and full stops are frequently omitted.

A sample of Arabic script

؟ةءارقل رسع وه ام

دق نيذل اكئل وآل اكبرم واري حم لازى نأ نكمي هنكل و، ةديج قموهفم نآل اح بسا دق ةءارقل رسع نا
هب اوثرأت.

نوناعي نيذل لافطآل نا .ءاجهـل او ةءارـقلـا تـارـاهـمـ مـلـعـتـ ىـلـعـ يـسـيـئـرـ لـكـشـبـ رـثـؤـيـ ةـءـارـقـلـاـ رـسـعـ نـاـ
نـوـدـجـيـ مـهـنـاوـ ،ـتـامـلـكـلـاـ نـمـ تـوـصـلـ ةـيـتـوـصـلـ ةـقـيـرـطـلـاـ مـادـخـتـسـاـ يـفـ ةـبـوـعـصـ نـوـدـجـيـ ةـءـارـقـلـاـ رـسـعـ نـمـ
لـثـمـ ،ـةـقـوـطـنـمـلـاـ تـامـوـلـعـمـلـاـ رـكـذـتـ يـفـ ةـبـوـعـصـ دـجـتـ اـمـ اـبـلـاـغـوـ تـامـلـكـلـاـ تـاوـصـأـ رـسـكـ يـفـ ةـبـوـعـصـ
تـامـيـلـعـتـلـاـ نـمـ ةـعـوـمـجـمـ.

[Courtesy of The Dyslexia-SPLD Trust]



Box 5.8 Sources

Abi Samra, N (2003) An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings. Retrieved December, 14, 2013 from <http://abisamra03.tripod.com/nada/languageacq-erroranalysis.html>

Ahmed, J (2011) Pronunciation Problems Among Saudi Learners, A Case Study at the Preparatory Year Program, Najran University Saudi Arabia in Language in India (Volume 11). Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.languageinindia.com/july2011/jalalsaudilearnersfinalpaid.pdf>

Sunderland, H, Klein, C, Savinson, R, Partridge (1997), T Dyslexia and the Bilingual Learner, Assessing and Teaching Adults and Young People who Speak English as an Additional Language, London Language and Literacy Unit

Swan, M and Smith, B (2001) Learner English, A teacher's guide to interference and other problems, third edition, Cambridge University Press

Appendix B - Chinese



Chinese is an official language in China, Taiwan and Singapore and is also widely spoken in Malaysia. There are many Chinese communities throughout the world. There is much debate about whether Mandarin, Cantonese, Wu, Kan and the other Chinese mother tongues are dialect groups or separate languages. Modern standard Chinese is based on Mandarin which is considered the national language. The Chinese dialects/languages share a written language and have many features in common. Consequently, the difficulties they face with English and other west European languages are likely to be similar.

Pronunciation of English is a major area of difficulty for Chinese speakers. Mandarin does not have the contrasting vowel sounds /ɪ/ and /i:/ or /ʊ/ and /u:/ and so learners find it difficult to distinguish between 'ship' and 'sheep' and between 'full' and 'fool'. Similarly, Mandarin has no /æ/ sound and a word such as 'man' may be pronounced as 'men', 'mun' or 'marn'. The sound /v/ which does not exist in Mandarin may be replaced by /w/ (for example 'wet' for 'vet') or by /f/ ('fan' for 'van'). Learners also struggle with voiced consonants and tend, for example, to pronounce /b/ as /p/ ('pill' for 'bill') and /d/ as /t/ ('made' as 'mate'). Like many other languages, Mandarin has no /ð/ and /θ/ and learners may pronounce /ð/ as /z/ ('close' for 'clothes') and /θ/ as /s/ or /t/ ('sin' for 'thin', 'tin' for 'thin').

One of the most common difficulties for Chinese (and Japanese) speakers is distinguishing between /l/ and /r/ and can lead to misunderstanding (for example 'fright' and 'flight'). Final consonant sounds are rare in Mandarin and learners struggle with words such as 'hill' which they may pronounce as 'hee' (dropping the consonant) or as 'hill-er' (adding an extra syllable). Chinese speakers find initial consonant clusters difficult and may add a vowel sound ('sipoon' for 'spoon'). For final consonant clusters, they may omit the last consonant ('dog' for 'dogs') or add an extra syllable ('doggers' for 'dogs').

Chinese languages/dialects use a varying number of tones to distinguish between the meaning of words. They do not use pitch to change the emphasis or to express emotion and tend to struggle with intonation in English.

Chinese does not use verb conjugation to express time. Time can be conveyed through word order, context or, like Vietnamese, by using a time marker such as 'yesterday'. Chinese students find English verb conjugation very difficult and will often make mistakes such as 'He has gone to London last Sunday' or 'I live in England for a long time' (when they mean 'have been living').



There are no definite or indefinite articles in Chinese so errors can be expected in this area in English and other west European languages.

Pronouns are likely to be an area of difficulty as spoken Chinese does not distinguish between gender with the word 'tā' meaning 'he', 'she' and 'it'. A typical error would be 'I've got a sister. He is studying at university'. In Chinese, there is no distinction between 'I' and 'me' or between 'my' and 'mine' so learners may find it difficult to select the correct type of pronoun in English. In addition, learners may omit pronouns as this is permitted in Chinese when the meaning is clear.

Chinese does not generally pluralise its nouns so learners are very likely to omit plural endings in English.

Chinese has a logographic writing system where a picture or single character represents a whole word and can be decoded holistically. It can be difficult for Chinese speakers to get used to alphabetic scripts where they must visually decode words that are spread out over a series of letters. This is likely to have an impact on the speed of reading in the early stages. Where learners have already become familiar with an alphabetic language (for example a Cantonese speaking child in a UK school), they should have less difficulties when faced with an additional language which may have slight variations in terms of alphabet (for example é, ú, ï in Spanish, ß and umlaut in German etc) but basically employ the same system. Finally, it should be recognised that a newly arrived learner's writing might appear to suggest motor difficulties when it is really just indicative of a lack of unfamiliarity with the new script.

Research (for example, Holm and Dodd (1996) in Sze (2008)) suggests that students who are literate in a non alphabetic first language are likely to have limited phonological awareness and will perform poorly on tests of non word decoding. This suggests that they will struggle to read new or unfamiliar words. It is likely that they will rely on whole word visual decoding unless they are given explicit instruction in phonological awareness.

Box 5.9 Sources

Gregory M., Foreign Teachers Guide to Living and Working in China.
Retrieved December, 14, 2013 from
<http://middlekingdomlife.com/guide/teaching-english-chinese-students.htm>

Plump, A (2007) Language Group Specific Fact Sheet Mandarin Chinese Speakers. Retrieved December, 14, 2013 from
http://www.ric.edu/tesl/pdf/factsheet_mandarin.pdf

Power, T. English Language Learning and Teaching Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.tedpower.co.uk/l1chinese.html>

Shoebottom, P The differences between English and Chinese. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/chinese.htm>

Sunderland, H, Klein, C, Savinson, R, Partridge T. (1997), Dyslexia and the Bilingual Learner, Assessing and Teaching Adults and Young People who Speak English as an Additional Language, London Language and Literacy Unit

Sze, P (2008) Teaching Phonics through Awareness-Raising Activities. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://paulsze.wikispaces.com/file/view/Teaching+Phonics+through+Awareness+formatted.pdf>

Zhang, F, Yin, P (2009) A Study of Pronunciation Problems of English Learners in China, Asian Social Science, Volume 5, No. 6

|||||||||||||||||| Appendix C - Bulgarian

Bulgarian is a Slavic language, and belongs to the group of Indo European languages. It is spoken in Bulgaria and by ethnic Bulgarians all over the world. There are several big emigrant waves in 20th century in addition to those from previous times. Now the biggest Bulgarian communities live in the USA, Spain, UK, Italy, Russia, Canada, Australia, etc.

Bulgarian has a Cyrillic based alphabet, which causes specific difficulties for children studying English. In Bulgarian alphabet there are 30 letters, 12 of them are the same shape as some Latin letters, but some of them represent different sounds. For example: In Bulgarian the letter "B" is for the sound [v], while in English it is for the sound [b]; in Bulgarian the letter "H" is for the sound [n] while in English it is for the sound [h], etc. In addition there are two letters in Bulgarian letters that looks like two reversed letters from the Latin alphabet (И – N and Я – R). All this is quite confusing for the students. In Bulgaria children start to study English (or other foreign language) from 1st, or latest – from 2nd grade, it means that children have to learn two alphabets together, and to learn to read and write using two different graphic systems.

In Bulgarian nouns are divided into masculine, feminine and neuter. There is one more sub-division of the masculine and feminine nouns into two groups: Personal nouns and Non-personal nouns. All this affects the characteristics of each noun, and depending on that we change the form of the noun in the sentence. The fact that in English there is no such division of the nouns causes some confusion and often learners use personal pronouns (he/she/it) incorrectly. Learners (especially beginners, or those who have difficulties, like dyslexia) could say:

"In the room there is a table. SHE is new." (in Bulgarian "table" is feminine). Or "I have a child. It is a boy." (in Bulgarian "child" is neuter).

Significant difficulty for a Bulgarian who is learning English comes from the rules when and how to use the articles (a/an or the). In Bulgarian articles are added to nouns or adjectives depending on their role in the sentence. It is a definite article if the noun takes a role of the subject, or indefinite article if it is an object. In the case we have a combination of an adjective + a noun at first we need to make the adjective consistent with the noun in gender and number, and then to add the article to the adjective. The articles are added as an indivisible ending of the noun or the adjective. The form of the article changes Depending on the gender, the number and the conjugation of the noun/adjective. Very specific case is the one when we use a personal pronoun before the noun (or combination of adjective + noun), as in Bulgarian we add the article at the end of the personal pronoun.

A Bulgarian learner may have difficulties when a Bulgarian word could be translated into English with two or even more words. For example, the word „много” could be translated as “many”, “much”, “lots of”, “a lot of”, “plenty of” and very often learners use these words incorrectly. The opposite is also true – there are cases when one English word could be translated with more than one word in Bulgarian. For example, “stage” could be translated as „сцена”, „етап”, „фаза”, „скеле”, etc. In all these cases the learner should be very aware of the context, so he can choose the correct word.

The same mistake is often made with the usage of pairs of words like “some/any”, which have different grammatical usage in English, but have only one form in Bulgarian. It is especially valid for questions: “Are there some people in the room?”

In terms of tenses, Bulgarian has 9 tenses, divided into three main groups: present, past and future tenses. The system of tenses is quite complicated, but it is completely different from the English one. It causes serious problems to all learners, but especially to those with dyslexia, because of their difficulties with the time management.

For example: A sentence in English that is in Present Perfect could be translated into Bulgarian using different tenses depending on the context.

I have studied English for five years. – Уча английски от пет години. (Present)

I have done my homework. – Написах си домашното. (Past Complete)

I have read this book. – Чел съм тази книга. (Past Indefinite)

The opposite is also true: a sentence in Bulgarian that is in Present Tense could be translated using different tenses in English depending on the context.

Уча английски от пет години.- I have studied English for five years.(Present Perfect)

В момента уча английски.- I am studying English at the moment.(Present Continuous)

Всеки ден уча английски. – I study English every day.(Present Simple)

It is therefore not surprising that learners struggle to select the correct English tense. Especially young pupils (because in Bulgaria children start their English lessons at 2nd grade the latest) are not able to understand the system of English tenses, because they don't have knowledge about this grammar category in Bulgarian at this point. And even if they learn the rules, it is not easy to implement them in their speech or writing.

In Bulgarian each verb has different forms depending on the subject, these forms contain all the information about who is taking the action and when.

- e.g. Аз ходЯ на училище. – I go to school.
 Ти ходИШ на училище. – You go to school.
 Ние ходИМ на училище. – We go to school.

This makes possible the omission of the subject in the sentence, which is not the case in English and often causes mistakes, like “Mary is 12. Goes to school every day.”

The sentence structure in English follows strict rules, while in Bulgarian it is much more flexible.

- e.g. In English “She is coming tomorrow morning.”

But in Bulgarian you could say: “She is coming tomorrow morning.”

- Or: “Tomorrow morning she is coming.”
 Or: “Is coming tomorrow morning (she).”
 Or: “Morning tomorrow she is coming.”

without changing the meaning.

For this reason learners very often use incorrect structures in English, which make their speech or writing unclear, or even ununderstandable.

Questions in Bulgarian, like in other Slavic languages, are formed by adding an initial question word or by changing the intonation. Negatives are formed by putting „не“ (no) in front of the verb. As auxiliary verbs do not exist in Bulgarian, they can be quite challenging in English and lead to mistakes such as “We not want cake” or ‘When the film start?’ In English it is impossible to have two negative forms in one phrase/sentence, while in Bulgarian it is quite common.

You can't say “Nobody isn't here”, or “There aren't no apples on the table”, but this is the way it is said in Bulgarian.

One of the most serious problems for all Bulgarians who try to learn English is the spelling. Bulgarian language is completely transparent, with clear rules for pronunciation and spelling, which is not the case with English. This causes problems not only with writing, but with reading as well.

A sample of Bulgarian writing

Що е дислексия?

“Дислексия” е първият и основен термин, използван, за да бъдат назовани най-различни проблеми, свързани с овладяването на учебния процес. Обикновено тя се свързва с проблеми с четенето, писането и математиката, уменията за организация на дейностите, или с това, че бавно и трудно усвояват учебния материал. Но трудностите в училище са само част от проявленията на дислексията. Всеки случай е различен, няма двама души, които да развият абсолютно еднакви форми на дислексия. Това, което е важно да се знае е, че дислексията не е резултат от умствено или неврологично увреждане, нито е причинена от мозъчна малформация. Дислексията е продукт на мисленето и на особения начин, по който някои хора реагират на чувството на объркване.



|||||||||||||||||| Appendix D - Indo-Aryan languages of South Asia (with sub-sections on Hindi/Urdu and Bengali)

In Bulgarian each verb has different forms depending on the subject, these forms contain all the information about who is taking the action and when.

The Indo-Aryan languages are a branch of the Indo-European family which has its origins in Sanskrit. They include the national languages Hindi (India), Urdu (Pakistan), Bengali (Bangladesh), Nepali (Nepal), Sinhala (Sri Lanka) and Divehi (The Maldives) as well as some regional languages including Gujarati, Marathi, Kashmiri and Panjabi. Urdu and the other Pakistani languages use variants of the Arabic script whereas the other South Asian languages have their own scripts which are written from left to right.

Pronunciation difficulties occur where the first language has no equivalent or near equivalent sound. For example Sinhala (like German) does not have separate phonemes for the English sounds /w/ and /v/. Whether the word is 'wet' or 'vet', learners tend to produce a phoneme that is close to the English /v/.

Bengali and Gujarat speakers may struggle to distinguish between 'self' and 'shelf' because those languages only have one phoneme in the area of s/ and /ʃ/.

Other areas of difficulty for speakers of many of the Indo-Aryan languages may include:

- /e/ 'said' and / æ/ 'sad'
- /ɔ/ 'law', / ɒ/ 'lorry' and /a:/ 'lard' with the latter often being used for all three sounds.
- /dʒ/ 'bridge'
- /ʒ/ 'pleasure'

Because South Asian scripts are generally phonetic, learners are likely to over-rely on the written form. This leads to difficulties when they come across silent letters or past tense regular verbs such as 'cooked' and 'helped' which they may pronounce with a final 'd' sound rather than a 't' sound. Another common error is to pronounce the plural 's' as /s/ even in words such as 'toys' and 'brothers' where the plural 's' should be pronounced as /z/.

South Asian languages have less consonant clusters and this is an area that learners can struggle with. Like Portuguese learners, they may put an /i:/ in front of consonant clusters starting with an 's' and say 'istation' or 'istreet'. They may also insert an extra vowel ('salow' for 'slow') or omit the last consonant in a final consonant cluster ('toas' for 'toast'). Similar difficulties can occur in German with initial consonant clusters and, in particular, final consonant clusters at the end of a word ('Arzt', 'zuletzt') where the final consonant may be omitted.

South Asian languages are syllable-timed whereas English is stress-timed and has unpredictable word stress. Related words can be particularly difficult to learn as, for example, in 'PHOtograph', 'phoTOgrapher' and 'photoGRAPHic'. Learners may have less difficulty with languages such as French which have a much more regular system of word stress.

South Asian speakers tend to use full vowels instead of a schwa even when a syllable should be unstressed for example 'Oxford' instead of 'Oxfərd'. They also tend to stress words such as 'and', 'was' and 'than' when they are meant to be weak forms.

South Asian scripts do not distinguish between upper and lower case so this can be an area of difficulty with English. Punctuation may also be difficult as South Asian scripts originally only used a full stop equivalent and other punctuation marks were introduced later but with little consistency. This inconsistent use of punctuation is also a feature of learners' written English.

Hindi and Urdu

The everyday spoken languages of Hindi and Urdu are very similar but academic and technical vocabulary can be different as Urdu has more Persian, Central Asian and Arab influences whereas Hindi has more Sanskrit influences. In terms of grammatical structure, Hindi and Urdu are almost identical and Punjabi has very few differences. The other Indo-Aryan languages listed above have a lot of similarities with Hindi and Urdu and many of the points made below will be applicable to them as well. However, Bengali has quite a lot of differences.

Like English, Hindi and Urdu have simple and progressive forms of past, present and future tenses but their usage does not always correspond to English usage. A common feature of learners' English is the incorrect use of the present continuous in a sentence such as 'I am coming from India' instead of 'I come from India'. In addition, there is no equivalent of the auxiliary verb 'do' and this leads to mistakes with negative statements and interrogatives. Sometimes learners will simply change their intonation when they want to ask a question and may say 'she is married?'



In Hindi and Urdu, nouns have a masculine and feminine form. For example, 'Kela' (banana) is a masculine noun whereas 'bher' (sheep) is a feminine noun.

Nouns have single and plural forms. The plural may be formed by adding an ending to the noun or by modifying the final vowel. For example, the masculine noun 'kutta' (dog) becomes 'kutte' (dogs) and the feminine noun 'machlee' (fish) becomes 'machliyaan'. However, some masculine nouns have the same form for singular and plural. This could partly explain why learners sometimes omit English plural endings.

As in English, adjectives precede the nouns that they are describing. However, they also have to agree with the relevant noun. For example 'chotaa larkaa' means 'small boy' whereas 'chotee larkee' means 'small girl'. This familiarity with the inflexion of adjectives means that the Hindi/Urdu speaker learning French is at an advantage over the monolingual English speaking child (as long as the teacher makes a link between the two languages).

Verbs have to demonstrate gender and number agreement. The endings 'taa', 'tee' and 'te' represent masculine singular, feminine singular and plural respectively. The sentence 'Main sotee hoon' translates as 'I sleep' (literally meaning 'I sleep am' and used only when the 'I' is female). Again, this knowledge of verb endings may facilitate the learning of an additional language.

Hindi and Urdu do not have definite articles. The word 'ek' (one) can be used to express the indefinite article but it is used much more infrequently than the English 'a(n)'. South Asian

speakers struggle with articles in English and may wrongly omit them or over-compensate and use them too much.

As far as sentence structure is concerned, the standard word order of Hindi and Urdu is Subject- Object-Verb.

Where English uses prepositions, Hindi and Urdu use postpositions where 'by bus' is 'bas se' (bus by) and 'on the table' is 'mez par' (table on). Learners do not have major difficulties with the positioning of prepositions in English but tend to struggle to select the correct preposition.

Examples of errors made by Urdu speakers in Manchester/Oldham

- Now I coming here and I learn here many things.
wathe is very cold
 - Now every house is very good condishen.
 - My fast dather born 1979 in OLDHAM hand my son born 1980.
 - Then Farwa and my brother and my cousins we where playing blindfold.
 - Then went fun fair Then it was finshed fun fair
 - I played in the garden football.
 - My sister said to dad less go to fun fere.
 - Me and my sister went on a rid it was very scere.
 - it tast wary nise and i eat barger cheken and cresp
 - then my dad dropet me at school
 - After a while the man gave us some jeuice to drink, I could tasted the pizza in my mouth.
 - I cod see the river and people cnowing and releee happee fasis entrin Kings wood and people sad leving kings wood.

The Urdu script

Urdu uses a Perso-Arabic script which is based on the Arabic script. It is fully cursive and is read from right to left.

؟ے ہ ای ک (ای مال ک صق ن) ای س ک ی ل س ڈ

ن اہی ن کیلے اک جاچ اھجم س ھچ کی فاک ب اسی مے راب کے ک ایس کیلے سؤے ت وہ رثاتم سے س اوچ، نے ن اشی رپ کی فاک کیا ھب کیا ھب اے یئلے ک ل گول ہل کیا ہے

ات وہ رپتی جاں می کے نہ کیسے نہ رکے جہ رواے نہ ہڑپ رٹا اک ایسکی لیں ڈشی پلکشم لی مے نہ کیس زاوایی کل ل وظفیل وک ل وجہ بے ل او ایسکی لیں ڈ۔۔۔ے وک ل ا۔۔۔ے هی ت آ

[Courtesy of The Dyslexia-SPLD Trust]



The Hindi script

Hindi uses the Devanagari script which is read from left to right. It is an abugida or syllabic writing system which means that each consonant has an inherent vowel (a schwa) which can be changed to another vowel or muted by using diacritics. Vowels can be written on their own if they are at the beginning of a word or stand alone. The Devanagari script is also used for writing other languages including Nepali and Marathi.

A number of other languages use a syllabic script, for example Bengali, Gurmukhi (Punjabi), Malayalam, Kannada, Sinhala and Tamil.

Bengali

Bengali shares of number of features with other South Asian languages. This section will look briefly at aspects that are known to cause difficulty for Bengali speakers when learning English and can be attributed to the influence of their first language.

Learners frequently omit the third person singular verb ending in the present simple tense. In Bengali, ‘they eat rice’ is ‘tara bhat khai’ (they rice eat) and ‘she/he eats rice’ is ‘she (/tʃe/) bhat khai’ (she/he rice eat).

Learners often confuse pronouns in English because Bengali does not have gender-based pronouns. As in the previous example, the word ‘she’(/tʃe/) means both ‘he’ and ‘she’. Similarly ‘him’ and ‘her’ are represented by one word.

In Bengali, the plural is formed either with a plural marker or with an ending on the noun. For example, the word for ‘man’ is ‘manush’. ‘Men’ can be expressed by ‘onek manush’ (literally ‘many man’) or by a plural form ‘manushera’ or .manushgulo’. It is not possible to use a plural marker with an ending in Bengali. This would explain English mistakes such as ‘many visitor’.

Bengali does not have an expression for the impersonal form ‘there is/are’. This leads to errors such as ‘in Dhaka many university are’ (Ariful Islam 2004).

Bengali has Subject Object Verb with adverbs positioned before the verb. This can cause mistakes such as ‘I fast swim’ or ‘I very much football like’. Bengali speakers often stress vowels which should be unstressed, for example saying ‘næʃonal (instead of ‘næʃnəl’) for ‘national’.

Unlike in English, the Bengali pronunciation of ‘r’ does not depend on its position in a word. This leads to words such as ‘personal’(/pɜ:sənl/) and ‘river’(/rɪvə/) being pronounced as /personal/ and /rivar/ respectively. (Ariful Islam 2004).

A sample of Bengali writing

ডিস্লেক্সিয়া কাকে বলে?

ডিস্লেক্সিয়ার কথা এখন ভাল ভাবে জানা আছে, কিন্তু যাদের এটা আছে, তাদের কাছে তবুও এটাকে বিফলকারী ও বিভ্রান্তিকর বলে মনে হতে পারে।

পড়ার ও বালান করার দক্ষতা শেখার ওপর প্রধানতঃ ডিস্লেক্সিয়ার প্রভাব পড়ে। যেসব বাচ্চাদের ডিস্লেক্সিয়া আছে, তাদের পক্ষে শব্দগুলি উচ্চারণ করার জন্য ধ্বনি ব্যবহার করা কঠিন হয়; শব্দের ধ্বনিগুলি ভেঙ্গে বলতে তাদের অসুবিধা হয় এবং অনেক সময়ই, নির্দেশাবলীর মত মৌখিক তথ্য মনে রাখা তাদের পক্ষে কঠিন হয়।

[Courtesy of The Dyslexia-SPLD Trust]

Box 5.10 Sources

- Ariful Islam, SM** (2004) L1 Influence on the Spoken English Proficiency of Bengali Speakers. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:517729/FULLTEXT01.pdf>
- Ariyatne, W,M** (2011) A contrastive study of word order in Sinhala and English. Retrieved December, 14, 2013 from
http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/3263/14/14_chapter%205.pdf
- Frankfurt International School** The differences between English and Hindi/Urdu. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/hindi.htm>
- Karim, SMS** English and Bengali Interrogative Sentences, A Comparative Study, Language in India (2006) Volume 6. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.languageinindia.com/feb2006/bengaliinterrogative1.html>
- Learning Hindi!** Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.learning-hindi.com/post/1042765159/lesson-39-nouns-part-2-the-plural-case>
- Maniruzzaman, M** (2008) Learning Efl by Bengali Speaking Learners: Major Linguistic Problems and Possible Solutions. Retrieved December, 14, 2013 from
[LINK](#)
- Persian alphabet.** Retrieved December, 14, 2013 from
http://en.wikipedia.org/wiki/Perso-Arabic_script
- Premawardhena, N, C** (2005) Pronunciation difficulties encountered by Sinhala native speakers in learning German as a foreign language. Retrieved December, 14, 2013 from:
<http://english6.net/p/pronunciation-difficulties-encountered-by-sinhala-native-speakers-e6644-pdf.pdf>
- Swan, M and Smith, B** (2001) Learner English, A teacher's guide to interference and other problems, third edition, Cambridge University Press
- Syllabic alphabets.** Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.omniglot.com/writing/syllabic.htm>
- UsingEnglish.com Pronunciation tips for Hindi speakers. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.usingenglish.com/forum/pronunciation-phonetics/102882-pronunciation-tips-hindi-speakers.html>



Appendix E - Polish

Polish, like Czech and Slovak, is part of the West Slavic sub-branch of Indo-European languages. It is spoken in Poland and by large numbers of ethnic Poles in Lithuania, Belarus and Ukraine. In addition, there are Polish communities in many other countries including the UK, the USA, Canada, Ireland and Brazil.

Polish has a Latin-based alphabet but uses some diacritics such as the ‘line’ or ‘kreska’ (for example ‘ć), the ‘overdot’ or ‘kropka’ (for example ‘ż’) and the ‘tail’ or ‘ogonek’ (for example ‘ą’). The letters ‘q’, ‘v’ and ‘x’ are only used for writing foreign words.

Like German, Polish nouns are divided into masculine, feminine and neuter. The masculine gender is more complicated than German as it is then further sub-divided by personhood (personal or non-personal) and animacy (animate or inanimate). So there are in effect three masculine gender classes: personal masculine, animate (non-personal) masculine and inanimate masculine. This means that, in terms of familiarity with gender classes, the Polish child learning German is actually at an advantage over the monolingual English-speaking child but, for the dyslexic child, it is essential that the teacher explicitly makes the link between the languages.

Polish learners may face difficulties when a Polish word has more than one meaning in English. For example, the word ‘sztuka’ means both ‘art’ and ‘play’. If the learner has only come across one of the meanings, they may use it incorrectly as in the (real) example quoted by Arabski ‘In this art, Hamlet died in the fight’. Other pairs of words that are represented by one word in Polish include ‘age/century’, ‘earth/land and do/make (as with ‘faire’ and ‘machen’ in French and German respectively).

Polish learners of English benefit from the fact there are a lot of words that are identical or very similar in English and Polish. However, in some cases, the meaning of the words is different. For example, the Polish word ‘parking’ actually means ‘a car park’. For a useful list of ‘false friends’, please refer to http://en.blackfreighter.com/wiki/Polish_False_Friends

Other errors may be made when a pair of words have a different grammatical usage in English but only have one form in Polish. These include ‘so/such’, ‘who/which’ and ‘something/anything’ and lead to mistakes such as ‘It was not such bad’ and ‘The film who was interesting...’ (Arabski).

In terms of tenses, Polish has 3 tenses, namely the past, the present and the future. The verb form 'Ja poszedłem' encompasses the English simple past ('I went'), present perfect ('I have gone') and past perfect ('I had gone'). It is therefore perhaps not surprising that learners struggle to select the correct English tense as in the examples quoted by Arabski:

Some weeks ago I have seen an English film.
I have learned English before I came to Canada.

Questions are formed in Polish by adding an initial question word or by changing the intonation. Negatives are formed by putting 'nie' (no) in front of the verb. As auxiliary verbs do not exist in Polish, they can be quite challenging in English and lead to mistakes such as 'She not does it' or 'Where they live?'

Polish has 7 cases, including the nominative, accusative, genitive and dative which are also found in German. So, once more, as long as this is explicitly pointed out, the Polish child learning German is in a more favourable position than those children who have never experienced a case system.

Polish has a significant number of loan words from various languages including French ('ekran' from 'écran' (screen), 'ekipa' from 'équipe' (team), 'meble' from 'meuble' (furniture), German ('handel' from 'Handel' (trade) and 'dach' from 'Dach' (roof) and Italian ('pomidor' from 'pomodoro' (tomato), 'autostrada' from 'autostrada' (motorway). Lexical borrowings from English include 'babysitter', 'driver', 'sweter' (sweater), 'fair play' and 'bizness' (business). In some cases, there can be confusion over the meaning of a word. For example, 'magazyn' means 'TV programme' in Polish and Arabski cites the example of a student mistakenly using the English word 'magazine':

They can watch some magazines connected with this subject.

Polish learners make errors with singular and plural nouns as they tend to apply Polish rules to English words. Examples include 'porady' (advice) and 'informacje' (information) which are uncountable in English but often used in the plural in Polish. As Polish has grammatical gender, learners also struggle with pronouns and make errors such as:

The orchestra was playing and the king was listening to her. (Arabski).

Because the subject or object of the sentence can be omitted in Polish if the context makes them clear, students may also make omissions in English:

We have a lot of nice shops where can buy food.



Basic word order in Polish is subject-verb-object but words are frequently moved around in a sentence. A sentence such as “Today, we went to the market to buy fruit” could be re-ordered as “To buy fruit, today we went to the market” without losing the original meaning and learners may not realize that English does not allow such flexibility. One difficulty concerns the position of adverbs and can lead to sentences such as ‘I eat often cakes’.

Polish has consistent stress on the penultimate syllable of a word and Polish learners can find the various stress patterns in English quite confusing. There is a tendency not to recognise weak forms and for words such as ‘and’, ‘a’ and ‘the’ to be pronounced with the same prominence as more important words in a sentence.

Polish does not have any weak vowels. Where native speakers would use a schwa (/ə/), Polish speakers often use a full vowel (for example in the word ‘banana’). Like speakers of other West European languages (including French, Italian, Spanish and Portuguese), Polish speakers experience difficulty distinguishing between /i/ and /ɪ/, and this leads to confusion between words such as ‘ship’ and ‘sheep’. Other possible pronunciation difficulties include distinguishing between /e/ (men) and /æ/ (man) and between /a:/ (father) and /æ/ (fan). In terms of consonants, Polish speakers may struggle with final letter sounds which tend to be devoiced in Polish (bed/bet, dog/dock) and with /ð/ and /θ/ which do not have equivalents in Polish.

There are no articles in Polish and this can lead to them being overused, used in a random way or being omitted altogether. This difficulty is likely to occur when Polish speakers write in other European languages such as Italian, Spanish and French which all have their own rules relating to the use of definite and indefinite articles.

A sample of Polish writing

Czym jest dysleksja?

Dysleksja jest teraz dobrze rozumiana, ale osobom, których ona dotyczy, może nadal wydawać się zagadkowa i zagmatwana.

Dysleksja wpływa głównie na umiejętności uczenia się czytania i literowania. Dzieciom z dysleksem trudno posługiwać się fonetyką aby wymówić słowa; mają trudności z dzieleniem słów na głoski i często jest im trudniej zapamiętać informacje podawane w sposób ustny, takie jak zestaw instrukcji.

Box 5.11 Sources

Arabski, J A Linguistic Analysis of English Composition Errors made by Polish Students. Retrieved December, 14, 2013 from http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/1/06_arabski.pdf

Discovering Polish and Poland. Retrieved December, 14, 2013 from <http://perfectpolish.blogspot.co.uk/2010/01/loanwords-in-polish-zapozyczenia.html>

Polish False Friends. Retrieved December, 14, 2013 from http://en.blackfreighter.com/wiki/Polish_False_Friends

Omniglot Polish (język polski). Retrieved December, 14, 2013 from www.omniglot.com/writing/polish.htm

Polish Alphabet. Retrieved December, 14, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Polish_alphabet

Polish Language. Retrieved December, 14, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Polish_language

Shah, S (2007) Polish, A Profile, London SIG Bilingualism. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.londonsigbilingualism.co.uk/>

Snopek, D 5 English mistakes commonly made by Poles. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.linguatrek.com/blog/2011/04/5-english-mistakes-commonly-made-by-poles>

Sztencel, M (2009) Boundaries Crossed: The influence of English on Modern Polish. Retrieved December, 14, 2013 from <http://newcastle.academia.edu/MagdalenaSztencel/Papers>



Appendix F - Portuguese

Portuguese is spoken by over 200 million native speakers and is the official language of Portugal, Brazil, Angola, Mozambique, Cape Verde, Guinea-Bissau and São Tomé and Príncipe. It also has joint official status (with Chinese and Tetum respectively) in Macau and East Timor.

Although Portuguese has some irregularities, it is a relatively transparent language with fairly predictable grapheme-phoneme correspondence. It is likely that (non dyslexic) Portuguese children will have fairly well developed phonological awareness whereas what appear to be visual processing difficulties might actually be attributable to the fact that they are unaccustomed to writing in a less transparent language such as English.

There are significant differences between European Portuguese and Brazilian Portuguese. European Portuguese has many words of Arabic origin, particularly for food items (for example limáo (lime) from al-laymun, azeite (oil) from al-zayt, laranja (orange) from al-naranj, arroz (rice) from al-aruzz) and place names (Albufeira ('the lake') from al-buhayrah and Aldeia ('the small village') from al-day'ah. In contrast, Brazilian Portuguese has many loan words from Indian languages (especially geographical names, plants and animals) and American English.

Vocabulary differences (Shah,2007)

	Angola and Mozambique	Brazil	Portugal
Bus	machimbombo-	ônibus	autocarro bazar (from Kimbundu 'kubazar' – to break, leave with rush)
Slum	mussequé	favela	bairro de lata or ilha
To go away	bazar (from Kimbundu (Bantu language from northern Angola) – kubaza – to break, leave with rush)	Vazar (from Portuguese 'to leak')	bazar (from Kimbundu 'kubazar' – to break, leave with rush)

Portuguese speakers may have difficulties with some of the following areas of pronunciation:

/i:/ and /ɪ/ ('rich' and 'reach', 'hit' and 'heat')

/a:/ and /æ/ ('cart' and 'cat')

/æ/ and /e/ ("man" and 'men')

/ʊ/ and /u:/ ('full' and 'fool')

/ʌ/ and /æ/ ('luck' and 'lack')

/ɔ:/ and /ɒ/ ('sport' and 'spot')

/ɪə/ and /eə/ ('hear' and 'hair')

/əʊ/ and /ɔ:/ ('bone' and 'born')

Unstressed vowels at the ends of words may be almost inaudible ('sit' for 'city', 'part' for 'party')

/ð/ and /θ/ ('clothe' and 'cloth')

/z/ and /s/ ('rise' and 'rise')

/p/ and /b/ ('pig' and 'big')

/k/ and /g/ ('Kate' and 'gate')

The initial /h/ in words may be omitted ('ear' for 'hear') as there is no equivalent in Portuguese. Learners may insert additional vowels in certain consonant clusters ('closis' for 'clothes', 'estudy' for 'study')

Because Brazilian Portuguese is syllable-timed (unlike European Portuguese and English which are stress-timed), Brazilian Portuguese learners may have difficulty with English intonation patterns and may stress syllables which should be unstressed. For example, they might say 'I saw them yesterday' in response to the question 'when did you see them?'

Portuguese grammar has many similarities with English and other western European languages. Like English, it has a range of past, present and future tenses and uses active and passive forms. It does not have the equivalent of the auxiliary verb 'do' and questions are formed by changing intonation or word order while negatives are formed by placing the word 'não' in front of the verb. Portuguese speakers may therefore have difficulties with direct and indirect questions and negatives in English. They may also make errors with the short responses 'yes I do' and 'no I don't' as these are formed in Portuguese by repeating the verb contained in the question ('Do you like swimming?' 'Yes I like'). As with French (n'est-ce pas?) and German (nicht wahr?), there is only one question tag in Portuguese ('não é verdade? – which literally means 'is it not truth?') and is likely to lead to mistakes such as 'they are leaving after breakfast, isn't it?'



Typical Mistakes

- She had a lot of exit. ('êxito' is a false friend as it means 'success' and not 'exit')
- I pretend to buy a new car. ('pretender' is the Portuguese verb which means 'to intend')
- She is very sensible. (intended to mean 'sensitive' rather than 'sensible'. The Portuguese for 'sensitive' is 'sensível')
- I speak english. (no capitalisation of languages, nationalities, days in Portuguese)
- I have done my homeworks. (homework is pluralised ('trabalhos de casa') in Portuguese)
- I play tennis in my free times. (free time is pluralised ((tempos livres) in Portuguese)
- She likes very much to read. (This follows Portuguese word order ('Gosta muito de ler')
- She has twenty years (Portuguese, like French, uses the verb 'to have' to talk about age 'tem vinte anos')
- Has wonderful beaches in Rio (Portuguese uses the verb 'to have' ('haver' and 'ter') to express 'there is/are').
- I wonder where is your office. (the verb follows the question word in indirect speech in Portuguese)
- The life is difficult. (definite articles are used in Portuguese for proper nouns, nouns used in a general sense, names of streets, places such as church and school etc)
- She didn't speak why she was shy. (Portuguese has the same word 'porque' for 'why' and 'because').

[Source: Frankenberg-Garcia and Pina (1997) and Swann and Smith (2001)]

Box 5.12 Sources

Cary, L, Verhaeghe, A, Marchand, H Reading errors of Portuguese-English bilingual children learning to read in English via a phonics based approach: a comparison with errors from monolingual English children. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8439.pdf>

Frankenberg-Garcia, A, Pina, M, Portuguese-English Crosslinguistic Influence. Retrieved December, 14, 2013 from
www.linguateca.pt/Repositorio/Frankenberg-GarciaPina1997.doc

Frankfurt International School. The differences between English and Portuguese. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/portuguese.htm>

Power, T English Language Learning and Teaching. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.tedpower.co.uk/l1portuguese.html>

Salloum, H (2001) A legacy in language. Retrieved December, 14, 2013 from
www.saudiaramcoworld.com/issue/200102/arabian.memories.in.portugal.htm

The Portuguese Language. Retrieved December, 14, 2013 from
http://www.brazil-help.com/port_lang.htm

Shah, S (2007) Portuguese, A Profile, London SIG Bilingualism. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://www.grafixdesign.net/www.sig.co.uk/pdf/PORTUGUESE.pdf>
<http://www.londonsigbilingualism.co.uk/> Accessed 14/12/2013

Sunderland, H, Klein, C, Savinson, R, Partridge (1997), T Dyslexia and the Bilingual Learner, Assessing and Teaching Adults and Young People who Speak English as an Additional Language, London Language and Literacy Unit

Swan, M and Smith, B (2001) Learner English, A teacher's guide to interference and other problems, third edition, Cambridge University Press





Appendix G - Somali

The Somali alphabet (based on the Latin script) became the official script in 1972. The script contains all the letters of the English alphabet apart from 'p', 'v' and 'z'. The consonants 'c', 'q', 'r' and 'x' are likely to cause some difficulties as their pronunciation is very different in Somali. Some Somali consonants can be doubled and are then pronounced with extra force. This means that Somali learners are likely to pronounce words such as 'bigger' and 'middle' with too much force. There is one-to-one correspondence between Somali vowels and letters so learners are likely to struggle with English where letters represent more than one sound and sounds represent more than one letter. Learners will often pronounce vowels the way that they would be pronounced in Somali and typical errors include 'my' for 'may' and 'bow-at' for 'boat'. Somali has single consonants and learners often insert vowel sounds when trying to pronounce English consonant clusters, for example saying 'filim' for 'film' and 'ispeed' for 'speed'.

The basic word order in Somali is subject-object-verb but there is significant flexibility which means that subject-verb-object, object-verb-subject and verb-object-subject are also possible. Learners may tend to put the verb at the end of English sentences or fail to appreciate the lack of flexibility of English word order.

Learners may also have difficulties with adjectives as they follow nouns in Somali. There are some stand-alone adjectives but most adjectives are formed by taking a noun or a verb and adding a particular ending, often 'án' or 'sán'. For example, the word for 'beautiful' is 'quruxsan' which is formed by taking the word for 'beauty' ('qurux') and adding 'sán'.

A sample of Somali writing

Waa maxay disleksiya?
 Disleksiya hadda si fiican ayaa loo fahamsanayahay, laakiin wali way jaha wareerin kartaa dadka ay ku dhacdo.
 Disleksiya sida badan waxay saamaysaa barashada xirfadaha aqrinta iyo higgaadinta. Caruurta ay hayso Disleksiya waxaa ku adkaado isticmaalka foonikiska si ay erayada usoo saaraan; waxaa ku adag kala googoynta dhawaaqa erayada sida badanna waxaa ku adkaada xasuusashada wax lagu hadlay, sida waxa la faro oo kale.

[Courtesy of The Dyslexia-SPLD Trust]

Box 5.13 Sources

Kahin, M (2011) Areas of Difficulties for the Speakers of Somali in Learning English as a Foreign Language. Retrieved December, 14, 2013 from <http://awdalpress.com/index/?p=6488>

Shah, S (2007) Somali, A Profile, London SIG Bilingualism. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.londonsigbilingualism.co.uk/>

Somalia Holland Online. Retrieved December, 14, 2013 from http://somaliaholland.free.fr/somali_language.htm

Somali Language. Retrieved December, 14, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Somali_language





Appendix H - Tamil

Tamil is an official language in South India, Sri Lanka and Singapore and there are many Tamil communities throughout the world. The difficulties faced by Tamil speakers learning English are generally applicable to speakers of Malayalam, Kannada and Telugu which, like Tamil, are Dravidian languages.

Tamil speakers may struggle with certain aspects of English pronunciation, including consonants such as /z/ and /f/ which do not exist in Tamil. Learners may pronounce 'pool' as 'fool' and 'maze' as 'mace'. Because some consonants are doubled in Tamil, learners may also pronounce some English consonants twice. Words such as 'pin', 'ten' and 'cot' are likely to be pronounced as 'bin', 'den' and 'got' respectively because Tamil and other Dravidian languages do not have aspirated consonants (consonants which are pronounced with a burst of air).

Tamil is an agglutinative language which means that distinct morphemes are added to a root word and each morpheme represents a unit of meaning such as past tense, number or plural. A Tamil word may contain several suffixes which would be represented by completely separate words in English. For example, the suffix 'il' which means 'in' is added to a noun such as 'ka:lay' (morning) to make 'ka:layil' ('in the morning'). The plural suffix is '(k)kal' and is added to singular nouns including a number of nouns such as 'news' and 'advice' which are uncountable in English.

Tamil does not have definite or indefinite articles although the number 'one' can sometimes be used as an indefinite article. Articles are often omitted in English but may also be over-used by some learners.

Tamil learners do not face as many difficulties with English pronouns as some other language speakers as there are separate Tamil words for 'he', 'she' and 'it'.

Learners may produce incorrect sentences such as 'I very enjoyed the show' because there is one word in Tamil which can be used in front of nouns, verbs, adjectives and nouns to express both 'very' and 'very much'.

Some Tamil sentences contain no verb. For example, இடு புத்தாம் (idu puttaham) literally translates as 'This book' but the sentence means 'This is a book'. Similarly, the subject of the sentence may be omitted in Tamil so it is likely that Tamil speakers will produce English (or French, German equivalents) sentences such as 'went to park' instead of 'I went to the park'.

Tamil is a syllabic script. The consonant 'k' (and 'g') is represented by க் = k (with the dot over the symbol muting the schwa sound). The table below shows how diacritics can be added to change the vowel which is accompanying the consonant.

ka	க	kaa/kaA	கா
ki	கி	kii/kl	கி
ke	கெ	kE/kae	கே
ko	கொ	kO	கோ
ku	கு	Koo/kuu/kU	கூ

The vowels have their own separate symbols when they occur at the beginning of a syllable. They are represented as follows:

a	அ	Aa/A	ஆ	ai	ஐ
i	இ	Ii/I	ஈ		
u	உ	Uu/U	ஊ		
e	எ	Ae/E	ஏ		
o	ஓ	Oa/O	ஔ	ow/ou/au	ஔள்

Box 5.14 Sources

Chidambaram, K (2005) A Study on the Learning Process of English by Higher Secondary Students with Special Reference to Dharmapuri District in Tamilnadu, Language in India (Volume 5). Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.languageinindia.com/dec2005/chidambaramthesis1.html>

Devore, D, Jones, K, Kim, G, Mailhes, J (compilers) Tamil Language and Culture Guide. Retrieved December, 14, 2013 from http://languagemanuals.weebly.com/uploads/4/8/5/3/4853169/final_tamil_manual.pdf

Maniam, M (2010) The influence of First language Grammar (L1) on the English Language (L2) Writing of Tamil School Students: A Case Study from Malaysia, Language in India, Volume 10. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.languageinindia.com/april2010/mahendrandissertation.pdf>

Swan, M and Smith, B (2001) Learner English, A teacher's guide to interference and other problems, third edition, Cambridge University Press Tamil alphabet, pronunciation and language. Retrieved December, 14, 2013 from <http://www.omniglot.com/writing/tamil.htm>





Appendix I - Vietnamese

Vietnamese used to have a Chinese-like script but in the seventeenth century, a Latin-based orthography was introduced by missionaries. The orthography uses diacritics (symbols added to letters or characters to change their meaning, function or pronunciation) to represent additional sounds and the different tones. Nevertheless, the fact that the orthography is Latin-based means that Vietnamese learners are likely to have less difficulty with European orthographies than learners whose orthographies have completely different derivations.

Vietnamese has a large number of Chinese loan words and also a significant number of French loan words. These include 'pho mat' from 'fromage' (cheese), 'ga to' from 'gateau' (cake), 'phim' from 'film' and 'phot' from 'faute' (mistake).

Vietnamese is a tonal language with a word's meaning determined by its tone. For example, the word 'ma' has 6 different meanings depending on the tone:

- ma - ghost
- má - mother
- mà - which
- mả - tomb
- mã - horse
- mạ - rice seedling

Vietnamese is made up of monosyllabic words and compound words which have their own separate syllable and tone. For example, 'bảng' means 'table', 'ghế' means 'chair' and 'bảng ghế' means 'furniture'. Vietnamese speakers generally give full stress to all syllables and can therefore face difficulties when learning foreign words where different syllables may require primary, secondary or no stress.

Vietnamese learners face particular difficulties with pronunciation including the following sounds:

- /ʃ/ (pronouncing 'she' as /si:/ (sea) and struggling with 'nation', 'should', 'shut' etc)
- /ʒ/ (pronouncing 'measure' /me ʒə/ as /mezə/)
- /tʃ/ (struggling to pronounce /tʃi:p/ (cheap) or /ti: tʃ/ (teach) and other words such as 'cheese', 'chicken', 'question', 'which')
- /dʒ/ (tending to pronounce 'judge' /dʒʌ/ dʒ/ as /zʌ z/ or /zʌ s/ and struggling with 'job', 'general', 'age', 'village')
- /θ/ ('thing') and /ð/ ('then')

Consonant clusters do not exist in Vietnamese so can be difficult, for example /tr/ and /str/.

Final consonants exist in Vietnamese but are never pronounced or heard so learners may often omit the final consonants of words in other languages.

Vietnamese does not use verb inflections to indicate tense. Sometimes a word may be put in front of the verb to indicate tense (for example, *đã*, to represent the past tense or *sẽ* to represent the future). ‘Tôi *đã ăn*’ means ‘I ate’ and ‘Tôi *sẽ ăn*’ means ‘I will eat’. However, these words are often omitted because the tense can be inferred by the use of a time word such as *hôm qua* (yesterday) or *mai* (tomorrow). This means that Vietnamese learners may find the tenses in English and other European languages quite complicated.

In Vietnamese, nouns do not show plurality. (For example, ‘a dog’ is ‘một con chó’ in Vietnamese – ‘một’ means ‘one’, ‘con’ is a classifier for animals and ‘chó’ means dog. ‘Two dogs’ would be ‘hai con chó’ (literally ‘two classifier dog’). So it is not surprising that Vietnamese learners often omit plural endings.

In Vietnamese, adjectives follow nouns. ‘A small table’ would be ‘một bảng nhỏ’ (‘one table small’) so Vietnamese learners may have difficulties with languages in which adjectives precede nouns.

Most Vietnamese pronouns are kinship terms and are used according to the relationship between the speaker and the listener. For example, a girl talking to an older girl would address the older girl as ‘chị’ which literally means ‘older sister’. She would refer to herself as ‘em’ which means ‘younger sister’. Vietnamese does not draw a distinction between first, second and third person (I, me, you, he, she, it) or between number (‘I’ or ‘we’; ‘he/she’ or ‘they’) or between pronouns in subject and predicate position (‘she’ versus ‘her’) so learners studying languages which do make these distinctions may face some difficulties.

Box 5.15 Sources

Lan, T. T. (2008) Essential English Pronunciation in the Vietnamese Context. Retrieved December, 14, 2013 from
www.britishcouncil.org/9_essential_english_pronunciation_in_the_vietnamese_context.doc

Nu, D. T. (2009) Mistake or Vietnamese English VNU Journal of Science, Foreign Languages 25 41-50 Available on line. Retrieved December, 14, 2013 from http://js.vnu.edu.vn/nv_1_09/b6.pdf

Tang, G. M. Cross-Linguistic Analysis of Vietnamese and English with Implications for Vietnamese Language Acquisition and Maintenance in the United States Journal of Southeast Asian American Education & Advancement Volume 2. Retrieved December, 14, 2013 from
<http://jsaaea.coehd.utsa.edu/index.php/JSAEA/article/viewFile/13/8>

*Special thanks to Shami Mahmood, Wendy Albon, Kim Wigley, Liz Rose, Pavel Vesely and Sam Orton for providing examples of their learners' writing.

Note





Note



Modulo 5

IL CONFRONTO TRA LE LINGUE

Autori

Claudia Cappa: ricercatrice CNR, responsabile modulo di ricerca
“ Metodologie e tecnologie didattiche per i Disturbi specifici
dell'apprendimento.”
Docente a contratto presso l’Università di Torino.
e-mail: claudia.cappa@cnr.it

Jill Fernando: formatrice con esperienza nella formazione degli
insegnanti e nella didattica dell’inglese come lingua straniera (TEFL).
Coordinatrice di progetti presso la British Dyslexia Association.
e-mail: JillF@bdadyslexia.org.uk

Sara Giulivi: Ricercatrice in ambito linguistico presso il Dipartimento
formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno.
Docente di lingua italiana presso il Franklin College di Lugano
e-mail: sara.giulivi@supsi.ch

¹Authors are in alphabetical order. All authors have contributed equally to the
write up of the present module.

