



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Marina Jajić Novogradec

**MEĐUJEZIČNI UTJECAJI U  
OVLADAVANJU ENGLESKIM LEKSIKOM –  
ULOGA SKORAŠNJOSTI I JEZIČNOGA  
ZNAJANJA**

DOKTORSKI RAD

Mentor:  
Dr. sc. Marta Medved Krajnović

Zagreb, 2017.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Marina Jajić Novogradec

**CROSSLINGUISTIC INFLUENCE IN  
ENGLISH VOCABULARY ACQUISITION –  
THE ROLE OF LANGUAGE RECENCY AND  
PROFICIENCY**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:  
Marta Medved Krajnović, Ph. D.

Zagreb, 2017

## O MENTORICI

Marta Medved Krajnović rođena je 1973. godine u Senju.

Na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu diplomirala je engleski jezik i književnost i talijanski jezik i književnost te 2004. godine stekla titulu doktora znanosti iz područja filologije. Docentom postaje 2005. godine te radi na Odsjeku za anglistiku istoga fakulteta gdje na diplomskoj i poslijediplomskoj razini predaje kolegije o ovladavanju jezicima, dvojezičnosti i višejezičnosti te glotodidaktičke kolegije.

Još kao student počela se zanimati za procese usvajanja, obrade i uporabe stranoga jezika, poglavito u djece, a s vremenom se to zanimanje proširuje i na pitanja usvajanja prvoga jezika te pitanja dječje dvojezičnosti, o čemu svjedoče njeni znanstveni i stručni radovi objavljeni u raznim publikacijama. Sudjeluje na brojnim domaćim i međunarodnim konferencijama i surađuje na projektima koji istražuju procese ovladavanja i poučavanja stranoga jezika, procese usvajanja i obrade prvoga jezika te projektima koji se bave pitanjima edukacije nastavnika stranih jezika te vrednovanja jezičnoga znanja. U akademskoj godini 2001./2002. bila je gostujući znanstvenik na Trinity Collegeu u Dublinu, a u razdoblju od 2003. do 2007. godine biva tajnicom Europskoga udruženja za drugi jezik (EUROSLA).

Godine 2007. sa suprugom i troje djece odlazi privremeno živjeti u Japan te nastavlja istraživati procese ovladavanja inim (engleskim) jezikom u izrazito višejezičnome i višekulturalnome okruženju međunarodnih škola i zajednica. Posebnu pozornost posvećuje pitanjima međujezičnih utjecaja te pitanjima interakcije jezičnih i izvanjezičnih pojavnosti unutar mikrokonteksta pojedinoga korisnika inoga jezika. U Japanu nastaje i knjiga *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*.

Po povratku u Hrvatsku stječe titulu izvanrednoga profesora te od 2010.-2013. vodi Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike. Od 2013. radi kao Direktor vodeće internacionalne škole u Švedskoj – Stockholm International School. Nastavlja suradnju s Filozofskim fakultetom u Zagrebu te održava kolegije i mentorira studente na već spomenutome doktorskom studiju.

## ZAHVALE

Zahvaljujem mentorici, prof. dr. sc. Marti Medved Krajnović, koja me potaknula na veliko zanimanje za područje iz kojeg je proizašao moj doktorski rad, svim savjetima i vjerovanju u moj uspjeh u pisanju.

Također zahvaljujem prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović na svestranoj pomoći i savjetima tijekom izrade rada.

Zahvaljujem i profesorima s Poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike, kao i svim kolegicama doktoranticama, koji su mi pružali stručnu i prijateljsku podršku u izradi rada.

Hvala i mojim prijateljicama, bez čijih savjeta i razmjene iskustava ovaj rad ne bi bio potpun, kao i školskim kolegicama i učenicima na velikodušnoj suradnji prilikom provedbe istraživanja.

Veliku zahvalu dugujem svojim roditeljima Branki i Vladimiru, sestri Ivani i baki Katarini na bezuvjetnoj podršci i vjerovanju u mene.

Neizmjernu zahvalu upućujem suprugu Mirku i kćeri Nini, koji su uz puno strpljenja i razumijevanja bili uz mene te mi davali snagu da dovršim ovaj rad.

Ovaj rad posvećujem njima.

## Sažetak

Disertacija se bavi ispitivanjem međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom. Naglasak je na dvama čimbenicima – skorašnjosti i jezičnome znanju. Cilj istraživanja je ispitati povezanost skorašnjosti i jezičnoga znanja s pojavom pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja. U središtu ispitivanja su višejezični učenici s različitim početkom ovladavanja stranim jezicima. Radi se o srednjoškolskim učenicima, kojima je materinski jezik hrvatski (J1), prvi ili drugi strani jezik (J2/J3) engleski i talijanski, te treći strani jezik njemački (J4).

Međujezični utjecaji ispituju se zadacima prijevoda s hrvatskog na engleski jezik, koji se sastoje od pravih i djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja u engleskom, njemačkom i manjem broju u talijanskom jeziku. U detaljnijem određivanju smjera međujezičnih utjecaja, odnosno iz kojeg jezika se očituje pozitivni ili negativni utjecaj upotrebljava se retrospektivni zadatak, tj. učeničko izvješće, u kojemu neposredno nakon zadatka prijevoda učenici navode je li im prilikom prijevoda pomogao ili odmogao neki od jezika. Na temelju subjektivne procjene učenika, kao i objektivne, u koju je uključena vlastita procjena istraživača, procjena neovisnih ocjenjivača i kontrolirane varijable (psihotipologija, izloženost jezicima, jezično znanje, motivacija) prikazuje se očitovanje pozitivnih i negativnih prijenosa iz pojedinog jezika u engleski jezik.

Kako je, osim jezičnog znanja, ključni čimbenik u provjeravanju utjecaja skorašnjost, odnosno uloga posljednjeg jezika po redosljed učenja, fokus je na provjeravanju bočnog prijenosa, iz J4 na J2/J3.

Rezultati ukazuju na to da skorašnjost J4 njemačkog nije pokazala značajnu ulogu u pojavi međujezičnih utjecaja, osim što se više utjecaja iz J4 odrazilo pozitivno. Zanimljiva je činjenica da se učenje za sat njemačkog jezika pokazalo povezanim sa skorašnjosti jezika i time rezultiralo pojavom negativnih utjecaja, dok su pozitivni utjecaji bili povezani s jačom motivacijom za njemački jezik, kao i s upotrebom jezika u slobodne svrhe. Talijanski, kao prethodno ovladavani jezik, preuzeo je dominirajuću ulogu u pojavi i pozitivnih i negativnih utjecaja, dok je hrvatski kao materinski jezik pokazao manje dominirajuću ulogu, no negativni utjecaji bili su odraz svakodnevne upotrebe jezika, a pozitivni utjecaji visoke ocjene iz hrvatskog jezika, odnosno formalnog učenja za sat hrvatskog.

Jezično znanje pokazalo je različitu dinamiku u ovladavanju leksikom, čime se potvrđuju prijašnja istraživanja, da će se višejezični korisnici koristiti znanjem leksika iz onog jezika koji im je u tome trenutku najdostupniji, neovisno o njihovom jezičnom znanju.

Osnovne glotodidaktičke implikacije ovog istraživanja sastoje se u potrebi za osvještavanjem i nastavnika i učenika o međujezičnom povezivanju u nastavi stranoga jezika, osobito u pogledu leksika. Također, potiče se bolje promišljanje u izgradnji nacionalnog i školskih kurikuluma u jezičnome području, u kojima bi glavna svrha trebala biti postizanje komunikacijske kompetencije u određenom stranom jeziku na osnovi postojećih jezičnih iskustava i nadogradnjom novih.

**Ključne riječi:** međujezični utjecaji; jezično znanje; prave i djelomične sličnice; lažni prijatelji; skorašnjost; višejezični učenici

## **Summary in English**

The thesis deals with the study of crosslinguistic influence in English vocabulary acquisition. Despite a long interest for them, studies of crosslinguistic influence in foreign languages still represent underexplored phenomenon in the foreign language teaching.

The focus is on two psycholinguistic factors – recency and language proficiency, although other factors, such as psychotypology, exposure to languages outside the classroom, motivation, metalinguistic awareness and language talent are discussed.

Studies in terms of language proficiency have shown that transfer happens regardless of students' stage of learning and whether the student knows or does not know his/her non-native language well. Some researchers (Shanon, 1991; Williams & Hammarberg, 1998; Ecke, 2001) also assume that there will be more transfer from the language that has actively been used by the learners, but even from the language the learner knows, but does not use it (Schmidt & Frota, 1986 as cited in De Angelis, 2007) .

The aim of the study is to explore the relationship between recency and language proficiency as factors that may affect the appearance of positive and negative crosslinguistic influences in multilingual learners' English vocabulary acquisition.

The following research questions are put forward, and accordingly, our assumptions have been made :

Research question 1: Will the knowledge of German as the last learned language be linked with the appearance of crosslinguistic influences in the English language?

H1: There will be more negative crosslinguistic influence from German, that is, the knowledge of German will be closely connected with negative crosslinguistic influence.

H2: There will be less positive crosslinguistic influence from German, or the knowledge of German will not show a significant positive influence.

Research question 2: Will the knowledge of Italian be linked with the appearance of crosslinguistic influences in English language?

H3: There will be less negative crosslinguistic influence from Italian, that is, the knowledge of Italian will not be closely connected with the appearance of negative crosslinguistic influence.

H4: There will be more positive crosslinguistic influence from Italian, or the knowledge of Italian will be connected with positive crosslinguistic influence.

Research question 3: Will the knowledge of Croatian as mother tongue be linked with the appearance of crosslinguistic influence in the English language?

H5: The knowledge of Croatian as the mother tongue will not show a significant relationship with the appearance of both positive and negative crosslinguistic influences in English language.

H6: If there were any influences, they would result in negative influence from Croatian.

Participants are multilingual learners who are at different age onset of learning foreign languages. They are secondary school students, whose mother tongue is Croatian (L1), the first or second foreign language (L2/L3) English and Italian, and the third foreign language German (L4).

Crosslinguistic influences in the study are examined by word translation tasks, from Croatian into English, including true, partial and deceptive cognates in English, German, and lesser number in the Italian language. In order to determine the direction of transfer, that is, which language is considered to be the main source of transfer, and whether it will be manifested positively or negatively, a retrospection task is used. In this task, students are asked, shortly after word translation tasks, to decide which language helped them or not in language production. On the basis of the students' subjective estimation, used in the retrospective task, as well as objective estimation, which included the researcher's estimation, the estimation of two independent evaluators and controlled variables (psychotypology, exposure to languages, language proficiency, motivation), the manifestation of positive and negative transfer from the other languages into the English language is shown.

Since one of the key factors used in the study is recency, the type of transfer used for the main observation is decided to be lateral transfer, from L4 to L2/L3.

The results have shown that the recency of L4 German is not a determinant factor in the appearance of crosslinguistic influences, although more influences from L4 are manifested positively. Therefore, the first hypothesis (H1), that there will be more negative influences from L4 German is not confirmed, as well as the second hypothesis (H2), because L4 German has shown some positive influences, especially in correlation with motivation and the use of the language in free time. There is also an interesting finding, that the studying for German classes or formal exposure to the language outside the classroom has correlated with recency,



and it resulted in the appearance of negative influences from German in English language production.

The Italian language has played a dominant role, although the influences from Italian are both positive and negative. The third hypothesis (H3) for the Italian language has been partly confirmed, since both positive and negative influences have been found, while the fourth hypothesis (H4) is fully confirmed, as there are more positive influences.

The Croatian language, as the learners' first language, has been less dominant, thus the fifth hypothesis (H5) is mostly confirmed. The sixth hypothesis (H6) has been partly confirmed, since negative influences from Croatian can be found, especially in correlation with its everyday usage. High school grades and formal exposure to the language outside the classroom have been the result of positive influence of Croatian.

Language proficiency has shown different dynamics in vocabulary acquisition. It means that, regardless of the proficiency in any of the learners' languages, multilingual learners will search for lexical mental links and use their knowledge from the language which they find most available at a particular moment.

It is important to point out that there are certain limitations of the study and the results obtained are specific exclusively for the presented context. Nevertheless, the complexity of crosslinguistic influence in multilingual contexts is confirmed, as well as some directions for future studies are opened up.

Thus, the most important glottodidactic implication of this study is that both teachers and learners of foreign languages should become aware of crosslinguistic connections in foreign language classroom, particularly in the area of vocabulary.

Moreover, teachers should, whenever it is possible, develop learners' mental lexical connections among languages and point to the presence of cognates, by using appropriate teaching techniques in the classroom.

The study also implies better national and school curriculum creation, having in mind the achievement of communicative competence in a foreign language through various language modes experienced by the learner.

**Key words:** crosslinguistic influence; language proficiency; true, partial and deceptive cognates; recency; multilingual learners

## SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	<b>1</b>
1.1. Učenje stranih jezika i višejezičnost u hrvatskim školama .....	1
1.2. Početak i izbor učenja stranoga jezika.....	2
1.3. Svrha i ciljevi rada.....	4
1.4. Prikaz poglavlja u radu .....	5
<b>2. TEORIJSKE OSNOVE: ISTRAŽIVANJE PROCESA OVLADAVANJA INIM JEZIKOM I VIŠEJEZIČNOST</b> .....	<b>7</b>
2.1. Određenje pojmova: prvi, drugi, strani, ini jezik .....	7
2.1.1. Prvi ili materinski jezik.....	7
2.1.2. Drugi i strani jezik .....	8
2.1.3. Ini jezik .....	9
2.2. Usvajanje i učenje jezika .....	9
2.2.1. Krashenov model usvajanja i učenja drugoga jezika.....	10
2.2.2. Ostale pretpostavke o usvajanju i učenju drugoga jezika .....	12
2.2.3. Ovladavanje inim jezikom.....	13
2.3. Proces ovladavanja drugim i trećim jezikom (J2 i J3).....	14
2.3.1. Razvoj procesa ovladavanja J2 .....	15
2.3.2. Određenje dvojezičnosti .....	18
2.3.3. Dvojezičnost i ovladavanje drugim jezikom .....	22
2.3.4. Razvoj procesa ovladavanja J3 .....	24
2.3.5. Razlike procesa u ovladavanju J2 i J3.....	27
2.4. Teorijske osnove višejezičnosti .....	28
2.4.1. Vrste individualne višejezičnosti .....	30
2.4.2. Prikaz modela višejezičnosti.....	32
2.5. Istraživanja i promišljanja o višejezičnosti i ovladavanju trećim jezikom u formalnom okruženju .....	37
2.5.1. Pogledi na višejezičnost u svijetu .....	37
2.5.2. Pogledi na višejezičnost u Hrvatskoj.....	39
2.6. Nova shvaćanja višejezičnosti u okvirima europske jezične politike .....	41
<b>3. PSIHOLINGVISTIČKI ASPEKTI U OVLADAVANJU INIM JEZIKOM</b> .....	<b>44</b>
3.1. Međujezični utjecaji u ovladavanju inim jezikom.....	44
3.1.1. Prve identifikacije međujezičnih utjecaja .....	44
3.1.1.1. Pretpostavka kontrastivne analize .....	47
3.1.1.2. Analiza pogrešaka i nova shvaćanja pogrešaka .....	49
3.1.1.3. Učenikov jezik ili međujezik .....	51
3.2. Pogled na jezični prijenos danas .....	53
3.2.1. Klasifikacija jezičnoga prijenosa .....	55
3.2.1.1. Pozitivni prijenos.....	56
3.2.1.2. Negativni prijenos .....	56
3.2.2. Jezični prijenos između dva jezična sustava .....	58
3.2.3. Jezični prijenos u kontekstu višejezičnosti.....	60
<b>4. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI I OVLADAVANJE LEKSIKOM</b> .....	<b>64</b>
4.1. Važnost leksika u ovladavanju inim jezikom .....	64
4.1.1. Leksički prijenos u ovladavanju J2 .....	67
4.1.2. Leksički prijenos u ovladavanju J3 .....	69
4.1.3. Višejezični mentalni leksikon.....	71
4.1.4. Sličnice.....	74

4.1.5. Vrste sličnica.....	76
<b>4.2. Metodološki pristupi u istraživanju međujezičnih utjecaja s leksičkog aspekta u višjejezičnih korisnika.....</b>	<b>78</b>
4.2.1. Istraživačke metode u ispitivanju međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom.....	80
4.2.1.1. Zadaci asocijacija.....	81
4.2.1.2. Zadaci kategorizacije.....	82
4.2.1.3. Zadaci leksičkog odlučivanja.....	82
4.2.1.4. Zadaci prijevoda.....	83
4.2.1.5. Sastavci.....	87
4.2.2. Zaključno o istraživačkim metodama.....	89
<b>5. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐUJEZIČNIH UTJECAJA U OVLADAVANJU LEKSIKOM.....</b>	<b>90</b>
<b>5.1. Individualni čimbenici.....</b>	<b>90</b>
<b>5.1.1. Čimbenici usmjereni na učenika.....</b>	<b>93</b>
5.1.1.1. Motivacija za učenje stranih jezika.....	93
5.1.1.2. Metajezična svjesnost.....	95
5.1.1.3. Jezična nadarenost.....	97
5.1.1.4. Dob.....	99
5.1.1.5. Psihotipologija.....	100
<b>5.1.2. Čimbenici usmjereni na učenje.....</b>	<b>102</b>
5.1.2.1. Jezična skorašnjost.....	102
5.1.2.2. Jezično znanje.....	106
5.1.2.3. Redoslijed učenja stranoga jezika.....	112
5.1.2.4. Izloženost jezicima.....	113
5.1.2.5. Formalni kontekst u ovladavanju jezikom.....	115
<b>5.2. Sažetak o čimbenicima koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom s posebnim osvrtom na skorašnjost i jezično znanje.....</b>	<b>116</b>
<b>6. ISTRAŽIVANJE MEĐUJEZIČNIH UTJECAJA U OVLADAVANJU ENGLESKIM LEKSIKOM S ASPEKTA DVAJU ČIMBENIKA – SKORAŠNJOSTI I JEZIČNOGA ZNANJA.....</b>	<b>118</b>
<b>6.1. Uvod.....</b>	<b>118</b>
<b>6.2. Cilj istraživanja.....</b>	<b>119</b>
<b>6.3. Metodologija istraživanja.....</b>	<b>120</b>
6.3.1. Uzorak.....	120
6.3.2. Instrumenti.....	122
6.3.2.1. Pilotiranje instrumenata.....	123
6.3.2.2. Zadaci za mjerenje međujezičnih utjecaja u glavnome istraživanju.....	125
6.3.2.2.1. Konačni odabir korpusa riječi i retrospektivna metoda.....	126
6.3.2.2.1.1. Riječi u prvome zadatku.....	127
6.3.2.2.1.2. Riječi u drugome zadatku.....	130
6.3.2.2.1.3. Retrospektivna metoda poslije zadataka prijevoda.....	132
6.3.2.3. Upitnik.....	133
6.3.3. Postupci.....	135
6.3.3.1. Prikupljanje podataka.....	135
6.3.3.2. Kategorizacija međujezičnih utjecaja i statistička analiza podataka.....	137
<b>6.4. Rezultati.....</b>	<b>138</b>
6.4.1. Određivanje međujezičnih utjecaja i očitovanje prijenosa.....	138
6.4.2. Kvantitativna analiza podataka.....	139
6.4.2.1. Istraživačko pitanje 1: Hoće li znanje njemačkog jezika kao posljednjeg jezika kod učenika biti povezano s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?.....	140
6.4.2.2. Istraživačko pitanje 2: Hoće li znanje talijanskog jezika biti povezano s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?.....	147

6.4.2.3. Istraživačko pitanje 3: Hoće li hrvatski kao materinski jezik biti povezan s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku? .....	153
6.4.2.4. Povezanost znanja iz engleskog jezika, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti s međujezičnim utjecajima njemačkog, talijanskog i hrvatskog jezika.....	157
6.4.2.4.1. Korelacije s međujezičnim utjecajem njemačkog jezika.....	158
6.4.2.4.2. Korelacije s međujezičnim utjecajem talijanskog jezika.....	159
6.4.2.4.3. Korelacije s međujezičnim utjecajem hrvatskog jezika .....	160
6.4.3. Kvalitativna analiza podataka.....	162
6.4.3.1. Prave i djelomične sličnice i lažni prijatelji u prvome zadatku .....	163
6.4.3.1.1. Kolač – <i>Cake</i> .....	163
6.4.3.1.2. Lijek – <i>Medicine</i> .....	164
6.4.3.1.3. Krajoblik – <i>Landscape</i> .....	166
6.4.3.1.4. More – <i>Sea</i> .....	167
6.4.3.1.5. Zanimljiv – <i>Interesting</i> .....	168
6.4.3.1.6. Knjižnica – <i>Library</i> .....	169
6.4.3.1.7. Mišljenje – <i>Thought</i> .....	170
6.4.3.1.8. Cijena – <i>Price</i> .....	171
6.4.3.1.9. Suknja – <i>Skirt</i> .....	172
6.4.3.1.10. Plivati – <i>To swim</i> .....	172
6.4.3.1.11. Talijanski – <i>Italian</i> .....	174
6.4.3.1.12. Ljetni praznici – <i>Summer holidays</i> .....	175
6.4.3.1.13. Glasan – <i>Loud</i> .....	177
6.4.3.1.14. Slobodno vrijeme – <i>Free time</i> .....	178
6.4.3.1.15. Kemija – <i>Chemistry</i> .....	179
6.4.3.1.16. Vremenski točan – <i>Punctual</i> .....	180
6.4.3.1.17. Peći (kolač) – <i>To bake</i> .....	182
6.4.3.1.18. Neprijateljski – <i>Unfriendly</i> .....	183
6.4.3.1.19. Godina – <i>Year</i> .....	184
6.4.3.1.20. Mlijeko – <i>Milk</i> .....	185
6.4.3.2. Prave i djelomične sličnice i lažni prijatelji u drugome zadatku .....	185
6.4.3.2.1. Blagajna – <i>Cash register</i> .....	185
6.4.3.2.2. Pekara – <i>Bakery</i> .....	186
6.4.3.2.3. Tvornica – <i>Factory</i> .....	187
6.4.3.2.4. Štedjeti – <i>To save</i> .....	188
6.4.3.2.5. Marelica – <i>Apricot</i> .....	189
6.4.3.2.6. Vrućica – <i>Fever</i> .....	190
6.4.3.2.7. Neuspjeh – <i>Failure</i> .....	191
6.4.3.2.8. Mirovina – <i>Retirement</i> .....	193
6.4.3.2.9. Gledateljstvo – <i>Audience</i> .....	194
6.4.3.2.10. Ukusan – <i>Delicious</i> .....	195
6.4.3.2.11. Ograda – <i>Fence</i> .....	196
6.4.3.2.12. Ujak – <i>Uncle</i> .....	197
6.4.3.2.13. Mjesec – <i>Month</i> .....	198
6.4.3.2.14. Pokrivači – <i>Blankets</i> .....	198
6.4.3.2.15. Natjecanje – <i>Competition</i> .....	199
6.4.3.2.16. Novčana potpora – <i>Scholarship</i> .....	200
6.4.3.2.17. Posluživati – <i>To serve</i> .....	201
6.4.3.2.18. Klupa – <i>Bench</i> .....	202
6.4.3.2.19. Obiteljski – <i>Family</i> .....	203
6.4.3.2.20. Mahati – <i>To wave</i> .....	203
6.4.3.2.21. Primiti – <i>To receive</i> .....	204
6.4.3.2.22. Mladež – <i>Youth</i> .....	205
6.4.3.2.23. Srednja škola – <i>Secondary school</i> .....	206
6.4.3.2.24. Rječnik – <i>Dictionary</i> .....	207

6.4.3.2.25. Džeparac – <i>Pocket money</i> .....	209
<b>6.5. Rasprava</b> .....	<b>210</b>
6.5.1. Uvod.....	210
6.5.2. Međujezični utjecaji s aspekta skorašnjosti .....	213
6.5.3. Međujezični utjecaji s aspekta jezičnoga znanja.....	216
6.5.4. Međujezični utjecaji s aspekta psihotipologije, izloženosti jezicima, motivacije, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti .....	219
6.5.5. Strategija izbjegavanja kao mogući međujezični utjecaj zatvorenog tipa .....	222
6.5.6. Interakcije materinskog i stranih jezika u pojavi pozitivnih i negativnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom.....	224
<b>7. ZAKLJUČAK</b> .....	<b>227</b>
7.1. Ograničenja istraživanja .....	229
7.2. Teorijske implikacije istraživanja .....	232
7.3. Praktične implikacije istraživanja .....	234
<b>LITERATURA</b> .....	<b>236</b>
<b>PRILOZI</b> .....	<b>260</b>
<b>PRILOG 1</b> .....	<b>260</b>
<b>PRILOG 2</b> .....	<b>261</b>
<b>PRILOG 3</b> .....	<b>263</b>
<b>PRILOG 4</b> .....	<b>265</b>
<b>PRILOG 5</b> .....	<b>267</b>
<b>PRILOG 6</b> .....	<b>273</b>
<b>PRILOG 7</b> .....	<b>278</b>
<b>PRILOG 8</b> .....	<b>282</b>
<b>PRILOG 9</b> .....	<b>286</b>
<b>PRILOG 10</b> .....	<b>292</b>
<b>PRILOG 11</b> .....	<b>293</b>
<b>ŽIVOTOPIS</b> .....	<b>294</b>

## 1. UVOD

### 1.1. Učenje stranih jezika i višejezičnost u hrvatskim školama

Učenje više od jednog stranog jezika u osnovnim i srednjim školama, bilo kao obaveznog ili izbornog predmeta, postalo je neizostavna tendencija institucionalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Obavezno učenje prvoga stranog jezika u prvim razredima hrvatskih osnovnih škola uvodi se školske godine 2003./2004. Za većinu učenika prvi je strani jezik engleski, koji učenici počinju učiti od prvoga razreda osnovne škole, a drugi je strani jezik njemački, koji se može odabrati kao izborni predmet u četvrtom razredu osnovne škole. Naime, neki će učenici započeti s učenjem engleskoga jezika kao drugog stranog jezika u četvrtom razredu osnovne škole kao izbornog predmeta, dok će njemački učiti od prvoga razreda osnovne škole. U novije je vrijeme broj učenika s njemačkim kao prvim stranim jezikom neznatan, prvenstveno zbog promjene hrvatske jezične politike prema kojoj se u većini hrvatskih škola uvodi engleski kao prvi strani jezik.

Osim navedenih stranih jezika koji se uče kao obavezni ili izborni predmeti u osnovnoj školi, ne smijemo zaboraviti da se u nekim dvojezičnim područjima, primjerice u Istri (zbog hrvatsko-talijanske dvojezičnosti), uči i jezik sredine, tj. talijanski jezik. Tako se u nekim hrvatskim osnovnim školama talijanski jezik uči kao izborni predmet od 2. razreda.

U srednjoj se školi broj stranih jezika povećava ovisno o usmjerenju škole koje učenici odaberu. U općim i jezičnim gimnazijama, uz engleski i njemački, te latinski kao obavezni klasični jezik prve dvije godine, uvode se kao izborni strani jezik francuski, talijanski ili španjolski, a negdje i ruski. U četverogodišnjim je strukovnim školama situacija slična, osim što učenici ne uče latinski jezik, stoga nas ne čudi činjenica da većina djece do završenog srednjoškolskog obrazovanja može komunicirati na jednom stranom jeziku ili na više od jednoga stranog jezika, te samim time postaje dvojezično ili višejezično.

Dvojezičnost se često definira kao poznavanje i uporaba više od jednog jezika u komunikacijskom procesu, dok se višejezičnost odnosi na sposobnost korištenja više od dvaju kodova (Sočanac, 2004). Prema Grosjean (2010) dvojezične osobe su one koje rabe dva ili više jezika, ali i dijalekata u svojoj svakodnevnici.

Tako je Grosjean blizak i promišljanjima Pavličević Franić (2006) prema kojoj se osoba može razviti u dvojezičnu ili višejezičnu unutar jednog jezičnog sustava (npr. usvajanje hrvatskoga jezika u prirodnom okruženju i učenje hrvatskoga jezika polaskom u školu).

U kojoj će se mjeri osoba razvijati kao dvojezična ili višejezična ovisi, svakako, o nizu čimbenika: redosljedu usvajanja jezika, izloženosti jeziku, motivaciji za daljnjim učenjem jezika, kao i potrebi za komuniciranjem na stranome jeziku. U suvremenoj literaturi postoje razna shvaćanja definiranja dvojezičnosti, tako da se i osoba koja ne mora dobro poznavati drugi jezik može smatrati dvojezičnom, što opet odstupa od Bloomfieldovog shvaćanja koji vidi dvojezičnost u jednakoj kontroli dvaju jezika poput one koju posjeduje izvorni govornik (Bloomfield, 1973).

Danas je teško govoriti o jednojezičnim govornicima jer većina ljudi, osobito mladih, pod utjecajem novih tehnologija i masovnih medija posjeduje osnovno znanje barem jednoga stranog jezika, a u većini je slučajeva to engleski jezik (Jajić Novogradec, 2014: 181).

## **1.2. Početak i izbor učenja stranoga jezika**

Kada je najbolje početi učiti strani jezik još uvijek ostaje otvoreno pitanje za mnoge istraživače. Mišljenje je mnogih da je učenje barem jednog stranog jezika kod djece u ranoj dobi mnogo prihvatljivije od početka učenja istog u kasnijoj dobi, prvenstveno zbog djetetove dobne granice pri kojoj dijete više neće usvajati drugi jezik kao što usvaja prvi. Prema tome je hipoteza o kritičnom periodu jedan od važnih čimbenika pri donošenju odluka o uvođenju ranog učenja stranog jezika u školskom obrazovanju. Međutim, kada počinje kritični period usvajanja stranoga jezika? Pedesetih i šezdesetih godina 20. stoljeća smatralo se da je bolje što ranije početi učiti strani jezik (Penfield i Roberts, 1959; Lenneberg, 1967) zbog procesa lateralizacije mozga koji prestaje početkom puberteta djeteta, jer poslije puberteta dijete mora uložiti dosta truda u prevladavanju stranog naglaska u govoru. Novijim se pak istraživanjima dolazi do drugih spoznaja. Singleton (2005) se poziva na DeKeyserovo istraživanje (2000, 2003) koje je pokazalo kako su odrasli početnici koji su ostvarili slične rezultate na testiranjima (na gramatičkom testu i testu jezične darovitosti), kao i djeca rane dobi, imali bolje izraženu verbalnu analitičku sposobnost koja nije igrala nikakvu ulogu kod djece. Stoga smatra kako se ograničenja uslijed sazrijevanja odnose samo na implicitne mehanizme u učenju jezika koji postupno slabe u razdoblju ranog djetinjstva i puberteta kada djeca gube sposobnost uspješnog usvajanja jezika isključivo putem implicitnih mehanizama. Isto tako smatra da se ta pojava ne odnosi samo na jezični sustav, već na bilo koji drugi složeni apstraktni sustav (Singleton, 2005: 277).

Stav je Krashena (2002: 81) da, bez obzira na postojanost razlika u usvajanju drugoga jezika među odraslima i djecom, još uvijek nema dovoljno dokaza za prevladavanje biološke prepreke u uspješnom usvajanju drugoga jezika kod odraslih, već postoji niz razloga da su i odrasli u velikoj mjeri uspješni u usvajanju jezika.

Neki od takvih razloga za odrasle su veća koncentracija i samodisciplina, kao i iskustvo i sposobnost sustavnije spoznaje svijeta koji ih okružuje (Prebeg-Vilke, 1977: 159).

Sljedeće pitanje koje se nameće jest koji strani jezik početi najprije učiti. Velički (2007) se oslanja na Christa (1989) koji se zalaže za individualnu višejezičnost, tj. za različitost ponude stranih jezika u Europi, i smatra da engleski jezik kao *lingua franca* ne može pridonijeti boljem razumijevanju u Europi jer se tada komunikacija odvija za oba sudionika preko nepoznatog medija. Commission of the European Communities (2008: 6) naglašava visoku vrijednost učenja različitih materinskih jezika i drugih jezika koji se govore kod kuće i u bliskoj okolini, odnosno lokalnim zajednicama (misli se na dvojezična područja). Također, treba dosta napora uložiti i u povećanje broja učenja jezika, osobito u izboru drugog stranog jezika, imajući na umu blizinu granice i prisutnost zajednica koje govore različitim jezicima. Znači li to tada da bi se uz materinski jezik u školama trebali najprije učiti jezici susjednih zemalja, a kasnije globalni jezici, poput engleskog i njemačkog? To ne mora nužno biti tako, ali svakako kod prisutnosti manjinskog stanovništva i zbog blizine granice, u nekim zemljama već je predviđeno učenje jezika susjednih zemalja čiji je primjer i Hrvatska.

Prema Velički (2007: 100) odabir jezika ne smije se prepuštati slučaju ili dostupnom kadru. Da se ne bi dogodio neprihvatljivi primat određenog jezika u odnosu prema drugima, u smislu da se samo jedan jezik uči sve više, a drugi se jezici uopće ne uče, valja razmotriti koji će se jezici i u kojem omjeru učiti. Nadalje, upitan je i redoslijed uvođenja tih jezika u odgojno-obrazovni sustav, odnosno odluka o tome s kojim će se stranim jezikom započeti. U tome slučaju, za Hrvatsku se predlaže da se započne s onim jezicima koji su zbog svoje ekonomske, političke, kulturne i povijesne relevantnosti važni za Hrvatsku, a to su prije svega njemački, talijanski, francuski i španjolski jezik (ibid.). Među navedenim jezicima, koji se već uče kao obavezni ili izborni predmeti u školama, posebnu ulogu zauzima i ruski jezik, koji se u nekim školama uvodi kao izborni predmet. Posljedica je to sve češćih dolazaka ruskih turista u Hrvatsku i time jačanja jezičnog turizma. Imajući u vidu stajalište prema kojemu znanje određenih jezika predstavlja potrebu i oblikuje tržište rada te stvaranje dobre jezične politike i njegujući pozitivan stav i prema ostalim, manje zastupljenim jezicima u našim školama, možemo otvoriti put i osigurati razvoj individualne višejezičnosti u hrvatskome obrazovanju.



### 1.3. Svrha i ciljevi rada

Svrha je rada prikazati pojavu međujezičnih utjecaja u međujeziku srednjoškolskih učenika s posebnim naglaskom na ulogu dvaju čimbenika – jezične skorašnjosti i jezičnoga znanja. S obzirom na sve veću aktualnost, ali i važnost ispitivanja međujezičnih utjecaja, usredotočit ćemo se osobito na leksički aspekt u ovladavanju inim jezikom i pojavu međujezičnih utjecaja upravo u tome kontekstu. Smatra se da su međujezični utjecaji posebno vidljivi na leksičkoj razini, a razlog tome može biti velik broj sličnica u jezicima. Ponekad će sličnost među jezicima učenicima omogućiti bolje ovladavanje novim jezikom, međutim, osim tzv. pozitivnog prijenosa, u međujeziku učenika pojavljuje se i negativni prijenos koji tada ometa ovladavanje jezikom i stvara poteškoće učenicima.

Osnovni je cilj ovoga istraživanja proširiti dosadašnje spoznaje o ovome bitnome fenomenu u razrednome diskursu, imajući u vidu višejezične učenike s istim materinskim jezikom, a različitim stranim jezicima. Pokušat će se utvrditi povezanost skorašnjosti i jezičnoga znanja kao mogućih čimbenika koji utječu na međujezične procese u višejezičnih učenika. Pojedinačni ciljevi tiču se i uloge individualnih čimbenika, poput motivacije, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti u području ispitivanja međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom. Uzimanjem u obzir različitih aspekata u području ispitivanja međujezičnih utjecaja možemo dobiti konkretniji uvid u njihovu pojavu i prema tome ukazati na složenost procesa kao što je poučavanje stranoga jezika te istaknuti bitnu ulogu nastavnika u poučavanju stranoga jezika.

Podaci koji će se prikupiti u razrednome diskursu imat će značajan doprinos za nastavu stranoga jezika i pružit će praktične smjernice nastavnicima stranih jezika kako bi odabranim tehnikama rada u svojoj redovnoj nastavi pomogli višejezičnim učenicima u svladavanju leksika u stranome jeziku.

## 1.4. Prikaz poglavlja u radu

Rad čine dva dijela: teorijski i istraživački. U prvome teorijskome dijelu prikazuje se pet poglavlja koja opisuju glavna ishodišta vezana za područje višejezičnosti i ispitivanje međujezičnih utjecaja te pružaju osnovu za istraživački dio rada. U drugome, istraživačkome dijelu rada, prikazuje se spoj teorijskog dijela kroz već provedena istraživanja u sličnome kontekstu i kvantitativno i kvalitativno istraživanje međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom u višejezičnih učenika, ispitujući ulogu dvaju čimbenika – skorašnjosti i jezičnoga znanja.

Prvo, uvodno poglavlje započinje predstavljanjem teme ukazivanjem na formalni kontekst učenja stranoga jezika i razvoj višejezičnosti (1.1.) s osvrtom na rano učenje stranog jezika i izbor učenja stranih jezika na makro i mikro razini (1.2.).

Drugo poglavlje govori o pojmovnim razlikama i počecima istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom (2.1.), opisujući pritom razlike u ovladavanju drugim i trećim jezikom (2.3.) te se razmatra dvojezičnost kao zasebna disciplina, koja dijeli mnogo sličnosti, ali i razlike, s procesom ovladavanja inim jezikom (2.3.2. i 2.3.3.). Osim prikaza procesa ovladavanja trećim jezikom (2.3.4.), usredotočujemo se na pregled teorijskih osnova višejezičnosti (2.4.) kroz prikaz vrsta individualne višejezičnosti (2.4.1.) i tri modela višejezičnosti (2.4.2.). Poglavlje zaključujemo nekolicinom istraživanja višejezičnosti u formalnom okruženju provedenih u svijetu i Hrvatskoj (2.5.) pridajući pažnju višejezičnosti u okvirima europske jezične politike (2.6.).

U trećem je poglavlju u središtu opisa psiholingvistički aspekt u ovladavanju inim jezikom, tj. međujezični utjecaji, čiju pojavnost opisujemo s dijakronijskog i sinkronijskog stajališta (3.1. i 3.2.). Prikazuju se vrste jezičnoga prijenosa (3.2.1.) te se jezični prijenos određuje na primjeru dvaju i više jezičnih sustava (3.2.2. i 3.2.3.).

Četvrto poglavlje naglasak stavlja na međujezične utjecaje i ovladavanje leksikom, a pažnja se između ostalog posvećuje višejezičnom mentalnom leksikonu (4.1.3.) koji se smatra važnim za shvaćanje leksičkog procesiranja u višejezičnih korisnika. Promatraju se također sličnice (4.1.4. i 4.1.5.) kao najčešće ispitivani leksik u području međujezičnih utjecaja. Budući da ispitivanje međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom zahtijeva adekvatan izbor istraživačkih metoda, daje se prikaz najvažnijih metoda u okviru višejezičnih istraživanja (4.2.) s ciljem odabira odgovarajućih metoda u vlastitom istraživanju.

Peto poglavlje teorijskog dijela bavi se čimbenicima koji utječu na pojavu međujezičnih utjecaja, a usmjereni su na one s gledišta učenika (5.1.1.) i one s gledišta procesa učenja

(5.1.2.). U okviru dvije podjele čimbenika opisujemo nekoliko čimbenika relevantnih za naš rad, od njihovih teorijskih razmatranja do istraživačkih implikacija za nastavu stranoga jezika. Nešto se više opisuju skorašnjost i jezično znanje, kao dva glavna promatrana čimbenika u našem istraživanju, te se daje detaljniji pregled istraživanja međujezičnih utjecaja na primjeru učinka tih čimbenika (5.1.2.1. i 5.1.2.2.). Poglavlje završavamo sažimanjem utjecaja odabranih čimbenika na pojavu međujezičnih utjecaja.

U šestom poglavlju ovoga rada predstavlja se kvantitativno i kvalitativno istraživanje međujezičnih utjecaja (6.2.) u ovladavanju engleskim leksikom s aspekta skorašnjosti i jezičnoga znanja. U metodologiji istraživanja raspravlja se o odabiru instrumenata (6.3.2.) i prikupljanju podataka (6.3.3.1.) kao bitnim aspektima metodologije. Kvantitativni tip istraživanja bavi se ispitivanjem pojave međujezičnih utjecaja i njihovom povezanosti sa skorašnjosti i jezičnim znanjem. Ispituje se također povezanost afektivnih motiva, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti s jezičnim znanjem i pojavom međujezičnih utjecaja. Istovremeno se pokušava naći veza između skorašnjosti i jezičnoga znanja na osnovi analize smjera jezičnoga prijenosa. Kvalitativni tip istraživanja opisuje smjer leksičkog prijenosa i njegov izvor.

Sedmo je poglavlje zaključni dio rada u kojemu se navode ograničenja istraživanja i implikacije za buduća istraživanja, a jednako tako zaključuju se teorijske spoznaje rada i daju praktične smjernice za ovladavanje leksikom u nastavi stranoga jezika.

## 2. TEORIJSKE OSNOVE: ISTRAŽIVANJE PROCESA OVLADAVANJA INIM JEZIKOM I VIŠEJEZIČNOST

Budući da je središnja tema našega rada ispitivanje međujezičnih utjecaja u višejezičnih učenika, u ovome poglavlju govori se o nazivljima pojedinih jezika kojima pojedinac ovladava bilo u formalnom školskom ili neformalnom izvanškolskom okruženju. Raspravlja se o razlikovanju pojmova *usvajanje* i *učenje* jezika te objašnjava pojam *ovladavanje* jezikom kao nadređeni pojam usvajanju i učenju. Posebno mjesto u našem istraživanju zauzima odnos među različitim pojedinčevim jezicima, stoga se također opisuju različiti procesi u ovladavanju drugim i trećim jezikom, opisuje se pojava dvojezičnosti i daju teorijske osnove višejezičnosti. Nova razmatranja višejezičnosti predmet su mnogobrojnih istraživanja koja se bave različitim aspektima sveprisutne moderne pojave, a njihov ćemo pregled dati na kraju ovog poglavlja te govoriti o novim shvaćanjima višejezičnosti u okvirima europske jezične politike.

### 2.1. Određenje pojmova: prvi, drugi, strani, ini jezik

#### 2.1.1. Prvi ili materinski jezik

U stručnoj literaturi istraživanja procesa usvajanja drugoga jezika, dvojezičnosti i višejezičnosti često se spominje pojam prvi jezik (engl. *first language*), za koji se smatra da je to prvi po redu jezik pojedincu i koji pojedinac usvaja uglavnom u prirodnoj okolini. Medved Krajnović (2009) navodi da prvi jezik zahtijeva pojašnjenje jer se uz njega ili umjesto njega često rabe i nazivi materinski jezik (engl. *mother tongue*), rodni jezik (engl. *native language*) te primarni jezik (engl. *primary language*) kao manje-više istoznačni. U Kanadi se 70-ih godina 20. stoljeća uvriježio i naziv nasljedni jezik, koji se ponekad zamjenjuje, osim već spomenutim nazivima, i nazivima manjinski jezik (engl. *minority language*), etnički jezik (eng. *ethnic language*), jezik zajednice (engl. *community language*), kućni jezik (engl. *home language*) (Cvikić i sur., 2010).<sup>1</sup>

Jelaska (2007) smatra da su nazivi prvi i materinski jezik u jednome smislu istoznačnice, a u drugome sličnoznačnice, tako da ih se ne može smatrati sinonimima. Iako je materinski

---

<sup>1</sup> O nasljednim govornicima, njihovoj povijesti i razvoju možemo naći više u članku Cvikić i sur. (2010: 113-127).

jezik prototipno i prvi jezik, a i obratno: prototipni je prvi jezik materinski, to nije nužno tako (Jelaska, 2007: 87). Zbog mnogih polemika oko pojmova vezanih za prvi jezik te kako je svaki od tih pojmova okarakteriziran određenim kontekstom, u disertaciji ćemo se isključivo koristiti nazivom prvi jezik koji je učenicima prvi jezik po redoslijedu usvajanja i učenja, a naziv ćemo označavati i kraticom J1 (prema engleskoj kratici *L1*).

### 2.1.2. Drugi i strani jezik

U suvremenoj glotodidaktici pod terminom drugi jezik podrazumijeva se nematerinski jezik koji se uči unutar zemlje u kojoj je u uporabi, dok se nematerinski jezik, koji se uči i rabi u odnosu prema govornoj zajednici izvan nacionalnih i teritorijalnih granica, naziva stranim jezikom (Mihaljević Djigunović, 1998: 15). Jelaska (2007) obrazlaže da je strani jezik prototipno jezik koji se ne govori u okolini gdje tko živi i djeluje, a drugi je jezik prototipno jezik koji se govori u okolini gdje tko živi i djeluje. Za manjinske je to govornike većinski, odnosno državni jezik. Za većinske su to manjinski jezici oko njih (Jelaska, 2007: 88). U istraživanju procesa usvajanja drugoga jezika drugi jezik podrazumijeva i strani jezik tako da se u tome kontekstu oni mogu shvatiti kao sinonimi te označuju pojam nematerinskog jezika.

Prema Ellisu (1997) drugi se jezik može odnositi i na bilo koji jezik koji se uči poslije materinskog, tako da se odnosi i na učenje trećeg ili četvrtog jezika. Istog je stajališta i Saville-Troike (2006), koji objašnjava da se pod pojmom drugog jezika podrazumijeva i usvajanje trećeg, četvrtog ili čak desetog jezika. On govori da se drugi jezik često naziva i jezikom cilja (engl. *target language*) jer uključuje bilo koji jezik koji je cilj učenja (Saville-Troike, 2006: 2). Ellis također napominje da je uobičajeno govoriti općenito o usvajanju drugog ili stranog jezika (engl. *second language acquisition*) (Ellis, 1997: 3), bilo da se jezik uči prirodno kao rezultat boravka u zemlji gdje se taj jezik govori ili da se uči formalno u razredu. U našem slučaju kod upotrebe termina drugi jezik podrazumijevat ćemo drugi jezik po redoslijedu učenja kod učenika u školi, tj. prvi strani jezik i označavat ćemo ga kraticom J2 (prema engleskoj kratici *L2*), a drugi strani jezik koristit će se pod nazivom treći jezik i obilježavati kraticom J3 (prema engleskoj kratici *L3*), te treći strani jezik ili četvrti jezik kraticom J4 (prema engleskoj kratici *L4*).

### 2.1.3. Ini jezik

Budući da smo iz prethodnih definicija drugoga i stranoga jezika ukazali na njihovo terminološko ispreplitanje, ali i razlikovanje, osobito kada govorimo o nazivima jezika u području istraživanja procesa usvajanja i učenja jezika koji pojedincu nisu materinski, tada dolazimo do upotrebe nadređenog pojma drugomu i stranomu jeziku, a to je ini jezik. Naziv ini jezik uvode u literaturu stručnjaci koji se bave istraživanjima hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika.<sup>2</sup>

Potreba za hrvatskim terminom bila je nužna, poglavito zato što kako u svome članku navodi i Jelaska (2007), a to je da neki stručnjaci koji se bave područjem istraživanja drugoga jezika u pojam drugi jezik uključuju i strani jezik (Jelaska, 2007: 89). Tada je pojam drugi jezik zapravo nadređenica koja uključuje drugi i strani. U pregledu i opisu istraživanja upotrebljavat ćemo termin ini jezik imajući tada na umu druge jezike koje pojedinac usvaja ili uči, a nisu mu prvi jezik.

## 2.2. Usvajanje i učenje jezika

Još u 18. i 19. stoljeću djela Darwina, Tainea i Tiedemanna bilježe zanimanje za istraživanje ranog jezičnog razvoja (od ispitivanja različitih faza govora, spontanog izricanja prvih glasova do svrhovitog korištenja smislenih riječi) (Vilke-Pinter, 2011: 8). Takvo zanimanje postaje kontinuirano, osobito od polovice 20. stoljeća kada je, polazeći od teorija o usvajanju materinskog jezika kod djece, neizostavno spomenuti Jeana Piageta, poznatog ženevskog psihologa čije se ime često spominje u stručnoj literaturi u opisu djetetova jezičnog razvoja. On smatra da djeca u svom razvoju igraju aktivnu, konstruktivnu ulogu.

Prema Piagetu dijete prilikom svog jezičnog razvoja prolazi kroz određene faze, a to su: senzorno-motorička – od rođenja do osamnaest mjeseci; predoperacionalna – od osamnaest mjeseci do sedam godina; faza konkretnih operacija – od sedam do jedanaest godina i faza formalnih operacija – od jedanaest godina dalje (Prebeg-Vilke, 1991: 12). Njegova je osnovna misao da je jezični razvoj djeteta ograničen spoznajnim razvojem i prema tome će postojati područja jezika koja će dijete svladati tek nakon što dosegne određenu razinu kognitivnog razvoja (ibid.). Poznati ruski psiholog Vygotsky blizak je stajalištu Piageta, no razlikuje se u

---

<sup>2</sup> Podrobniji opis hrvatskog nazivlja u usporedbi s engleskim vezanim za pojedinačne jezike i njihove razvojne procese vidi Jelaska (2007).

tome što smatra da je prvobitni govor djeteta socijalan, što znači da se dijete odmah neposredno veže za okolinu (Vygotsky, 1986).

Prema generativnoj teoriji Noama Chomskog, da bi usvojila jezik, odnosno da bi se on razvio, djecu je potrebno izložiti jeziku okoline. Kad ih se izloži određenom ljudskom jeziku, djeci se samo potiču njihove umne gramatike i prikladno učvršćuju. Chomsky i ostali generativni jezikoslovci to dokazuju činjenicom da gotovo sva djeca uspijevaju usvojiti materinski jezik, bez obzira na svoje međusobne razlike i razlike u jezicima kojima su izložena, i to na način koji nije objašnjiv samom izloženošću jeziku. Osim toga, sva djeca prolaze jednakim razvojnim fazama i prave jednaka odstupanja (Jelaska, 2008: 11-12).

Ono što se može zamjeriti Chomskom jest da u svojim razmatranjima o usvajanju jezika ne obraća dovoljno pažnje uvjetima okoline u kojima dijete usvaja svoj jezik, tj. njega zanima razvoj jezika kao takvog, a ne razlike u brzini i načinu kojim dolazi do usvajanja jezika, a ovise o nekim čimbenicima okoline (Prebeg-Vilke, 1991: 20).

Možemo primijetiti da se termin usvajanje najčešće povezuje s prvim jezikom, gdje se on uspoređuje i s pojmom razvoja (misli se na jezični razvoj), a u mnogim se istraživanjima oba termina rabe naizmjenično (Foster-Cohen, 2001).

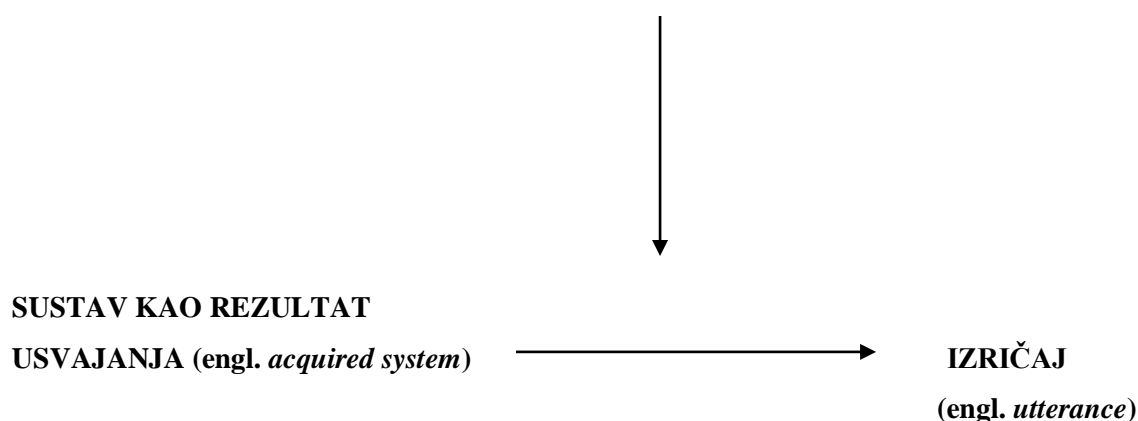
Sedamdesetih godina 20. stoljeća postaje vrlo zapažena misao psihologa Lenneberga koji je svojim istraživanjima pokušao uspostaviti vezu između stupnja jezičnog razvoja djeteta i bioloških čimbenika, a to je da se dob između osamnaest mjeseci i puberteta smatra kritičnim periodom usvajanja jezika, tako da ljudi koji nisu do puberteta uspjeli svladati govor iz nekog razloga, vjerojatno i neće. Ovo se stajalište odrazilo i na ispitivanje učenja stranog jezika djece nakon puberteta jer se prema Lennebergu takvo učenje razlikuje od učenja prije puberteta (Prebeg-Vilke, 1991). Pretpostavku o usvajanju i učenju jezika opisuje Krashen kroz svoj Model monitora (engl. *The Monitor Model*), koji je imao utjecaja na nastavu stranoga jezika u trenutku kada je ona tražila odmak od strukturalističkih vježba ponavljanja (Medved Krajnović, 2010: 26).

### 2.2.1. Krashenov model usvajanja i učenja drugoga jezika

Prvo teorijsko objašnjenje i razlikovanje između pojma usvajanje i učenje uvodi Krashen 70-ih godina prošloga stoljeća. Prema Krashenu (1976) postoje dva neovisna sustava drugoga jezika: usvajanje, koji je proizvod podsvjesnog procesa vrlo sličnom procesu kojim djeca prolaze kada usvajaju prvi jezik, i učenje, koji je proizvod formalnog oblika poučavanja te pretpostavlja svjesno poznavanje jezika (Krashen, 1981).

Usvajanje zahtijeva značajnu interakciju u ciljnome jeziku, odnosno prirodnu komunikaciju u kojoj govornici ne obraćaju pažnju na oblik svojih izričaja, već poruke koje prenose i razumiju (Krashen, 1981). Stoga, naglasak je na poruci, a ne oblicima jezika, a sam je proces spontan. Tako je u usvajanju jezika nepotrebno ispravljati pogreške ili eksplicitno objašnjavati pravila jezika jer se sve svodi na usvajanje u prirodnome okruženju. Za razliku od usvajanja, učenje je svjesno, potpomognuto ispravljanjem pogrešaka i predstavljanjem eksplicitnih pravila.

**SUSTAV KAO REZULTAT UČENJA (engl. *learned system*)**



Dijagram 2.1. Prikaz Krashenovog modela izvedbe drugoga jezika kod odrasle osobe (Krashen, 1981: 2).

Krashen objašnjava svoj Model monitora<sup>3</sup> na osnovi razlikovanja dvaju pojmova – usvajanja i učenja te nas istovremeno upućuje na Lawlera i Selinkera (1971), koji razlikuju dvije vrste kognitivnih struktura: mehanizme koji upućuju na automatsku jezičnu izvedbu (radi se o nesvjesnim mehanizmima i njihovoj nesvjesnoj primjeni) i one mehanizme koji upućuju na rješavanje problema i zagonetaka (što podrazumijeva ulaganje svjesnog napora pri jezičnoj proizvodnji). Međutim, Krashenov je model naišao na brojne kritike jer u stvarnosti oba termina, i usvajanje i učenje, supostoje te ih je teško odvojiti. Primjere često nalazimo u prirodnom kontekstu i kod djece i odraslih koji će također svjesno učiti neke nove jezične oblike koji su im u određenom trenutku nepoznati.<sup>4</sup> Bez obzira na podvrgnutost modela

<sup>3</sup> U hrvatskoj literaturi nailazimo i na naziv Nadglednički model (Jelaska, 2005: 96).

<sup>4</sup> Djeca urednog jezičnog razvoja koja usvajaju u ranoj dobi oba jezika, bez obzira na prirodni ili formalni kontekst imaju vrlo razvijenu metakognitivnu svijest o jezicima (Medved Krajnović, 2004; Jajić Novogradec, 2015).



brojnim kritikama, a razlog im je, kako smo već naveli, strogo razlikovanje dvaju pojmova, odlučili smo se za prikaz i objašnjenje Krashenovog modela jer se još uvijek mnogi istraživači oslanjaju na njegove postavke kada dovode u pitanje razne procese u usvajanju i učenju jezika.

### 2.2.2. Ostale pretpostavke o usvajanju i učenju drugoga jezika

Ellis (1997: 3) odstupa od Krashenovog modela i definira usvajanje drugoga jezika kao način na koji ljudi uče jezik pored svog materinskog jezika, unutar i izvan razreda. Iz njegove se definicije pojmovi usvajanje i učenje ne razlikuju po formalnom ili neformalnom okruženju, tj. hoće li učenici usvajati jezik u prirodnoj okolini ili nekoj institucionaliziranoj ustanovi. Dobar primjer povezivanja usvajanja i učenja u školskome kontekstu daje Hulstijn (2007) opisom implicitnog i eksplicitnog učenja. Prema Hulstijn (2007) implicitno je učenje oblik implicitnog znanja, a ono podrazumijeva automatski, nesvjesni proces koji se odvija onda kada se informacija procesira receptivno (putem slušanja ili gledanja). Eksplicitno je učenje tada konstruiranje eksplicitnog, verbaliziranog znanja, tj. svjesnog, namjernog procesa oblikovanja i povezivanja pojmova (Hulstijn, 2007: 706).

Petrović (1997) tako objašnjava sljedeće:

„ Ako pod pojmom usvajanje jezika podrazumijevamo proces jezičnog razvoja pojedinca koji je uvjetovan prirodnom komunikacijom u stvarnim životnim situacijama i koji je pretežno podsvjestan, onda se taj pojam u potpunosti odnosi na prvi jezik i djelomično na drugi jezik. Mogli bismo reći da se prvi jezik podsvjesno usvaja, drugi jezik se djelomično usvaja a djelomično uči, a strani se jezik pretežno svjesno uči. I kod stranog jezika postoji mogućnost podsvjesnog usvajanja kad je izloženost tom jeziku privremeno povećana “.

(Petrović, 1997: 15)

Autorica to potkrepljuje primjerom kada učenik boravi neko vrijeme u zemlji gdje je taj jezik osnovno sredstvo komunikacije ili ako je učenik u svojoj zemlji u intenzivnom jezičnom kontaktu s izvornim govornicima tog jezika (ibid.).

U brojnim ispitivanjima procesa usvajanja i učenja jezika navode se ključne razlike, ali i sličnosti između tih dvaju procesa. Razlike su u tome da kod osobe koja jezik usvaja kao jednojezičar ili vrlo rani dvojezičar jezični se razvoj odvija u sklopu općeg kognitivnog razvoja, dok se kod pojedinca koji uči strani jezik, čak i u ranijoj dobi, očituje završena predverbalna faza u kognitivnom smislu (Vilke-Pinter, 2011: 16). Što se tiče sličnosti, one se objašnjavaju time što učenici stranog jezika također moraju usvojiti fonološki sustav jezika

koji uče, a istovremeno moraju savladati i proces izdvajanja smislenih leksičkih jedinica iz govornog kontinuuma (ibid.).

### 2.2.3. Ovladavanje inim jezikom

Kada se radi o usporedbi prvog i drugog (nematerinskog) jezika, pojmove usvajanje i učenje važno je razlikovati. U tome je kontekstu usvajanje podsvjestan prirodan proces, odvija se u prirodnim komunikacijskim situacijama i dovodi do tečnoga vladanja stranim jezikom, a učenje se odnosi na svjestan proces koji se provodi u osmišljenim situacijama i želi dovesti do točnoga vladanja stranim jezikom (Jelaska, 2007).

Kako bi se razriješila višeznačnost pojma usvajanje, Jelaska (2005) uvodi pojam ovladavanje drugim jezikom. Autorica ističe odabir pojma ovladavanje koji je uveden kao nadređenica da bi se razlikovala dva pojma (usvajanje i učenje) kada nije bitno ili se ne zna je li netko usvajao ili učio neki jezik i kada (Jelaska, 2007).

Medved Krajnović (2010: 4-5) razlikuje tri vrste okruženja, kao i nazive procesa u ovladavanju inim jezikom. To su: *usvajanje drugoga jezika*, *učenje stranoga jezika* i *ovladavanje inim jezikom*.

- Usvajanje drugoga jezika (engl. *second language acquisition*) podrazumijeva kontekstualno usvajanje drugoga jezika, koje se ne mora nužno odnositi na drugi jezik određen kronološki, već može podrazumijevati i treći, četvrti jezik itd. Autorica ovdje navodi primjer takvog procesa koji uključuje spontano usvajanje, bez svjesnog učenja, i situaciju kada izvorni govornik, primjerice hrvatskog jezika (imigrant), usavršava engleski jezik u svakodnevnoj komunikaciji sa stanovnicima zemlje engleskog govornog područja.
- Učenje stranoga jezika (engl. *foreign language acquisition*)<sup>5</sup> uključuje formalno učenje jezika u razrednome kontekstu, a jezik koji se uči nije prisutan u bližoj okolini zemlje gdje se uči.
- Ovladavanje inim jezikom (engl. *second language acquisition*) odnosi se na proces u kojemu pojam *ovladavanje* predstavlja nadređeni pojam usvajanju i učenju te podrazumijeva i neformalno usvajanje i formalno učenje, dok se pojam *ini* rabi za bilo

---

<sup>5</sup> Autorica osim engleskog prijevoda *foreign language acquisition* navodi i ostale prijevode koji se u engleskome također odnose na isti proces, a to su *foreign language acquisition*, *second language learning* ili *second language acquisition* (Medved Krajnović, 2010: 4).

koji jezik koji pojedincu nije prvi usvojeni i stoga je nadređeni pojam drugome, trećemu jeziku i sl.

Broj dvojezičnih i višejezičnih osoba u novije vrijeme sve je veći, a njihovo je ovladavanje jezicima raznoliko. Neki će usvajati oba jezika u prirodnome kontekstu dok će neki učiti ine jezike samo u formalnom okruženju, no neovisno o tome kada govorimo o usvajanju drugog jezika ili učenju stranog jezika, tj. bilo u prirodnom ili institucionaliziranom okruženju, možemo zaključiti da je neosporno razdvajati oba procesa (usvajanje i učenje).

Slijedom navedenog, u radu ćemo se koristiti pojmom ovladavanje kada govorimo o procesu učenja jezika u formalnom školskom okruženju, ali imajući u vidu i jezični unos učenika u izvanškolskom okruženju, prije svega zbog izloženosti jeziku i komunikacije učenika putem raznih medija. Pojmove usvajanje i učenje također ćemo naizmjenično upotrebljavati, ali onda kada su pojmovi preuzeti iz stručne literature kojom se služimo i odraz su razmišljanja pojedinih autora.

### **2.3. Proces ovladavanja drugim i trećim jezikom (J2 i J3)<sup>6</sup>**

U ovim potpoglavljima opisali bismo nastanak i povezanost zasebnih disciplina, kao što su ovladavanje drugim jezikom, dvojezičnost i ovladavanje trećim jezikom, kao i njihove razvojne procese, odnosno sličnosti i razlike među istima. Iako se na prvi pogled čini složeno razmatrati proces ovladavanja drugim jezikom, osobito kada je u naziv uključen *drugi* jezik, Larsen-Freeman i Long (1991) smatraju da to i nije tako jer se naziv *drugi* ne odnosi nužno na drugi jezik po redosljedu učenja, tako da se ponekad ovladavanje drugim jezikom poistovjećuje i s ovladavanjem trećim, četvrtim i ostalim jezicima izuzev prvoga, a postoje čak i istraživanja studija slučaja u okviru ovladavanja drugim jezikom koja zapravo zahvaćaju istovremenu dvojezičnost. Stajalište Larsen-Freeman i Long (1991) uistinu će olakšati nekim istraživačima pogled na raznoliku dimenziju procesa ovladavanja drugim jezikom, međutim naše je stajalište da, neovisno o preklapanju pojedinih disciplina, moramo u obzir uzeti puno više varijabli i prema tome različite procese uključene u ovladavanje. Kako bi se bolje objasnila stajališta pojedinih autora, te sami razvoji navedenih disciplina, smatramo da ih je potrebno detaljnije obraditi, što ćemo i učiniti u sljedećim potpoglavljima.

---

<sup>6</sup> U ovome naslovu odlučili smo se za nazive drugi i treći jezik jer smo htjeli ukazati na razliku među razvojnim procesima za pojedini jezik.

### 2.3.1. Razvoj procesa ovladavanja J2

Početak razvoja discipline usvajanja drugoga jezika (ili stranog jezika)<sup>7</sup> započinje još 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća u okviru lingvističkih, psiholingvističkih i primijenjenolingvističkih zbivanja u SAD-u, Kanadi i Velikoj Britaniji (Medved Krajnović, 2010: 17), ali interes znanstvenika za istraživanja drugih jezika koji pojedincu nisu prvi i njihova pionirska istraživanja započela su nešto kasnije, tj. 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća.

Gass i Selinker (2008) objašnjavaju da se radi o istraživanju usvajanja neprimarnog jezika, tj. usvajanju jezika koji slijedi poslije materinskog. Autori navode da je proces usvajanja drugog jezika proučavanje kako učenici stvaraju novi jezični sustav sa samo ograničenom izloženosti drugome jeziku, istraživanje onoga što se uči i ne uči u drugome jeziku, kao i ispitivanje zašto neki učenici drugog jezika ne postižu isti stupanj znanja kao i u materinskom jeziku, ali isto tako i proučavanje zašto neki učenici postižu kompetenciju blisku izvornom govorniku u više od jednog jezika (Gass i Selinker, 2008: 1).

Prema Saville-Troike (2006: 2) u razumijevanju procesa usvajanja drugoga jezika, potrebno je odgovoriti na tri osnovna pitanja: Što će točno učenik drugog jezika usvojiti? Kako će učenik usvojiti to znanje? Zašto su neki učenici uspješniji od ostalih?

Sam autor navodi kako je teško odgovoriti na ova jednostavna pitanja, čime se zaključuje da je proces usvajanja drugog jezika složen. Na složenost konteksta u usvajanju drugog jezika ukazuje i Hawkins koji navodi razlike u usvajanju drugog jezika i prvog jezika, a one su: u usvajanju drugog jezika već je prisutan jedan jezik; sazreli su ostali misaoni procesi, dok usvajanje prvog jezika i razvoj ostalih kognitivnih sposobnosti teku usporedno te se jezični unos očituje različito i uključuje kako pisani tako i govorni jezik (Hawkins, 2001: 345).

Toj složenosti svjedoči i velik broj razvijenih teorija u području istraživanja procesa usvajanja drugog jezika, koje upućuju i na interdisciplinarnost jedne mlade znanstvenoistraživačke discipline i sve veće zanimanje za nova istraživanja. Bez obzira na to što govorimo o razvoju samostalne discipline, još su uvijek u njenim ispitivanjima neizbježni modeli i teorije ostalih disciplina. Prema tome, za sveobuhvatan proces nije dovoljno poznavanje samo jedne discipline, koja bi bila temelj razvoja nove discipline, već se unutar procesa isprepliće niz srodnih disciplina (osim lingvistike, primijenjene lingvistike, psiholingvistike, tu su i sociolingvistika, neurolingvistika, glotodidaktika, istraživanja dvojezičnosti i višejezičnosti).

---

<sup>7</sup> O nazivima drugi i strani jezik već smo govorili u potpoglavlju 2.1.2.

Larsen-Freeman i Long (1991), raspravljajući o teorijama u usvajanju drugog jezika, ističu one koje se kroz kontinuum protežu od onih nativističkih, preko interakcionističkih do onih koje se tiču okoline kao važnog čimbenika u usvajanju drugog jezika. Nativističke teorije, prema autorima, daju prednost urođenim mehanizmima i znanju (autori izdvajaju univerzalnu gramatiku Noama Chomskog i Krashenovu teorija monitora), a teorije koje u središte interesa stavljaju okolinu koja utječe na proces usvajanja drugog jezika više pažnje posvećuju uvjetima u kojima se odvija učenje i procesiranju jezičnog unosa (npr. Schummanova hipoteza pidžinizacije i model akulturacije). U posljednju veću skupinu teorija autori ubrajaju interakcionističke teorije, koje autori vide kao izrazito snažne jer se pozivaju i na urođene i okolinske čimbenike u objašnjavanju učenja jezika, a izdvajaju: Givonovu funkcionalnu-tipološku teoriju u usvajanju drugoga jezika i multidimenzionalni model ZISA<sup>8</sup> grupe.

Sve tri skupine teorija podložne su kritikama, a ono što autori zaključuju jest da će uvijek postojati određena vrsta preklapanja među njima, što je često rezultat teškoće njihova vrednovanja (Larsen-Freeman i Long, 1991: 480). Kao što se i sami autori slažu, mišljenja smo da bi osnovna težnja svih stručnjaka uključenih u istraživanja procesa ovladavanja drugim jezikom trebala biti na stvaranju jedinstvene teorije koja bi činila spoj onih starih i nešto novijih teorija. Budući da je područje samo po sebi interdisciplinarno i zbog toga teško objašnjivo, radi se o nadasve složenoj misiji.

Proces usvajanja drugoga jezika nosi sa sobom i ostale procese koji čine osnovu u ispitivanjima drugoga jezika. Riječ je o kognitivnim, psihološkim i društvenim procesima u ovladavanju jezikom. Kada govorimo o kognitivnim procesima, mislimo na one aspekte u ovladavanju jezikom na koje pojedinac ne može utjecati te se oni smatraju zajedničkim za sve pripadnike ljudske vrste (Medved Krajnović, 2004: 68). Hulstijn (2002: 195) smatra da se *kognicija* odnosi na predstavljanje znanja (informacije) u mozgu i procesiranje i usvajanje te informacije. Prema autoru, teorije o usvajanju jezika moraju odgovoriti na tri glavna pitanja: kako se može predstaviti znanje jezika; kako se ono procesira, npr. tijekom aktivnosti slušanja, čitanja, govora i pisanja, i kako do njega dolazi (usvajanjem/učenjem/određenjem) (ibid.). U stručnoj literaturi, od često spominjanih kognitivnih procesa, razmatraju se implicitno i eksplicitno učenje i automatizam u usvajanju drugoga jezika. Ellis (1997) pod implicitnim znanjem podrazumijeva usvajanje znanja, odnosno pravila jezika putem procesa

---

<sup>8</sup> Kratica ZISA odnosi se na *Zweitsprachenwerb Italienscher und Spanischer Arbeiter*, grupu koja se uključila u projekt koji je obuhvatio istraživanje u presjeku i longitudinalno istraživanje odraslih govornika španjolskog i talijanskog jezika koji su usvajali njemački jezik u prirodnom okruženju.

koji se odvijaju spontano, tj. bez svjesnih operacija. Eksplicitno znanje autor objašnjava činjenicom da su učenici često svjesni svog znanja i onoga što uče u drugome jeziku. Prema njemu eksplicitno znanje može pomoći učenicima u razvijanju implicitnog znanja, a ono može prijeći u implicitno znanje kada su učenici u pravoj fazi jezičnog razvoja (Ellis, 1997: 57). Gass i Selinker (2008) definiraju automatizam u usvajanju drugoga jezika kao brzo, nesvjesno i naporno procesiranje, što znači da se radi o sposobnosti brze i precizne proizvodnje i razumijevanje iskaza. Autori to potkrepljuju primjerom jezične rutine u situacijskom razgovoru koja je do te mjere automatska kod osoba koje dobro poznaju jezik da sugovornici često predvide odgovor i prije nego što je pitanje postavljeno. Prema McLaughlin (1990) automatizam se odnosi na kontrolu nečijeg jezičnog znanja. To znači da u jezičnoj izvedbi (engl. *language performance*) osoba mora povezati niz vještina iz predodžbenih, kognitivnih i društvenih domena (Gass i Selinker, 2008: 230). Nova gledanja na proces automatizacije ističu da uz proceduralno znanje (koje se odnosi na znanje kako nešto učiniti) kod izvođenja složenih kognitivnih vještina, kakve su ovladavanje jezikom i uporaba jezika, treba biti stalno prisutno i aktivno deklarativno znanje (znanje o nečemu) koje će se moći prilagoditi mnogim nepredvidljivim, promjenjivim i složenim situacijama komunikacijskoga konteksta (Medved Krajnović, 2010: 61).

Osim kognitivnih procesa, neizbježno je osvrnuti se i na psihološke procese od kojih bismo posebno izdvojili ulogu dobi, jezičnu nadarenost, motivaciju, strategije i stilove učenja, strah od jezika,<sup>9</sup> a od društvenih procesa tu je neizostavna jezična socijalizacija.

Jedan od najistraženijih aspekata psiholoških procesa tijekom ovladavanja inim jezikom jest motivacija. Najpoznatiji su istraživači u tome području socijalni psiholozi Lambert i Gardner koji se bave ispitivanjem motivacije kod srednjoškolaca u dvojezičnim sredinama u Kanadi i SAD-u. Gardner je također jedan od autora socioedukacijskog modela usvajanja drugog jezika koji jasno prikazuje veze ulaznih čimbenika, individualnih razlika, konteksta učenja jezika i rezultata učenja koji neposredno djeluju unutar određene sociokulturne sredine.<sup>10</sup> Prema Gardneru, cilj učenja drugog jezika, koji on naziva orijentacijom, čimbenik je koji je uključen u motivaciju, no nije njena mjerljiva sastavnica. Cilj dovodi do motivacije, no individualne razlike u motivaciji odražavaju se trudom, željom i stavovima prema učenju jezika (Mihaljević Djigunović, 1998: 26). Iz toga proizlazi korelacija među trima aspektima,

---

<sup>9</sup> Detaljan pregled navedenih psiholoških procesa možemo naći u Mihaljević Djigunović (1998).

<sup>10</sup> Socioedukacijski model usvajanja drugog jezika razvili su Gardner i MacIntyre (1993), a njegov detaljan opis nalazimo u Mihaljević Djigunović (1998).

no oni nužno ne moraju biti u pozitivnoj vezi, npr. netko može ulagati isti trud, ali njegova želja i stavovi mogu biti intenzivniji od ostalih koji ulažu isti trud.

Što se tiče društvenog aspekta već smo spomenuli jezičnu socijalizaciju koja prema Ochs i Schieffelin (2008) podrazumijeva „socijalizaciju kroz jezik i socijalizaciju unutar jezika“. Iz navedene definicije zaključujemo da su jezično i društveno znanje ovisni jedan o drugome i u stalnoj su vezi. Byon (2006) također razlikuje dva tipa pojavnosti jezične socijalizacije – implicitni i eksplicitni. Prvi se događa kada učenici dobivaju sociokulturalno značenje koje im se izravno prenosi putem razgovora, a drugi kada nastavnici otvoreno prenose sociokulturalna značenja učenicima. Brojne studije o jezičnoj socijalizaciji usko povezane s procesom usvajanja drugoga jezika pomažu nam da sagledamo ovladavanje inim jezikom s dva stajališta – i jezičnog i društvenog. To znači da na satu stranoga jezika osim ovladavanja određenim jezičnim značajkama, potrebnim u svladavanju komunikacijske kompetencije u razredu i izvan, učenici moraju usvajati i sociokulturalno znanje.

Poslije ovog teorijskog pregleda razvoja procesa ovladavanja drugim jezikom i njegovih neizostavnih aspekata opisat ćemo određenje dvojezičnosti i povezivanje još jedne mlade discipline u razvoju s procesom ovladavanja drugim jezikom.

### 2.3.2. Određenje dvojezičnosti

Istraživanja dvojezičnosti ili bilingvizma<sup>11</sup> započela su u okviru primijenjene lingvistike, no nešto kasnije od istraživanja procesa ovladavanja drugim jezikom. Oba procesa istraživanja, tj. i dvojezičnost i proces ovladavanja drugim jezikom, stavljaju u središte svojih ispitivanja ovladavanje drugim jezikom. Jedina početna razlika za oba procesa jest da se dvojezičnost bavila uglavnom društvenom stranom te pojave (Medved Krajnović, 2010). Nedovoljnoj zainteresiranosti za relativno mladu disciplinu istraživanja svjedoči činjenica da se smatralo kako poznavanje dvaju jezika kod pojedinca može predstavljati samo negativan učinak, a ne pozitivan, tj. da su osobe koje na neki način usporedno usvajaju dva jezika jezično nekompetentne u oba i da zapravo ne znaju dovoljno dobro niti jedan od jezika. Kod takvih subjektivnih promišljanja o dvojezičnosti moramo istaknuti i njemačkog lingvista Weisgerbera koji 30-ih godina 20. stoljeća smatra da „bilingvizam može štetno djelovati na

---

<sup>11</sup> Neki autori (npr. Filipović, 1986; Prebeg-Vilke, 1991; Vilke-Pinter, 2011) rabe termin bilingvizam (prema engl. terminu *bilingualism*), dok neki (npr. Sočanac, 2004; Medved Krajnović, 2010) rabe termin dvojezičnost koji ćemo prihvatiti kao prihvatljiviji naziv u hrvatskoj jezičnoj terminologiji i kao takav ga upotrebljavati kroz rad.

inteligenciju cijele etničke skupine jer je čovjek po prirodi monolingvalan pa biti bilingvalan izgleda kao kad netko pokušava pripadati dvjema religijama u isto vrijeme“ (Prebeg-Vilke, 1991: 90). Naime, novija istraživanja i nove spoznaje dovode i do novih zaključaka, ali svakako imajući na umu da je vladanje dvama jezicima složen fenomen. Jedno od takvih je i istraživanje Peala i Lamberta (1962) koji zaključuju da se dvojezičari u usporedbi s jednojezičarima nikako ne razlikuju po socio-ekonomskom statusu, spolu i dobi. Štoviše, dvojezičari su pokazali bolje rezultate u verbalnim i neverbalnim testovima inteligencije i općenito bolje rezultate u školi (ibid.). Slijedom raznih spoznaja dolazimo i do različitog definiranja pojma dvojezičnosti. Mnogo je dilema oko određenja prave definicije dvojezične osobe, počevši od već ranije spomenutog Bloomfieldovog ustrajanja da je dvojezična osoba ona koja je jednako tečna u oba jezika do Grosjeanovog da je dvojezičar osoba koja može funkcionirati u svakom od jezika prema danim potrebama (Bialystok, 2001: 4). Haugen (1953) predlaže da minimalni zahtjev da netko bude dvojezičar jest sposobnost da upotrijebi nekoliko rečenica na drugom jeziku, a Diebold (1961) dopušta da ih samo razumije (Filipović, 1986: 34). Prema Prebeg-Vilke (1991: 89) razlikujemo dvije šire definicije dvojezičnosti, maksimalističku i minimalističku. Maksimalistička se odnosi na potpuno vladanje jezikom, tj. vladanje drugim jezikom na razini kojom se govornik približava izvornom govorniku ili pak podjednako vladanje dvama jezicima, dok se minimalistička odnosi na djelomično korištenje jedne jezične vještine, tj. drugi se jezik upotrebljava ograničeno i receptivno, koristeći se samo jednom od četiriju jezičnih vještina.

Bialystok (2001: 1) postavlja sljedeća pitanja o kojima moramo razmisliti prije nego odredimo dijete kao dvojezičnu osobu: Kojim jezicima dijete govori? U kojem okruženju živi? Kako se obrazovno kod djeteta podupire ili zahtijeva dvojezičnost? Govori li se neki od jezika u široj zajednici, tj. izvan djetetovog doma? Pod kojim je uvjetima dijete postalo dvojezično?

Pitanja ukazuju na raznolikost čimbenika koji više ili manje utječu na dijete u razvoju njegove dvojezičnosti. Stoga, ne postoji jedinstvena definicija koja bi odredila dvojezičnost, ali isto tako i dvojezičnu osobu, već niz raznih shvaćanja koja nas upućuju na dodatna razmatranja o ovome fenomenu. Međutim, ono što je srž svakog određenja dvojezičnosti jest jezična kompetencija, odnosno jezično znanje<sup>12</sup> kojim se korisnik bilo kojeg jezika služi da bi se njime uspješno koristio. Tako možemo podijeliti pojedinčevu dvojezičnost prema kriteriju jezične kompetencije, dobi i društvenom statusu.

---

<sup>12</sup> O jezičnom znanju kao jednom od čimbenika koji utječe na pojavu međujezičnih utjecaja bit će više riječi u potpoglavlju 5.1.2.2.



Hamers i Blanc (2004: 6) definiraju pojedinčevu dvojezičnost (engl. *bilinguality* ili *individual bilingualism*) kao psihološko stanje pojedinca koji upotrebljava više od jednoga jezičnoga koda kao sredstvo društvene komunikacije, a stupanj upotrebe više jezičnih kodova u pojedinca varirat će s obzirom na različite psihološke, kognitivne, psiholingvističke, sociopsihološke, sociološke, sociokulturalne, sociolingvističke, društvene i lingvističke dimenzije, odnosno radi se o stanju multidimenzionalnosti.

Imajući u vidu multidimenzionalnost pojedinčeve dvojezičnosti, prije svega psihološku stranu dvojezičnosti, autori (Hamers i Blanc, 2004: 26; 368-369) razlikuju sljedeće vrste:

Dvojezičnost s obzirom na jezičnu kompetenciju pojedinca:

- uravnotežena (engl. *balanced bilinguality*), u kojoj postoji podjednaka kompetencija u oba jezika ili, bolje rečeno, ravnoteža jer jezici nisu jednako distribuirani u svim jezičnim domenama i predodređeni za sve jezične funkcije
- nadređena ili dominantna (engl. *dominant bilinguality*) podrazumijeva veću kompetenciju u jednome jeziku.

Dvojezičnost s obzirom na kognitivnu organizaciju pojedinca:

- složena (engl. *compound bilinguality*) odnosi se na stanje dvojezičnosti u kojemu se dvije skupine jezičnih znakova povezuju s istim skupom značenja; radi se o istom kontekstu usvajanja dva jezika
- usklađena ili koordinirana (engl. *coordinate bilinguality*) uključuje stanje u kojemu svaka od prijevodnih istoznačnica u dvama jezicima odgovara različitoj skupini semantičkih reprezentacija; obično obuhvaća različite kontekste usvajanja dva jezika.

Dvojezičnost s obzirom na dob:

- rana dvojezičnost (engl. *infancy bilinguality*) obuhvaća usvajanje drugoga jezika u ranome djetinjstvu
- dječja dvojezičnost (engl. *childhood bilinguality*) podrazumijeva usvojenost dva jezika u dobi od rođenja do deset ili jedanaest/dvanaest godina
- mladenačka ili adolescentska dvojezičnost (engl. *adolescent bilinguality*) odnosi se na usvajanje drugoga jezika u dobi nakon djetinjstva (dob od jedanaest/dvanaest godina) do odrasle dobi (dob od sedamnaest godina)

- dvojezičnost odraslih (engl. *adult (hood) bilinguality*) nastaje pri usvajanju drugog jezika nakon adolescencije (sedamnaeste godine)
- istodobna ili simultana (engl. *simultaneous bilinguality*) kod koje dijete usvaja dva jezika od samih početaka svoga jezičnoga razvoja (na primjer kada se oba roditelja kod kuće djetetu obraćaju svojim prvim jezicima)
- naknadna ili konsekutivna (engl. *consecutive bilinguality*) odnosi se na situaciju kada dijete počinje usvajati drugi jezik nakon usvojenih jezičnih osnova prvoga jezika (obično prije četvrte ili pete godine).

Dvojezičnost s obzirom na prisutnost ili neprisutnost izvornih govornika drugoga jezika u zajednici:

- okolinska ili endogena (engl. *endogenous bilinguality*), radi se o slučaju usvajanja drugoga jezika u zemlji gdje je taj jezik i službeni jezik i prvi jezik većini stanovništva (Medved Krajnović, 2010: 100)
- izvanokolinska ili egzogena (engl. *exogenous bilinguality*) odnosi se na neprisutnost drugoga jezika u zajednici (to se većinom odnosi na ovladavanje drugim jezikom u formalnom okruženju gdje taj jezik nije službeni jezik zajednice).

Dvojezičnost s obzirom na društveni status:

- pozitivna (engl. *additive bilinguality*) gdje su oba jezika cijenjena u društvenoj zajednici, što pozitivno djeluje na djetetov kognitivni razvoj dvaju jezika
- negativna (engl. *subtractive*) gdje jedan jezik prevladava u društvenoj zajednici, obično je to drugi jezik, te se time zanemaruje djetetov kognitivni dvojezični razvoj.

Dvojezičnost s obzirom na pripadnost skupini i kulturalnom identitetu

- dvokulturalna (engl. *bicultural bilinguality*) obuhvaća sjedinjenje s kulturama oba jezika, tj. dvokulturalni identitet i pripadnost skupini obaju jezika
- jednokulturalna (engl. *monocultural bilinguality*) podrazumijeva pripadnost skupini i kulturalnom identitetu prvoga jezika
- otkulturalna (engl. *acculturated bilinguality*) označava stanje kada se pojedinac udaljava od pripadnosti skupini i kulturalnom identitetu prvoga jezika i poistovjećuje se s kulturom drugoga jezika

- beskulturalna (engl. *deculturated bilinguality*) je obilježena odricanjem dvojezične osobe od kulture i pripadnosti skupini prvoga jezika, no istovremeno nemogućnosti približavanja skupini i kulturalnom identitetu drugoga jezika stjecajem raznih okolnosti.

Navedenu podjelu Hamersa i Blanca smatramo iscrpnom i važnom, osobito kada se u radu bavimo višejezičnim učenicima u različitom razdoblju ovladavanja inim jezikom što ćemo kasnije i potkrijepiti glavnim istraživanjem.

Ono što nas zanima u radu jest i u kojem pogledu znanje više jezika može pozitivno ili negativno utjecati na odabir leksika u engleskom jeziku.

### 2.3.3. Dvojezičnost i ovladavanje drugim jezikom

U okviru procesa ovladavanja drugim jezikom dvojezičnost se odnosi na osobu čiji je jezik u nepromjenjivom položaju i koja uči i zna trenutno dva jezika (Gass i Selinker, 2008: 25). Prema navedenoj tvrdnji, za istraživače drugoga jezika dvojezičnost je često složen fenomen jer je njihovo zanimanje usmjereno na osobe koje su u procesu učenja, a ne one koje su ranije učile dva jezika, kao što je slučaj u dvojezičara. Gass i Selinker (2008: 25) također izdvajaju Edwardsa i Bhatia koji upućuju na dva različita fenomena. Edwards (2006) govori da je netko dvojezičan u bilo kojem periodu tijekom procesa učenja stranog jezika, dok se Bhatia (2006) oslanja na krajnju točku u procesu učenja i ne raspravlja o tome treba li ta krajnja točka (tj. završetak perioda učenja jezika) biti bliska izvornom govorniku toga jezika ili ne (ibid.).

O povezanosti dvojezičnosti i ovladavanja drugim jezikom mnogo je riječi u novijoj literaturi istraživanja ovladavanja drugim jezikom. Uglavnom su to istraživanja koja se bave usporedbom jednojezičnih i dvojezičnih govornika i učinkom dvojezičnosti na ovladavanje inim jezikom. Keshavarz i Aстанеh (2004: 296) opisuju istraživanje Thomasa (1988) koji na temelju istraživanja skupine jednojezičara i skupine englesko-španjolskih dvojezičara koji su učili francuski kao strani jezik zaključuje da dvojezičari u učenju novog jezika imaju razvijen osjećaj za jezik kao sustav koji im pomaže da se bolje iskažu u zadacima povezanim s formalnim učenjem jezika, za razliku od jednojezičara koji po prvi puta uče drugi jezik.

Slični su i rezultati samih autora, Keshavarz i Aстанеh (2004), koji su ispitivali poznavanje vokabulara u engleskome jeziku kod tri različite skupine ispitanika (dvojezičara armenskog i perzijskog jezika koji su oba jezika učili u akademskoj zajednici, tursko-

perzijskih dvojezičara koji su perzijski samo učili akademski i perzijskih jednojezičara). Potvrdili su prijašnje rezultate istraživanja prema kojima dvojezičnost znatno pospješuje učenje još jednog jezika, ali u slučaju kada se oba jezika uče formalno.

Kroll i Linck (2007) ističu kako su brojna istraživanja Pottera i sur. (1984) pokazala da su učenici stranog jezika i dvojezičari s visokom jezičnom kompetencijom uspjeli prevesti riječi i imenovati slike na stranome jeziku u istom obimu vremena. To navodi na rezultat da izravne asocijativne veze između prvog i drugog jezika nisu bile aktivne. Ono što je iznenađujuće za autore jest da su se njihovi uzorci podataka, bez obzira na to što su učenici sporiji u izvođenju zadataka u drugome jeziku od dvojezičara s visokom jezičnom kompetencijom, pokazali istima, što ukazuje na zajednički mehanizam u oba procesa (ibid.).

Što se tiče kognitivne domene u procesu formalnog učenja nekog stranog jezika i dvojezičnosti, ne postoje razlike pa se tako Kroll i Sunderman (2003) koriste nazivom *vješti odrasli dvojezičari* (engl. *skilled adult bilinguals*) što odgovara ekvivalentu *napredni učenici jezika* (engl. *advanced language learners*).

Isto tako, u istraživanjima dvojezičnosti pažnja se pridaje i automatizmu (engl. *automaticity*). Budući da se termin automatizam odnosi na proces nesvjesne upotrebe jezika, bez posebnog ulaganja napora, a ono ovisi i o jezičnoj kompetenciji pojedinca, istraživanja u tome području zahvaćaju i proces dvojezičnosti. Razlikovanje dvojezičara prema stupnju jezične kompetencije odražava se i na proces ovladavanja drugim jezikom gdje se također želi ispitati na koji način učenici postižu jezičnu kompetenciju koja dovodi do automatizma u komunikaciji i kako su učinkoviti u tome pogledu.

Osnovni pristup u nastavi svakog stranog jezika jest pomoći učenicima da postignu jezičnu kompetenciju blisku izvornom govorniku tog stranog jezika koji se uči u školi. No, može li se zaista postići dostatno jezično znanje koje posjeduje dvojezična osoba? Rekli bismo da djelomično može zbog različite podjele dvojezičara s obzirom na njihovo jezično znanje u oba jezika.

Međutim, Grosjean (2010) smatra da većina učenika u formalnom obrazovanju postiže osnovu stranog jezika koji uče, osobito jer se radi o dodiru tog jezika samo u razredu, a zatim kasnije stvaraju upotrebu stvarnog jezika ako im mogućnosti i osobne potrebe to dozvole. Prema tome, nakon svog redovnog školskog obrazovanja, oni ne postaju odmah dvojezični (Grosjean, 2010: 231). Autor opisuje sličnu situaciju i s osobama manjinskih jezika koji pohađaju formalno obrazovanje na jeziku većine i pokušavaju se integrirati u jezik sredine, ne samo na satima stranog jezika, već i ostalim školskim predmetima, kao i izvanškolskim aktivnostima. Takvim je osobama relativno teško postići razinu jezičnog znanja koje bi

odgovaralo stvarnoj dvojezičnoj osobi, no u ovome slučaju razlog nije, kao kod ostalih učenika stranog jezika u školi samo dvosatna nastava tjedno tog stranog jezika, već puno veći razlozi. Budući da se u većini slučajeva radi o iseljenicima, malo je zemalja koje podržavaju i dopuštaju obrazovnu politiku prema kojoj bi takve osobe istovremeno mogle usvajati i održavati i svoj materinski jezik i jezik većine, a između ostalog njegujući dvojezičnost (Grosjean, 2010: 231).

Jessner (2001: 17) raspravlja kako su se dugo vremena dvojezičnost i proces ovladavanja drugim jezikom promatrali zasebno zato što istraživanje procesa ovladavanja drugim jezikom nalazi svoje korijene u pedagoškim teorijskim osnovama, a dvojezičnost u sociološkim. Glavna predodređenost, prema autorici, osvještavanju povezanosti između dvojezičnosti i ovladavanja drugim jezikom započinje ispitivanjima jezičnih dodira između dodatnih jezika koji se usvajaju nakon drugog. Time započinje i potreba za odvojenim proučavanjem trećeg jezika kao i višejezičnosti. Unatoč povezanosti s dvojezičnošću i proučavanjem procesa ovladavanja drugim jezikom, trebalo je neko vrijeme da se višejezičnost i proces ovladavanja trećim jezikom sagledaju kao samostalna područja znanstvenog interesa (Horvatić Čajko, 2012: 28).

U sljedećem ćemo potpoglavlju opisati razvoj terminologije i proces ovladavanja trećim jezikom kao jednog od glavnog predmeta istraživanja u okviru višejezičnosti.

#### 2.3.4. Razvoj procesa ovladavanja J3

Proces ovladavanja trećim jezikom (engl. *third language acquisition*) razvio se u okvirima ovladavanja drugim jezikom isto kao i dvojezičnost. Prijašnja su se istraživanja usredotočila uglavnom na proučavanje procesa materinskog i drugog ili stranog jezika, odnosno interakcije između ta dva jezika, ne obraćajući pozornost na ostale jezike kojim pojedinac vlada (Hammarberg, 2001: 21). De Angelis (2007) na početku svoje knjige raspravlja o djelomičnim i nepotpunim podacima koja nose istraživanja usvajanja drugoga jezika, tj. ona isključuju ostale jezike pojedinca osim materinskog, te navodi da se opća teorija mora zasnivati na razumijevanju kako mozak usvaja, tretira, pohranjuje, organizira i upotrebljava sve jezične informacije dostupne učeniku, a ne samo informacije koje pripadaju prvome ili drugome jeziku (De Angelis, 2007: 4).

Bez obzira na to što mnogi autori ukazuju na sličnosti procesa usvajanja drugoga jezika i ostalih koji pojedincu nisu prvi, ne smijemo zaboraviti na moguću pojavu jezičnog prijenosa koji se ne događa samo između dva jezika pojedinca, već i više njih kojima on vlada, a što

upućuje na dodatnu složenost procesa. Stoga autorica i upućuje na razlikovanje procesa u ovladavanju većim brojem jezika jer se ne radi o procesima samo jednog drugog jezika nego više njih.

Ipak, nekolicina autora smatra da je termin *drugi* krovni termin za sve ostale jezike koje pojedinci uče ili usvajaju ponajprije zato što postoji vrlo malo istraživanja procesa koji daju sustavan pregled usvajanja trećeg jezika (De Angelis, 2007: 5).

Hoffmann (2001: 2) tako ističe da stručnjaci koji se bave pitanjima jezika u kontaktu, jezičnim planiranjem ili dvojezičnim obrazovanjem, povremeno se vole više koristiti terminom *višejezičnost* (od termina *dvojezičnost*) kako bi ukazali na različitost makrojezične od mikrojezične razine istraživanja.

Pravu razliku između dvojezičnosti i višejezičnosti, odnosno ovladavanja dodatnim jezicima, možemo uočiti kod jasne raspodjele jezične kompetencije u dvojezičara. Dok u dvojezičara na osnovi kompetencije u dva jezika možemo razlikovati uravnoteženu i dominantnu dvojezičnost,<sup>13</sup> u višejezičara je stvar kompleksnija jer kako ćemo odrediti pojedince koji rabe više od dva jezika s obzirom na njihovu jezičnu kompetenciju.

Cenoz i Genesee (1998) napominju kako se višejezični govornici koriste različitim jezicima u različitim situacijama, za različite namjene, te premda su im potrebne sve sastavnice komunikacijske kompetencije, ne moraju razviti sve kompetencije u jezicima koje poznaju na isti način.

Riječ je o još jednoj relativno mladoj disciplini koja sa sobom nosi niz raznovrsnih istraživanja, no ovaj puta ne s aspekta odnosa među samo dvama jezicima, već i ona koja uključuju treći jezik u ispitivanja. Nazivi za isti pojam variraju tako da u literaturi engleskog govornog područja, osim usvajanja trećeg jezika, nalazimo i ostale nazive, poput usvajanje većeg broja jezika (engl. *multiple language acquisition*), višejezično usvajanje (engl. *multilingual acquisition*) te usvajanje trećeg ili dodatnih jezika (engl. *third or additional language acquisition*).<sup>14</sup>

U hrvatskoj literaturi Pavličević Franić (2006) objašnjava dva pojma u definiranju učenja više jezika koje određuje Zajednički europski referentni okvir za jezike<sup>15</sup> (ZEROJ, 2005). Pod pojmom multilingvalnost ili mnogojezičnost označava se mogućnost učenja različitih jezika u školi, na fakultetu ili u različitim multikulturalnim sredinama koji pritom ne

---

<sup>13</sup> O vrstama dvojezičnosti govorili smo u potpoglavlju 2.3.2.

<sup>14</sup> Dodatno pojašnjenje među nazivima možemo naći u De Angelis (2007).

<sup>15</sup> Originalni naziv dokumenta je *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (Council of Europe, 2001) koji je za potrebe hrvatskog govornog područja preveden s engleskog jezika i glasi *Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)*.

moraju nužno interferirati, dok se pojmom plurilingvalnost ili višejezičnost ističe međujezična povezanost, ispreplitanje i međudjelovanje različitih jezičnih kodova u istoga govornika (Pavličević Franić, 2006: 2).<sup>16</sup>

Kada govorimo isključivo o ovladavanju trećim jezikom, misleći pri tome treći jezik po redoslijedu učenja kod pojedinaca bez ostalih dodatnih jezika poput četvrtog, petog i sl., tada možemo razlikovati nekoliko skupina trojezičnih osoba s obzirom na kontekst ovladavanja.

Hoffmann (2001: 4) razlikuje sljedeće skupine trojezičnih osoba, a one ovise o načinu ovladavanja trećim jezikom:

- trojezična djeca koja odrastaju s dva kućna jezika drukčija od jezika koji se govori u široj zajednici
- djeca koja odrastaju u dvojezičnoj zajednici i čiji je kućni jezik (bilo od jednog ili oba roditelja) drukčiji od jezika zajednice
- učenici trećeg jezika, tj. dvojezičari koji usvajaju treći jezik u školskome kontekstu
- dvojezičari koji postaju trojezičari zbog imigracije
- članovi trojezičnih zajednica.

Da je u proces uključeno više jezika, te se nužno ne radi samo o trećem jeziku kao glavnom predmetu ispitivanja, objašnjavaju Cenoz i Genesee (1998: 16) ukazujući na složenu pojavu višejezičnog ovladavanja i višejezičnosti. Njihova složenost se, prema autorima, ogleda u uključenosti svih čimbenika i procesa povezanih s ovladavanjem drugim jezikom i dvojezičnošću, kao i ostalih specifičnih i složenih čimbenika koji su u stalnoj interakciji. Višejezičnost također implicira i različite načine i kontekste ovladavanja, poput simultanog ili sukcesivnog, formalnog ili prirodnog, tijekom djetinjstva, adolescencije ili u odrasloj dobi.

Prema tome, čimbenici poput inojezičnog znanja, koje nije jednako u svim jezicima pojedinca, kao i dob ovladavanja pojedinim jezicima i izloženost jezicima, samo su neki od čimbenika koji utječu na višejezičnost i otežavaju istraživanje navedene pojave.

Sljedeće potpoglavlje donosi detaljniji opis različitih procesa u ovladavanju drugim i trećim jezikom ukazivanjem na potrebu i značajnost novih istraživanja posebno u kontekstu višejezične Europe.

---

<sup>16</sup> U našem radu koristit ćemo se već uvriježenim nazivom *višejezičnost* jer, kako navodi Medved Krajnović (2010: 6), smatra se krovnim nazivom i za *multilingvalnost*, *polilingvalnost* i *plurilingvalnost*.

### 2.3.5. Razlike procesa u ovladavanju J2 i J3

Cenoz i Jessner (2009) upućuju na razliku između simultanog i konsekutivnog usvajanja različitih jezika. Prema autorima, kod usvajanja dva jezika, odnosno u procesu usvajanja drugoga jezika, postoje dvije mogućnosti: rana dvojezičnost kada se dva jezika simultano uče i usvajanje drugog jezika kada se oni uče konsekutivno (Cenoz i Jessner, 2009: 124). Međutim, kada se radi o usvajanju dodatnih jezika, na različitost njihovog konteksta prva ukazuje Cenoz (2000) i opisuje najmanje četiri vrste redoslijeda usvajanja u usporedbi s usvajanjem drugoga jezika.

Tablica 2.1. Razlike između procesa usvajanja drugoga i višejezičnog usvajanja prema Cenoz (2000: 40)

Usvajanje drugog jezika	Usvajanje trećeg jezika
1 J1→J2 <sup>17</sup>	1 J1→J2→J3
2 Jx/Jy	2 Jx/Jy/Jz
	3 Jx/Jy→J3
	4 J1→Jx/Jy <sup>18</sup>

U usvajanju trećeg jezika primjećujemo da usvajanje jezika teče, kako i sama autorica navodi, tako da se tri jezika uče konsekutivno, da se tri jezika uče simultano, da se prvi i drugi jezik uče simultano prije učenja trećeg jezika te da se drugi i treći jezik uče simultano nakon usvajanja prvog jezika (Cenoz, 2000).

Osim specifičnih procesa u ovladavanju dvama jezicima i više njih, Jessner ukazuje na problematičnost terminologije kada govorimo o pojedinim jezicima te smatra da se J1 u okviru istraživanja procesa usvajanja drugoga jezika odnosi na dominantan jezik jednog dvojezičnog sustava i ne može se primijeniti u kontekstu višejezičnog usvajanja jer dominantnost (učestalost upotrebe) ne odgovara nužno kronološkom usvajanju jezika u tome dijelu i podložna je promjenama (Jessner, 2008a: 272).

U ovome prikazu različitih procesa nije riječ samo o kvantitativnim razlikama, odnosno većem jezičnom repertoaru koji nudi višejezičnost, kao i nizu jezičnih situacija u kojima

<sup>17</sup> U izvornoj tablici korištena je kratica *L* prema engleskoj riječi *language*, a u ovome radu smo je prilagodili hrvatskome jeziku riječju *jezik* i obilježili kraticom *J*.

<sup>18</sup> Izvorna tablica broji još nekoliko primjera višejezičnog usvajanja i njihov različiti redoslijed, no za potrebe razlikovanja procesa ovladavanja drugim i trećim jezikom dovoljni su prikazani primjeri u našoj tablici.



sudjeluju pojedinci, već i o kvalitativnim razlikama koje sadrže složenost i raznolikost čimbenika uključenih u usvajanju trećeg jezika (Letica Krevelj, 2014).

#### 2.4. Teorijske osnove višejezičnosti

Prva zanimanja za određenje termina višejezičnosti započinju djelom Maximiliana Brauna (1937), njemačkog lingvиста, koji je ukazao na probleme definiranja višejezičnosti te opisao višejezičnost kao aktivno usklađeno savršeno jezično znanje u dva ili više jezika (Jessner, 2008b). Prema autoru postoji prirodna višejezičnost, koja se usvaja od rođenja, i višejezičnost koja se javlja kao rezultat učenja. Sljedeći autor koji se bavi istraživanjem višejezičnosti u svojoj monografiji *Multilingualism* je Vildomec (1963). On ističe razliku između dvojezičnosti, koja se odnosi na vladanje dvama jezicima, i višejezičnosti koja označava poznavanje više od dva jezika te je jedan od prvih autora koji opisuje prednosti višejezičnosti. Singh i Carroll (1979: 51) opisuju istraživanje višejezičnosti koristeći se nazivom „pastorče učenja jezika“ (engl. *the step-child of language learning*) (ibid.).

Rana istraživanja navedenih autora bavila su se uglavnom sociolingvističkom stranom višejezičnosti, dok su se istraživanja koja su proučavala psiholingvistički aspekt pojavila tek 80-ih i 90-ih godina prošloga stoljeća (Ramsay, 1980; Nation and McLaughlin, 1986; Klein 1995 u: Kemp, 2009).

Aronin i Singleton (2008: 9) daju detaljan i jasan pregled gledanja na višejezičnost u prošlosti i sadašnjosti, tj. autori razlikuju povijesnu i suvremenu višejezičnost s obzirom na porijeklo, društveni status, geografski položaj jezika, sredstvo komuniciranja, običaje, zanimanja kao i prostorno vremenske aspekte. Tako na primjer, što se tiče povijesnog pogleda na višejezičnost s obzirom na porijeklo, kada su se rasprostranjeno upotrebljavala dva ili više jezika, takvi su jezici nalazili svoje porijeklo u bliskim područjima, narodima, plemenima, dok se u suvremenom svijetu u nekom području mogu upotrebljavati jezici različitog porijekla, čak i ne tako bliskog. Isti je primjer i za pogled na povijesnu i suvremenu višejezičnost s aspekta društvenog statusa. U nekim je društvima u prošlosti upotreba više od jednog jezika većinom bila ograničena na posebne društvene slojeve, a u suvremenim društvima upotreba više od jednog jezika sve više se širi na cijeli društveni poredak. Slična je situacija kada govorimo i o geografskom položaju neke zemlje i njenoj blizini sa zemljama drugog govornog područja. U prošlosti je upotreba više od jednog jezika neke zemlje često bila rezultat blizine određene zemlje s granicom druge zemlje, kao i gradova s trgovačkim

rutama, vladarskih administrativnih centara, dok u sadašnjem suvremenom svijetu upotreba više od jednoga jezika postaje široko rasprostranjen fenomen neovisno o blizini neke zemlje s granicom druge zemlje.

Brojna nedavna izdanja knjiga različitih naslova koja se bave i sociolingvističkom i psiholingvističkom stranom istraživanja u kontekstu višejezičnosti i ovladavanja trećim jezikom ukazuju na sve veću popularnost tog fenomena aktualnog u novijim istraživačkim krugovima 21. stoljeća.<sup>19</sup>

Interes hrvatskih stručnjaka za područje višejezičnosti i ovladavanja trećim jezikom također raste, a primjer su raznolike teme brojnih članaka, disertacija i knjiga (Medved Krajnović, 2010; Horvatić Čajko, 2012; Mihaljević Djigunović, 2013; Letica Krevelj, 2014; Jajić Novogradec, 2014).

Prema Aronin i Hufeisen (2009: 3) sastavni dijelovi višejezičnosti mogu se naći u okvirima sljedećih istraživačkih domena: sociolingvistike, psiholingvistike, neurolingvistike, pragmalingvistike, primijenjene lingvistike te poučavanja jezika i općeg kurikulumu.

Jasno definiranje višejezičnosti u novije vrijeme daje Kemp (2009: 15) koja razlikuje nekoliko povezanih pojmova s obzirom na poznavanje više jezika, poput *poliglota*, *mnogojezičara* i *višejezičara*, kada se radi o pojedincima s poznavanjem više jezika, i *poliglosije* kada govorimo o cijelim zajednicama koje upotrebljavaju više jezika. Ona navodi tvrdnje nekoliko autora (McArthur, 1992: 673; Edwards, 1994; Vildomec, 1963) koji vide višejezičara kao osobu koja posjeduje sposobnost upotrebe tri ili više jezika, bilo odvojeno ili na različitim stupnjevima miješanja kodova (engl. *code-mixing*). Autorica također smatra da višejezičari ne moraju posjedovati jednako znanje, kao i kontrolu svih jezika koje znaju, međutim raspravlja o nekoliko problemskih pitanja važnih za određenje poznavanja više jezika. Ona se odnose na stupanj jezičnog znanja u svim jezicima kojima pojedinac vlada, stupanj funkcionalne sposobnosti, odnosno upotrebe jezika u komunikacijske svrhe, jezičnog kriterija zajedničkog shvaćanja, kulturološke i političke kriterije, neke afektivne kriterije i pismenost (Kemp, 2009). Slično stajalište dijele Wei i Moyer (2008: 4) koji opisuju višejezičnog pojedinca kao osobu koja može komunicirati na više od jednog jezika, aktivno (putem govora i pisma) ili pasivno (putem slušanja i čitanja).

Ono što možemo sa sigurnošću zaključiti jest da je osoba višejezična neovisno o njenoj kompetenciji u svim jezicima koje zna, a isto tako neovisno o statusu pojedinih jezika u

---

<sup>19</sup> Vidi popis literature

društvu i kontekstu njihove upotrebe. Različite teorije još uvijek nove i plodonosne istraživačke discipline upućuju na predlaganje nekoliko vrsta individualne višejezičnosti.

#### 2.4.1. Vrste individualne višejezičnosti

U ovome radu fokusirat ćemo se isključivo na individualnu višejezičnost, koja se još u literaturi naziva i *plurilingvalnost*. Na nedosljednost termina plurilingvalnost ili višejezičnost i multilingvalnost ili mnogojezičnost<sup>20</sup> upućuje i Horvatić Čajko (2012: 11) navodeći da se plurilingvalnost susreće mnogo rjeđe od pojma multilingvalnosti, koji se rabi i kad je riječ o individualnoj višejezičnosti.

Naglasak će biti na individualnoj višejezičnosti imajući tada u vidu psiholingvistički aspekt ovladavanja stranim jezicima u okviru formalnog obrazovanja, ne misleći pritom na pojedinačne slučajeve ovladavanja inim jezicima u obiteljskom okruženju. Osim pojma *individualna višejezičnost* u literaturi nalazimo još dva oblika višejezičnosti: institucionalnu i teritorijalnu. Dok se individualna višejezičnost definira prvenstveno s obzirom na raslojenost verbalnog repertoara pojedinca, institucionalnom višejezičnošću naziva se istovremena prisutnost dvaju jezika u upravnim tijelima gradova, okruga i drugih teritorijalnih jedinica, ali i pojedinih organizacija koje za odnose s javnošću upotrebljavaju više od jednoga jezika (Banjavčić i Erdeljac, 2009: 19). Teritorijalna višejezičnost odnosi se na ona društva u kojima je jezična stratifikacija usko povezana s teritorijalnom rasprostranjenošću pojedinačnih jezičnih zajednica (ibid.).

Oba oblika, i institucionalna i teritorijalna višejezičnost, vezana su prvenstveno za sociolingvistički aspekt jezika, za razliku od individualne višejezičnosti koja podrazumijeva, kako smo već istaknuli, isključivo psiholingvistički aspekt jezika.

Königs (2000 u: Neuner, 2004: 15) razlikuje tri vrste individualne višejezičnosti:

- retrospektivnu višejezičnost (engl. *retrospective plurilingualism*) – odnosi se na dvojezične govornike koji dolaskom na nastavu već posjeduju J2 znanje, odnosno znanje jezika koji je i predmet nastave i prema tome su u prednosti naspram ostalih učenika
- retrospektivno-prospektivnu višejezičnost (engl. *retrospective-prospective plurilingualism*) – podrazumijeva višejezične govornike koji su dolaskom na nastavu u prednosti naspram ostalih učenika u inojezičnom znanju, no niti jedan od njihovih

---

<sup>20</sup> O pojmovnim određenjima plurilingvalnosti i multilingvalnosti vidi potpoglavlje 2.3.4.

jezika nije predmet nastave, već daljnjim učenjem trećeg ili dodatnog jezika razvijaju svoju višejezičnost

- prospektivnu višejezičnost (engl. *prospective plurilingualism*) – specifična je za učenike koji su dolaskom na nastavu jednojezični govornici i svoju višejezičnost razvijaju učenjem ponajprije prvog stranog jezika u školi.

Posljednja vrsta višejezičnosti, tj. prospektivna višejezičnost, karakteristična je za većinu europskih škola gdje se polaskom u školu većina učenika po prvi puta susreće s učenjem jednog ili više stranih jezika. U našem radu također se analizira takva vrsta višejezičnosti jer se radi o izvornim govornicima hrvatskoga jezika, koji prvi, čak i drugi strani jezik počinju učiti u osnovnoj školi, a polaskom u srednju školu, nastavkom učenja postojećih stranih jezika započinju učiti i treći strani jezik.

Imajući na umu didaktiku višejezičnosti, tj. učenje i podučavanje više inih jezika, Neuner (2004: 15-16) ističe sljedeće značajke novog poimanja višejezičnosti:

- učenjem nekoliko jezika u školi učenik u učenju svakog novog jezika razvija postojeće iskustvo u učenju jezika
- nije nužno postići kompetenciju blisku izvornom govorniku u svakom od jezika
- stupanj kompetencije i jezični profil u svakom je od jezika različit
- autor se ujedno osvrće na Christa (2001) koji se zalaže za postizanje razine praga (engl. *threshold level*) i govori da je osoba višejezična ako, s obzirom na broj jezika, može prijeći prag u različite jezične odjeljke (ibid.).

Kada govorimo o kronološkom ovladavanju jezicima u hrvatskom obrazovnom sustavu, riječ je o konsekutivnoj višejezičnosti (Cenoz, 2000), a uključuje ovladavanje materinskim jezikom (J1) te ovladavanje inim jezicima nakon J1 (J2; J3)<sup>21</sup> u školskome okruženju. Primjer je to većine hrvatskih škola gdje učenici u prvome razredu osnovne škole uče prvi strani jezik, a u četvrtome razredu uče drugi strani jezik kao izborni predmet. Polaskom u srednju školu učenici će nastaviti učiti postojeće strane jezike, a ovisno o usmjerenju srednje škole njihov će se inojezični repertoar obogaćivati i ovladavanjem novih stranih jezika. U nekim dvojezičnim područjima, primjerice Istri, situacija je malo drugačija, što znači da će učenici u prvom razredu osnovne škole učiti prvi strani jezik (engleski ili njemački), u drugom razredu jezik sredine ili drugi strani jezik (talijanski jezik), a treći strani jezik neki će po izboru učiti u

---

<sup>21</sup> Vidi prikaz u potpoglavlju 2.3.5.

četvrtom razredu osnovne škole, a neki u prvom razredu srednje škole (engleski ili njemački), što je slučaj u našem istraživanju. I u drugim područjima Hrvatske gdje je prisutno manjinsko stanovništvo, učenicima se pruža mogućnost obrazovanja i na manjinskim jezicima, koje se sastoji se od nekoliko osnovnih modela i posebnih oblika školovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Radi se o sljedećim modelima: MODEL A – nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina; MODEL B – dvojezična nastava; MODEL C – njegovanje jezika i kulture, te oblik nastave u kojem se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine, i posebni oblici nastave (ljetna škola, zimska škola, dopisno-konzultativna nastava).<sup>22</sup> Prema tome, ovladavanje inim jezicima za takvu skupinu učenika predstavlja plodonosno tlo za istraživanja usmjerena k višejezičnosti i stvaranje novih ideja u njenom promicanju.

Predviđene modele dvojezične nastave za nacionalne manjine u Hrvatskoj nećemo uzeti u obzir u našoj disertaciji jer se bavimo opisom individualne višejezičnosti u okviru hrvatskog obrazovnog sustava, točnije psiholingvističkom stranom višejezičnosti kod učenika kojima je materinski jezik hrvatski.

#### 2.4.2. Prikaz modela višejezičnosti

Cilj je ovog potpoglavlja dati pregled nekoliko modela višejezičnosti na temelju kojih ćemo oblikovati naše istraživanje. Važno je napomenuti da su modeli višejezičnosti proizašli iz osnova modela usmjerenih prema jednojezičnim i dvojezičnim osobama, poput Dellovog (1986) i Leveltovog (1989) modela jednojezične obrade te Greenovog (1986), De Botovog (1992) i Grosjeanovog (1992) modela dvojezične obrade.<sup>23</sup> U radu ćemo kronološkim slijedom prikazati sljedeće modele: Faktorski model<sup>24</sup> (engl. *The Factor Model*) autorice Hufeisen (1998, 2000), Dinamični model višejezičnosti (engl. *A Dynamic Model of Multilingualism*) autora Herdina i Jessner (2002) i Meissnerov Model višejezične obrade (engl. *The multilingual processing model*, 2004). Smatramo ih bitnima jer nam pružaju detaljniji uvid u jezične sustave višejezičnih govornika, koji su u središtu našeg istraživanja.

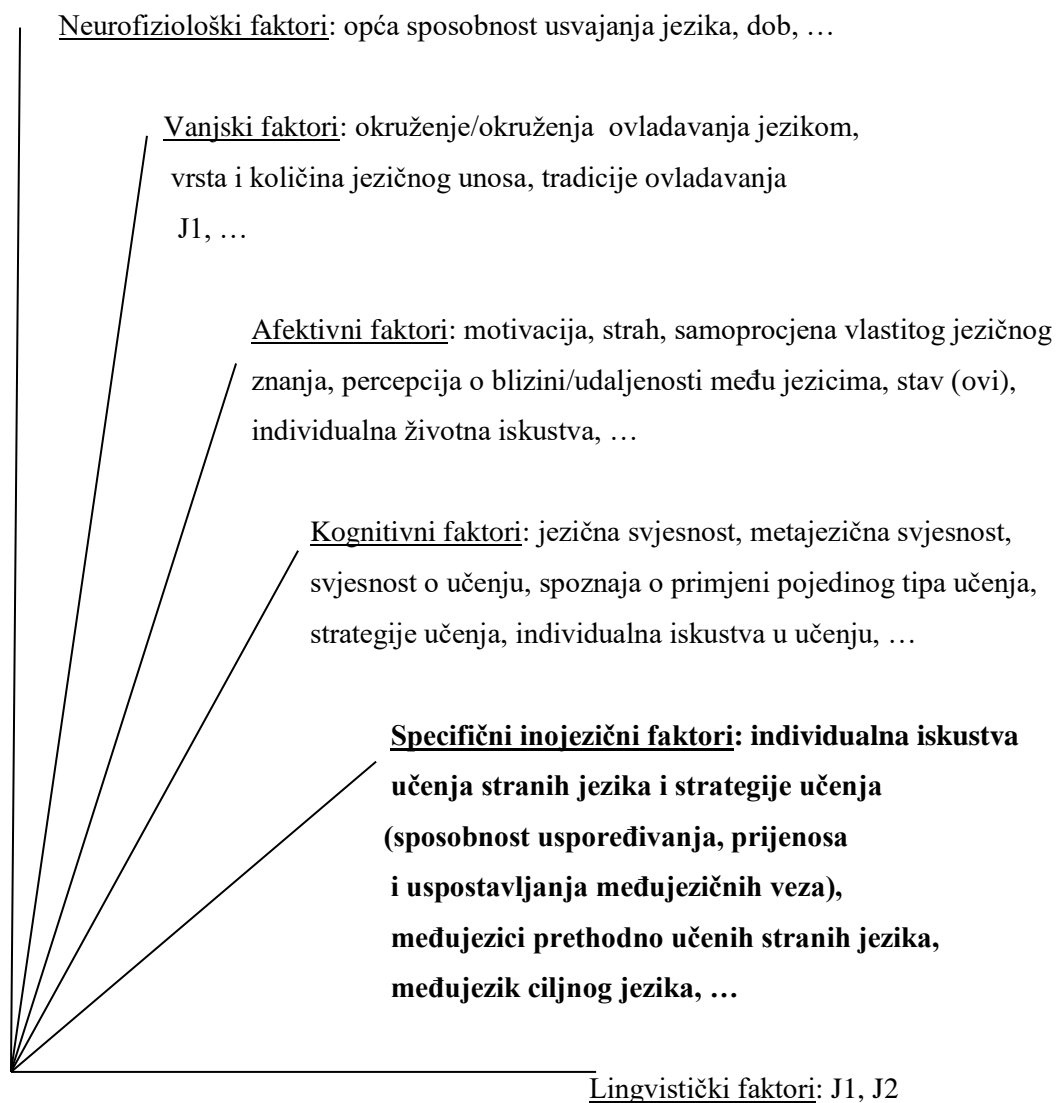
U Faktorskom modelu, autorica Hufeisen (2000) opisuje nekoliko faza ovladavanja jezikom uzimajući u obzir jezike kojima učenik ovladava, a sastoji se od neurofizioloških faktora, vanjskih faktora, emocionalnih, kognitivnih i lingvističkih faktora, a njihov detaljan opis prikazujemo grafički:

---

<sup>22</sup> Popis osnovnih i srednjih škola gdje se provodi oblik nastave po navedenim modelima u Republici Hrvatskoj može se naći na stranici: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11634&sec=3154>

<sup>23</sup> Detaljan opis pojedinih modela jednojezične i dvojezične obrade može se naći u De Angelis (2007: 64-83)

<sup>24</sup> U ovom nazivu modela i u njegovom opisu upotrebljavamo riječ *faktor* kako bi se sačuvala izvornost naziva ovog modela, dok ćemo nadalje kroz rad upotrebljavati riječ *čimbenik*.



J3

Grafički prikaz 2.1. Prikaz faktora u procesu ovladavanja J3<sup>25</sup> (Hufeisen i Marx, 2007: 314, podebljani dijelovi izvorno su preuzeti)

Glavni cilj prikazanih čimbenika jest ukazati na različitost procesa između J2 i J3, na što poglavito upućuju čimbenici poput metajezične svjesnosti, postojećeg iskustva u učenju novog jezika, strategija učenja itd. Iz priloženog zamjećujemo da se radi o dinamičnom procesu jer je skupina čimbenika u modelu u neprestanoj interakciji. Tako na primjer specifični inojezični čimbenici, kao što je sposobnost međujezičnog uspoređivanja, mogu biti odraz metajezične svjesnosti, a okruženje ovladavanja jezikom može biti i rezultat jezičnog prijenosa. Na primjeru prikaza čimbenika Hufeisen (2000) ponajprije želi ukazati da postoji znatna razlika u ovladavanju J2 i J3, a nešto manja u ovladavanju J3 i J4, a kao razlog navodi

<sup>25</sup> Grafički prikaz s engleskog jezika na hrvatski prevela je autorica rada.

da se učeniku, kada jednom shvati da jezične vještine koje je razvio u J2 olakšavaju proces ovladavanja J3, ovladavanje J4 ili sljedećim novim jezikom ne čini tako zahtjevnim ili napornim (Hufeisen, 2000: 214). Pojedini čimbenici mogu i pozitivno i negativno utjecati na cjelokupni proces u pojedinčevom višejezičnom ovladavanju te su podložni promjenama. Prema Hufeisen (2000) svaki će učenik razviti jedan kompleks specifičnih čimbenika te će neki čimbenici više prevladavati u procesu učenja, dok će se neki pokazati nevažnima.

Prije uvođenja teorije dinamičnih sustava (poznate još pod nazivom teorije kaosa) u primijenjenu lingvistiku, rasprave o dinamičnim sustavima nalazimo u različitim područjima znanosti (matematici, fizici, biologiji, kemiji). Detaljan opis sustava u koji je uključeno više varijabli, što i dovodi do dinamičnosti, opisuje van Geert (1994) kojeg navode Herdina i Jessner (2002: 77-78), a u svom stajalištu autor govori da se radi o sustavu u kojemu su varijable u zajedničkoj interakciji, tj. svaka varijabla djeluje na ostale varijable u sustavu i istovremeno na sebe samu, a kao posljedica, zajednička interakcija među varijablama upućuje i na njihovo povremeno izmjenjivanje.

Budući da se radi o teoriji složenih sustava koji se mijenjaju kroz vrijeme i u koje je neposredno uključeno mnoštvo varijabli, Jessner (2008a: 273) objašnjava primjenu teorije dinamičnih sustava na dinamični model višejezičnosti kao pojmovno i adekvatno metodološko sredstvo u opisu takvog jednog složenog područja te smatra da ona može uzeti u obzir sve relevantne značajke u višejezičnom procesiranju.

U opisu svog dinamičnog modela višejezičnosti Herdina i Jessner (2002) ističu kako jezični razvoj višejezičnog sustava nije linearan i da je reverzibilan (može dovesti do jezičnog nazadovanja ili postepenog jezičnog gubitka). Od drugih značajki navode stabilnost, međuovisnost i složenost sustava te da je podložan kvalitativnoj promjeni (što znači da usvajanje dodatnog jezika dovodi do razvoja novih vještina koje opet postaju dio višejezičnog repertoara).

Jessner (2008a) razlikuje dinamični model višejezičnosti od drugih pristupa u istraživanjima procesa usvajanja jezika i objašnjava kako se model zasniva na razvoju individualnih jezičnih sustava (JS1, JS2, JS3, JS4 itd.)<sup>26</sup> unutar jednog psiholingvističkog sustava, dok se pak psiholingvistički sustavi određuju kao otvoreni sustavi ovisni o psihološkim i društvenim čimbenicima. Isto tako, izbor jezika i njegova primjena ovise o komunikacijskim potrebama višejezičnog govornika. Zanimljivo je i promišljanje od kojih

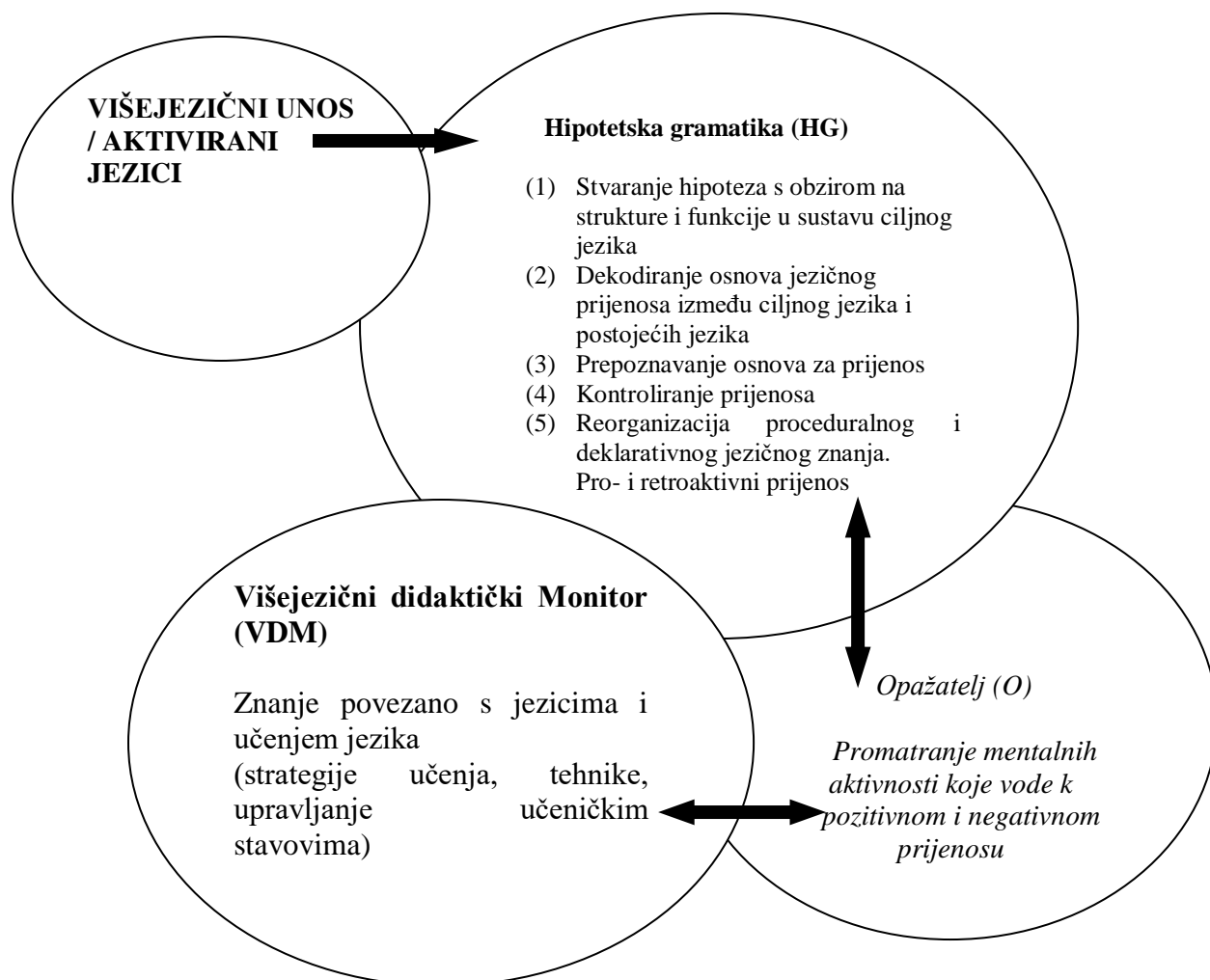
---

<sup>26</sup> Kratice su prilagođene hrvatskoj terminologiji gdje *JS* označava jezični sustav dok je u izvorniku korištena kratica *LS*.

polaze tvorci ovog modela, a to je holistički pristup višejezičnosti. Jessner (2008a) isto tako ističe da je za razumijevanje dinamične interakcije između složenih sustava u sklopu višejezičnosti potreban upravo takav pristup. Međutim, Herdina i Jessner (2002) ne primjenjuju samo holizam na ispitivanje višejezičnosti, nego i naglašavaju dinamičnost višejezičnosti kao potrebnu podlogu za holizam.

Meissnerov Model višejezične obrade (Meissner, 2004) prikazuje aktivaciju procesa tijekom kojih pojedinac ovladava novim, nepoznatim jezikom, tipološki sličnom prethodnom jeziku koji zna, i to uglavnom u razumijevanju pismene i usmene poruke. Prema autoru, poznavanje jednog romanskog jezika olakšava ovladavanje ostalim romanskim jezicima. To znači da se učenici oslanjaju na prethodno iskustvo i jezično znanje u ovladavanju novim jezikom. Autor razlikuje tri koraka takvog načina ovladavanja novim jezikom: stvaranje hipotetske gramatike zasnovane na ciljnom jeziku ili spontane gramatike (engl. *the construction of the target-lingual hypothetical or spontaneous grammar*); gramatike višejezične podudarnosti (engl. *plurilingual correspondence grammar*) i didaktičkog monitora (engl. *didactical monitor*). Takvo razumijevanje obrade Meissner (2004) objašnjava sljedećim prikazom:





Slika 2.1. Prikaz Modela višejezične obrade u okviru djelovanja različitih procesa i njihove aktivacije<sup>27</sup> (Meissner, 2004: 48, podebljani dijelovi izvorno su preuzeti)

Iz prikaza ovog modela vidljivo je kako su višejezični unos i jezična aktivacija rezultat stvaranja hipotetske gramatike u višejezičnih korisnika. Razvoj hipotetske ili spontane gramatike čija je glavna značajka jezični prijenos očituje se kroz nekoliko razvojnih faza: razrada hipoteza koje se odnose na strukture i funkcije u sustavu ciljnog jezika; dekodiranje osnova jezičnog prijenosa između jezika cilja i već postojećih jezika; prepoznavanje osnova jezičnog prijenosa; kontroliranje jezičnog prijenosa te reorganizacija proceduralnog i deklarativnog jezičnog znanja, tj. proaktivni i retroaktivni jezični prijenos. Sustav spontane gramatike u neposrednoj je vezi s glavnim *opažateljem* (engl. *perceptor*) u koji su uključene

<sup>27</sup> Sliku s engleskog jezika na hrvatski prevela je autorica rada.

mentalne aktivnosti koje dovode do pozitivnog i negativnog prijenosa, a koji je u interakciji s višejezičnim didaktičkim monitorom. Sadržaj višejezičnog didaktičkog monitora okarakteriziran je jezičnim znanjem i učenjem jezika, što opet uključuje strategije učenja, tehnike rada i upravljanje učeničkim stavovima. Zbog toga što je fokus Meissnerovog modela bio prikazati kako učenici s visokim jezičnim znanjem u jednom stranom jeziku (npr. francuskom) mogu dekodirati tekst na nepoznatom, ali tipološki bliskom jeziku (npr. španjolskom) i koji procesi su uključeni prilikom pokušaja jezične proizvodnje na novom jeziku (Hufeisen i Marx, 2007: 310-311), on se može smatrati neprimjenjivim u našem ispitivanju jer se bavimo učenicima kojima su svi jezici od ranije poznati. Međutim, mišljenja smo da model može poslužiti i kao dobar izvor informacija kada dovodimo u pitanje odnos skorašnjosti i pojave međujezičnih utjecaja, kao i tipološke sličnosti među jezicima.

Ono što se može zaključiti da je zajedničko ovim trima modelima jest njihova dinamičnost, odnosno stalna interakcija među pojedinim varijablama. Takva dinamičnost je opravdana kada je u jezični repertoar pojedinca uključeno više jezika. Naime, u našem istraživanju naglasak je na promatranju dvaju čimbenika (skorašnjosti i jezičnoga znanja) za koje se smatra da će biti odraz međujezičnih utjecaja, no neće se isključiti interakcija ni ostalih čimbenika, kao ni dinamičnost između ovladanih jezika.

## **2.5. Istraživanja i promišljanja o višejezičnosti i ovladavanju trećim jezikom u formalnom okruženju**

### **2.5.1. Pogledi na višejezičnost u svijetu**

Većina svjetskih istraživanja usmjerena prema istraživanju višejezičnosti bave se utjecajem dvojezičnosti na ovladavanje trećim jezikom (Pál, 2000; Leung, 2003; Cenoz, 2004; Keshavarz i Astaneh, 2004; Hodal, 2005; Safont Jordà, 2005<sup>28</sup>) osobito u zemljama gdje je prisutan velik broj imigranata. Ispitanici su uglavnom korisnici dvaju jezika u izvanškolskom kontekstu, a uče jedan ili dva strana jezika u školi. Malo je istraživanja koja se bave ispitivanjem individualne višejezičnosti u formalnome okruženju, tj. među ispitanicima koji uz materinski jezik ovladavaju i stranim jezicima, isključivo u institucionaliziranom

---

<sup>28</sup> Neka od navedenih istraživanja detaljno ćemo prikazati kasnije kroz rad.

obrazovanju. U novije vrijeme njihov broj raste, ali potreba za sve detaljnijom analizom još je uvijek nedostatna.

Kakav je utjecaj trećeg jezika na jezičnu kompetenciju u drugome jeziku u školskom kontekstu prikazuje Griessler (2001) opisujući učinkovitost poučavanja engleskog jezika u tri austrijske škole putem različitih pristupa poučavanja jezika: austrijskoj dvojezičnoj školi, gdje se engleski upotrebljava kao jezik poučavanja, tradicionalnoj školi gdje se engleski uči kao strani jezik i školi gdje se uz engleski kao strani jezik uvodi i francuski jezik u 7. razredu. Griessler smatra da se ovim istraživanjem pokazuje kako će treći jezik imati pozitivan učinak na jezičnu kompetenciju u drugome jeziku. Uzorak je uključio dvije skupine učenika: učenike 6. razreda (11-13 godina) i 9. razreda (14-16 godina). Zadatak učenika bio je opisati na engleskom jeziku što je moguće detaljnije priču od 24 sličice (*Frog, Where are you?* autora Mercer Mayera, 1969). Učeničke su se priče analizirale s obzirom na jezične jedinice i komunikacijske strategije u vokabularu i gramatičke značajke glagola (naglasak je bio na glagolima kretanja). Kao što je i bilo za očekivati učenici, u dvojezičnom obrazovanju pokazali su veću sposobnost upotrebe različitih glagola kretanja pri opisivanju, nego ostali učenici iz dviju tradicionalnih škola. Osim očekivanih pozitivnih rezultata kod učenika u dvojezičnom obrazovanju koji su u svakom pogledu lakše obavljali svoj zadatak i pokazali koliko su uspješni u jezičnoj proizvodnji na engleskome jeziku, zavidni su i rezultati učenika tradicionalne škole gdje uvođenje francuskog jezika kao trećeg jezika u školi potkrepljuje tezu o učinkovitosti J3 na uspješnost u drugome jeziku, tj. engleskom, te su učenici te škole pokazali bolje rezultate naspram učenika koji su učili samo jedan strani jezik. Stoga autorica smatra da se jezične vještine, komunikacijske strategije, tehnike učenja jezika i pamćenja te metajezična svjesnost ne mogu prenositi samo s prvog ili drugog jezika na treći jezik, već, kako i navedeno istraživanje pokazuje, obrnuto, s trećega na drugi jezik. Time se potvrđuje dinamičnost jezičnih sustava i neprestana interakcija.

Unamuno (2008) ispituje razredne interakcije, odnosno prebacivanje jezičnih kodova prilikom usmenih aktivnosti u paru kod osnovnoškolaca u Barceloni gdje je službeni jezik ustanove katalonski, jezik zajednice španjolski, a engleski jezik je strani jezik koji se uči u školi. Promatralo se osmero učenika različitih jezičnih biografija koji su koristili španjolski, katalonski i engleski jezik za različite namjene, bilo u nastavnom ili izvannastavnom kontekstu, tj. u krugu obitelji i prijatelja (četvero djece koristilo se kod kuće španjolskim jezikom, od kojih dvoje i katalonskim, a četvero imigranata jednim od svojih neeuropskih jezika). Učenike se posebno promatralo na satima engleskog, katalonskog i španjolskog

jezika. Ispitivanjem prebacivanja jezičnih kodova pokazala se različita distribucija upotrebe pojedinih jezika. Tako su se u zadatku na katalonskom jeziku upotrebljavala dva jezika na različite načine, na španjolskom jeziku nije bilo prebacivanja kodova, dok su se u zadatku na engleskom jeziku aktivirala sva tri jezika. Katalonski jezik se tada upotrebljavao u obraćanju nastavnicima, španjolski s prijateljima i engleski prilikom rada na zadatku. Autorica smatra da su rezultati opravdani s obzirom na slabu kompetenciju učenika u engleskom jeziku i tada posezanjem za ostalim dostupnim jezicima, ali isto tako naglašava da prebacivanje kodova u višejezičnom okruženju može pozitivno utjecati na učenje jezika, osobito s društvenog i pedagoškog gledišta jer se tada razvija i učenikova samostalnost.

O važnosti uključivanja više jezika koje učenik poznaje u nastavu nekog drugog stranog jezika i njihovo međusobno povezivanje radi olakšavanja učenja novog jezika govori Milambiling (2011) u svom preglednom članku o višejezičnosti kao izvoru znanja u nastavi jezika. Autor ističe kako je potrebno učenike pravovremeno osvještavati (pritom misli na nastavnike) o upotrebi već poznatih jezika prilikom učenja dodatnih jezika, što je bitna odlika višejezičnih govornika. Radi se o tome da su učenici koji znaju više jezika svjesniji funkcija i sociolingvističkih varijabli različitih jezičnih sustava od jednojezičnih govornika te na taj način lakše razvijaju metajezičnu svjesnost koja im, prema mišljenju autora, pomaže u ovladavanju novim jezikom.

Baştürk i Gulmez (2011) raspravljaju o prednosti višejezičnog okruženja kod studenata koji studiraju francuski i njemački na turskim sveučilištima te smatraju da bi uvođenje engleskog jezika (umjesto dosadašnjeg turskog), kao jezika glavnog posrednika u poučavanju francuskog i njemačkog olakšalo ovladavanje tim jezicima. Oni se zalažu za sadržajno i integrirano učenje jezika u nastavi (engl. *content and language integrated learning*), u ovome slučaju, francuskog i njemačkog. Smatraju da se time može stvoriti bolji model u učenju sličnih jezika s leksičkog aspekta, posebno putem kontrastivnog poučavanja tih jezika.

## 2.5.2. Pogledi na višejezičnost u Hrvatskoj

Mada se pojavljuje nešto kasnije, sve je veće zanimanje hrvatskih stručnjaka za pitanja višejezičnosti iz različitih perspektiva: od utjecaja inojezične politike na nastavu stranih jezika, metodičko-didaktičkih načela višejezičnosti (Horvatić Čajko, 2012) do ispitivanja ovladavanja trećim jezikom u formalnom okruženju u višejezičnih korisnika (Letica Krevelj, 2014; Letica i Mardešić, 2007). Tome može pridonijeti, između ostalog, oblikovanje

hrvatskog obrazovnog sustava koji od 2003. godine nalaže uvođenje prvog stranog jezika u prve razrede osnovne škole.<sup>29</sup>

Prva promišljanja o višejezičnosti s hrvatskog obrazovnog aspekta daje Häusler (2000). Autorica ističe ulogu engleskog jezika u izgradnji višejezičnosti, koji kao temeljni strani jezik u većini škola mora kod učenika pobuditi znatiželju, volju za učenjem drugih jezika i otvorenost za njih te time postati temelj za višejezičnost (Häusler, 2000).

Da se višejezičnost ne mora nužno odnositi na poznavanje inih jezika osim materinskog, piše Pavličević Franić (2006) koja raspravlja o okomitoj višejezičnosti unutar sustava hrvatskoga jezika kao materinskoga, a tijekom razdoblja ranog ovladavanja materinskim jezikom. Ona zaključuje da „... jednostrano normativno dijete u ranoj fazi jezičnoga učenja pozna samo svoj organski (rođeni, majčin, okolinski, zavičajni ...) idiom, odnosno govor sredine koja ga okružuje, ali polaskom u obrazovne ustanove, postaje nenormativno višejezična osoba“ (Pavličević Franić, 2006: 3). Cvikić (2012) daje zanimljiv prikaz iz nastavne prakse na temu višejezičnosti i višekulturalnosti kada učenici izrađuju vlastiti jezični portret na satu hrvatskoga kao materinskog jezika. Mišljenje je autorice da se prilikom takvih aktivnosti ujedno ostvaruju dva cilja: učitelji otkrivaju višejezičnost svojih učenika i njihove stavove prema pojedinim jezicima, a učenici razvijaju svijest o vrijednosti pojedinih jezika, i sa stajališta interkulturalne pedagogije, učenicima se može pomoći u boljem razumijevanju razreda kao višejezične i višekulturalne zajednice.

Psiholingvistički aspekt ovladavanja trećim jezikom opisuju Leticia i Mardešić (2007) ispitujući međujezične utjecaje u usmenoj proizvodnji kod studenata kojima je prvi jezik hrvatski (J1), drugi jezik engleski (J2), a treći jezik talijanski (J3). Ispitivanjem se želio ispitati utjecaj s obzirom na izloženost J2 i J3 te znanje u oba jezika, kao i tipološka udaljenost između svih triju jezika. Rezultati su pokazali da je glavni izvor utjecaja na usmenu proizvodnju u zadatku opisivanja u J2 i J3 prvi jezik studenata, u ovome slučaju hrvatski jezik. Isto se mogao zamijetiti i lagani utjecaj J2 na J3, no zanimljivo je primijetiti da nije bilo utjecaja J3 na J2. Kod usmenog prijevoda veći prijenos pokazao se iz J2 u J3. Prema autoricama, kod sudionika koji su bili više izloženi J2 pokazalo se više primjera J2 i J1 prijenosa u J3 proizvodnji, a kod onih više izloženih J3 nije bilo J2 prijenosa, te neznatnog J1 prijenosa u J3.

Sljedeće ispitivanje o primjeru hrvatske višejezičnosti prikazuje Horvatić Čajko (2009) u članku posvećenom stranojezičnom znanju i višejezičnoj kompetenciji u engleskom i

---

<sup>29</sup> Detaljnije o jezičnoj politici u okviru hrvatskog obrazovnog sustava bit će riječi u potpoglavlju 2.6.

njemačkom jeziku kod studenata prve godine studija. Iz dobivenih rezultata primjećuje se razlika snalaženja u jezičnim vještinama prvog i drugog stranog jezika, gdje prvi strani jezik, engleski, odstupa od snalaženja u drugom stranom jeziku, njemačkom, odnosno samoprocjena ispitanika pokazala je da su bolji u snalaženju u engleskom nego u njemačkom jeziku. To je rezultat rijetke upotrebe njemačkog jezika u izvannastavnim situacijama. U ovome radu zanimljiv je nalaz da unatoč srodnosti engleskoga i njemačkoga jezika ispitanici imaju neutralan stav o transferu i interferenciji između ta dva jezika, ali u području leksika zamjetan udio ispitanika ukazuje na mogućnosti pozitivnog transfera (Horvatić Čajko, 2009: 110). Ovakvo je stajalište na neki način kontradiktorno rezultatima u ispitivanju međujezičnih utjecaja kada se u stvarnoj jezičnoj proizvodnji pokazuje većim dijelom negativni jezični prijenos kod učenika koji uče njemački kao prvi strani jezik i engleski kao drugi strani jezik (Jajić Novogradec, 2014).

Nešto je recentnije istraživanje Mihaljević Djigunović (2013) koja ispituje stavove dvojezičnih i višejezičnih pojedinaca. Istraživanje je pokazalo da višejezične osobe posjeduju pozitivniji stav prema učenju stranog jezika, višejezičnosti, kao i toleranciji prema ostalima. Autorica zaključuje da je razlog tome da se višejezične osobe mogu shvatiti kao one koje stvaraju više novih identiteta te da se radi o različito strukturiranom procesu kada se usvajaju drugi i svaki naredni jezik, nego kada se usvaja prvi strani jezik.

## **2.6. Nova shvaćanja višejezičnosti u okvirima europske jezične politike**

Statistički podaci, prema kojima postoji 6,000 jezika u 193 države svijeta (Wei i Moyer, 2008), upućuju na to da višejezičnost postaje norma modernog društva. Stanovnici nekih višejezičnih zemalja (npr. Belgija, Švicarska) ne moraju se nužno smatrati višejezičnim osobama, dok stanovnici pretežito jednojezičnih zemalja (npr. Francuska, Njemačka, Hrvatska) postaju višejezičnima (Wei i Moyer, 2008).

Kovačević (2001) naglašava kako su bitna obilježja Europe i postojanje i opstojanje velikog broja jezika što rezultira promicanjem jezične raznolikosti, tj. održavanjem malih jezika, a istodobno i jezično povezivanje svih europskih naroda. Potaknuto navedenom problematikom, Vijeće Europe je 2001. godine pokrenulo projekt obilježavanja Europskog dana jezika u svim europskim zemljama u koji se svake godine uključuje i Hrvatska nizom

raznovrsnih školskih aktivnosti<sup>30</sup> kako bi se i same učenike osvijestilo o poznavanju i očuvanju stranih jezika.

Nova hrvatska obrazovna politika glede učenja stranih jezika započinje uvođenjem barem jednog stranog jezika kao obaveznog nastavnog predmeta u osnovne škole (2003), a u ostalim ciklusima obrazovanja i drugih stranih jezika<sup>31</sup>. Dokument koji se javlja temeljem izrade sveopćeg kurikulumu u jezično-komunikacijskom području te nastavnih planova i programa za pojedine strane jezike u Hrvatskoj (ali i ostalim europskim zemljama) ranije je spomenuti Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ). Bitno je naglasiti da, osim davanja nastavnicima jasne slike učenikovih postignuća na različitim stupnjevima ovladavanja stranim jezicima, dokument objašnjava višejezičnost u sklopu pojmovnih sastavnica neophodnih u formalnom okruženju kada učenik ovladava većim brojem stranih jezika. Prema ZEROJ-u (2005) višejezični pristup podrazumijeva stvaranje zajedničke komunikacijske kompetencije svih jezika učenika i stalnu interakciju među njima. To uključuje povezivanje materinskog jezika, prvog stranog jezika i ostalih dodatnih jezika koje učenik uči, bilo konsektivnim ili simultanim slijedom. Stoga se i cilj jezičnog obrazovanja mijenja i ne obuhvaća više ovladavanje jednim ili dvama, čak i trima jezicima zasebno, što teži idealnom izvornom govorniku, već obuhvaća stvaranje jezičnog repertoara u kojem sve jezične sposobnosti dolaze do izražaja. U takvome slučaju ponuda stranih jezika u obrazovnim ustanovama mora biti raznolika, a učenicima se mora pružiti mogućnost razvijanja višejezične kompetencije.

Velički (2007) napominje kako je jezična politika, koju Christ (1980) definira kao „zbroj onih političkih inicijativa kojima se neki određeni jezik ili jezici podržavaju u svojoj javnoj valjanosti, funkcioniranju i širenju“, izuzetno važna za Europsku uniju (čija je članica i Hrvatska) zbog stalnog jezičnog ispreplitanja te navodi kako se u mnogim europskim zemljama identificira i s obrazovnom politikom. Iako Hrvatska nudi relativno široku ponudu učenja raznolikih stranih jezika u državnim školama, provođenje jezične politike u Hrvatskoj još uvijek nije temeljito, odnosno, način, redoslijed i intenzitet učenja stranih jezika nesrazmjerni su u svim vidovima obrazovanja (predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom). Razlog tome je nedostupan nastavni kadar, ali i nedovoljno razvijen

---

<sup>30</sup> Jedan mini projekt povodom obilježavanja Europskog dana jezika na temu višejezičnosti proveli su učenici Gospodarske škole Buje 2013. godine, a cilj je bio osvijestiti lokalnu zajednicu o važnosti učenja stranih jezika i stjecanja određenih kompetencija u stranome jeziku; više informacija o projektu može se dobiti upitom na mail autorice ovog rada [mjnovo@ffzg.hr](mailto:mjnovo@ffzg.hr).

<sup>31</sup> Prikaz odgojno-obrazovnih ciklusa, kao i postignuća učenika u jezično-komunikacijskom području možemo naći u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011).

kontinuitet učenja stranih jezika (strani jezik kao izborni predmet, broj sati). Prilikom odabira učenja pojedinih stranih jezika, osim ekonomske, političke, kulturne i povijesne važnosti tih jezika za određenu zemlju, treba djelomice uzeti i u obzir ulogu jezika koju oni imaju u društvu, tj. njihovu opću prihvaćenost. Kao što smo i prije napomenuli, neprihvatljivi primjer naše jezične politike leži i u neravnoteži učenja stranih jezika (engleski jezik naspram, primjerice, njemačkog prevladava u svim vidovima našega obrazovanja). Međutim, mnogo je toga nužno razjasniti gledajući cjelokupnu jezičnu politiku naše zemlje, no jedno je jasno: treba buditi svijest o poznavanju više jezika istovremeno njegujući i svoj materinski jezik. Istaknut ćemo ujedno i neke od uvjeta koji su prema Tuckeru (1998) nužni u stvaranju uspješnog višejezičnog obrazovanja, a oni su: potpora i uključivanje roditelja i zajednice u kreiranje programa; olakšavanje ovladavanja drugim i trećim jezicima uz poticanje kognitivnog razvoja u materinskom jeziku te iskoristivost stečenih kognitivnih jezičnih vještina i njihova prenosivost iz jednog stranog jezika u drugi.



### **3. PSIHOLINGVISTIČKI ASPEKTI U OVLADAVANJU INIM JEZIKOM**

Istraživanje procesa ovladavanja inim jezikom uključuje različite sociolingvističke, obrazovne, kognitivne i psiholingvističke aspekte. U ovome radu naglasak je isključivo na istraživanju psiholingvističkog aspekta u ovladavanju inim jezikom, točnije, na istraživanju međujezičnih utjecaja. Stoga ćemo u trećem poglavlju opisati povijesni pregled razvoja međujezičnih utjecaja, od prvih identifikacija do određivanja termina. Naziv međujezični utjecaj u novije vrijeme često se zamjenjuje i nazivom jezični prijenos, što ćemo podrobnije objasniti u poglavlju.

Opisat ćemo dvije ključne pretpostavke koje su odigrale važnu ulogu u razvoju procesa ovladavanja inim jezikom, a to su kontrastivna analiza i analiza pogrešaka, čiji su elementi i danas zamjetni u nastavi stranoga jezika.

Ovo poglavlje također bilježi opis učenikova jezika te uloge jezičnog prijenosa, osobito kada se uzme u obzir jezični prijenos između dva jezična sustava i više njih.

#### **3.1. Međujezični utjecaji u ovladavanju inim jezikom**

##### **3.1.1. Prve identifikacije međujezičnih utjecaja**

Ranija istraživanja usvajanja drugoga jezika često su se fokusirala na ispitivanja proizašla iz biheviorističke psihologije i strukturalne lingvistike. Najupečatljivije je stajalište biheviorista koji vide učenje kao kumulativni proces, a stjecanje novih vještina i navika povezuje se s prethodno stečenim vještinama i navikama. Tako je i njihova prva definicija jezičnog prijenosa tehničke prirode, a podrazumijeva automatski, nekontrolirani i podsvjesni proces upotrebe prethodnih učenikovih navika u pokušaju da se proizvedu nove reakcije (Arabski, 2006). Kako se uvidjelo da je za proces učenja stranoga jezika od važnosti materinski jezik, pažnja se više počela pridavati ulozi materinskog jezika i njegovog utjecaja na strani jezik, a time se pojavljuje i interes za jezični prijenos kao jedan od ključnih čimbenika u području biheviorističke teorije. To kasnije dovodi do detaljnijih promatranja i analize odnosa, ponajprije dvaju jezika, a zatim i više njih kojima pojedinac raspolaže. Započnimo s kratkim povijesnim pregledom razvoja međujezičnih utjecaja.

Prva ozbiljna promišljanja o međujezičnim utjecajima započinju još u 19. stoljeću u krugu znanstvenika čiji primarni interesi nisu usvajanje drugoga jezika ili poučavanje jezika,

već klasifikacija jezika i promjene u jeziku (Odlin, 1989: 6). Čvrsta osnova u konstruiranju klasifikacija među jezicima u to vrijeme bila je gramatika u kojoj se, prema mišljenju mnogih autora, može naći jezični podsustav koji nije zahvaćen jezičnim kontaktom i stoga predstavlja ključ u razlikovanju bilo kojeg jezika. Od prvih autora Odlin (1989) spominje Müllera i njegova uvjerenja o jedinstvenosti gramatike koji kreće od pretpostavke o modelu stabla jezične promjene (engl. *tree model of language change*) u kojemu se svi jezici promatraju kao dijelovi „obiteljskog stabla“ (Odlin, 1989: 8). Takav pristup promatranju jezika možemo objasniti na primjeru jezika koji pripadaju istoj jezičnoj skupini (na primjer francuski i španjolski kao oba romanska jezika) te su povezani s obzirom na njihovu zajedničku jezičnu strukturu. Oni zapravo stvaraju temelj za povezivanje i stvaranje asocijacija s ostalim jezicima koji ne moraju nužno pripadati istoj skupini. Kodno miješanje koje autori toga vremena također promatraju ne mora nužno biti posljedica unutarjezičnog razvoja.

Slijedom istraživanja o kontaktu među jezicima, zanimanje za daljnje ispitivanje međujezičnih utjecaja postaje neizostavno.

Četrdesetih i pedesetih godina prošloga stoljeća pojavljuju se prve identifikacije međujezičnih utjecaja kao važnog fenomena u radovima Friesa i Lada koji se zalažu za unošenje kontrastivnih elemenata u nastavu stranoga jezika te su prvi koji u svojim udžbenicima inzistiraju na uvježbavanju onih elemenata jezika u kojima dolazi do interferencije s učenikovim materinskim jezikom. Weinreich (1953) se koristi terminom *interferencija* u opisu primjera odstupanja od jezične norme drugoga jezika koji se pojavljuju u govoru dvojezičara kao rezultat sličnosti s više od jednim jezikom (Di, 2005: 8). Weinreichovo istraživanje dvojezičnosti pokazuje da učinci međujezičnih utjecaja nisu monolitični, već znatno variraju s obzirom na društveni kontekst situacije jezičnog kontakta, a takve učinke Weinreich razlikuje koristeći termine *prijenos posuđivanja* (engl. *borrowing transfer*) i *osnovni prijenos* (engl. *substratum transfer*) (Odlin, 1989: 12). Prijenos posuđivanja odnosi se prvenstveno na utjecaj drugoga jezika na prethodno usvojeni jezik, koji je uglavnom materinski jezik, dok osnovni prijenos podrazumijeva vrstu međujezičnog utjecaja, tj. utjecaj materinskog jezika na jezik cilja, odnosno neki drugi jezik neovisno o broju jezika koje osoba zna (ibid.).<sup>32</sup>

Nešto kasnije, 60-ih godina 20. stoljeća, razvija se zanimanje za novo područje, tzv. kontrastivnu analizu, čija je ideja bila usporedba određenih struktura materinskog i stranog jezika te prepoznavanje njihovih razlika ili sličnosti, a sve u svrhu boljeg poučavanja stranoga

---

<sup>32</sup> O vrstama jezičnoga prijena govorit ćemo u potpoglavlju 3.2.2.

jezika i iskorjenjivanja negativnog utjecaja materinskog jezika na strani jezik. Budući da se kontrastivna analiza nije pokazala uspješnom metodom u analizi učeničkih pogrešaka, početkom 70-ih godina 20. stoljeća zamjenjuje je analiza pogrešaka čiji fokus nije bio samo odgonetnuti korijene učeničkih pogrešaka na temelju usporedbe dvaju jezika (materinskog i stranog), nego i objasniti jezične procese koji su doveli do pojave pogrešaka u učenikovom jeziku.<sup>33</sup> Istovremeno, istraživanja Selinkera dovode do razvijanja pojma *međujezika* (engl. *interlanguage*), odnosno jezika koji se sustavno razvija kako korisnik napreduje u svome ovladavanju inim jezikom (Medved Krajnović, 2010: 24).<sup>34</sup>

Međutim, termin „međujezični utjecaj“ (engl. *crosslinguistic influence*) prvi se puta spominje u 1980-im (Kellerman i Sharwood-Smith, 1986; Ringbom, 1987), premda je i u prijašnjim istraživanjima, navodi Ilomaki (2005), postojalo nekoliko izraza koji su se odnosili na isti fenomen, poput: jezični prijenos (engl. *language transfer*), interferencija (engl. *interference*), miješanje jezika (engl. *language mixing*), utjecaj i uloga materinskog jezika (engl. *influence and role of the mother tongue*).

Prema Kellerman i Sharwood-Smith (1986) prijenos se često povezuje s oslanjanjem učenika na J1 prilikom jezične proizvodnje u J2, a termin međujezični utjecaj također uključuje interferenciju, izbjegavanje (engl. *language avoidance*), posuđivanje (engl. *borrowing*), kao i aspekte povezane s gubitkom J2 (engl. *language loss*).

Različite uloge navedenih termina vidljive su u djelima većine autora koji se bave ispitivanjima međujezičnih utjecaja (Odlin, 1989; Meriläinen, 2010; Francis, 2005). Najpoznatija i osnovna definicija međujezičnih utjecaja ili jezičnog prijenosa jest Odlinova (1989) prema kojemu je jezični prijenos utjecaj koji je rezultat sličnosti i razlika između jezika cilja i bilo kojeg drugog jezika koji je prethodno (čak i nesavršeno) usvojen. Ovom definicijom potvrđuju se mnoga istraživanja kojima se pokazalo da je prijenos neovisan od učenikova znanja u jeziku cilja, a iz toga proizlazi da se prilikom ispitivanja međujezičnih utjecaja moraju uzeti u obzir i ostali jezici kojima se pojedinac služi, pa čak i znanje materinskog jezika.

Budući da se novija istraživanja međujezičnih utjecaja ne bave samo pozitivnim ili negativnim utjecajem prvoga jezika na ini jezik ili obrnuto, što je tradicionalno bila zadaća jezičnog prijenosa, istraživanja međujezičnih utjecaja možemo promatrati i poddisciplinom OVIJ-a (Medved Krajnović, 2010).

---

<sup>33</sup> O razvoju i primjeni kontrastivne analize i analize pogrešaka bit će više riječi u potpoglavlju 3.1.1.1. i 3.1.1.2.

<sup>34</sup> Vidi potpoglavlje 3.1.1.3.

Kako se i u suvremenoj literaturi pojmovi međujezični utjecaji i jezični prijenos upotrebljavaju naizmjenično, tako ćemo ih i mi upotrebljavati u ovome radu, s time da ćemo naziv međujezični utjecaj upotrebljavati kao opći termin, imajući u vidu različite procese u ovladavanju jezikom, a jezični prijenos kada mislimo na različite vrste i smjerove prijenosa iz jednoga jezika u drugi i obrnuto.

Ključne spoznaje o međujezičnim utjecajima do kojih se došlo 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća, a koji stvaraju temelj za nadogradnju novijih i sve intenzivnijih istraživanja u 21. stoljeću, daje Medved Krajnović (2010). Neke od tih spoznaja koje autorica sažima su: međujezični utjecaji nisu samo rezultat pogrešaka u inome jeziku učenika, već se očituju i u pretjeranoj upotrebi neke strukture u jeziku primatelju, kao i u izbjegavanju određenih struktura jezika primatelja; često utječu na brzinu i krajnji uspjeh u ovladavanju inim jezikom; količina međujezičnih utjecaja ne smanjuje se nužno s porastom jezičnoga znanja u inome jeziku, a tome svjedoče i razne vrste jezičnoga prijenosa;<sup>35</sup> osim u jezičnim funkcijama mogu se očitovati i u pragmatičkim funkcijama jezika te ovisе o brojnim individualnim čimbenicima (Medved Krajnović, 2010: 107-108).

Istraživanja poslije 90-ih godina 20. stoljeća i početka 21. stoljeća prelaze granice dosadašnjih ispitivanja, odnosno ne proučava se samo odnos učenikova materinskog i stranog jezika, već se naglasak stavlja i na jezični prijenos između više od dva jezična sustava. Tako se u recentnijoj literaturi umjesto naziva međujezični utjecaj upotrebljava i naziv međujezična interakcija koji uvode Herdina i Jessner (2002). Prema autorima, međujezična se interakcija smatra krovnim terminom i za nazive prijenos, interferencija, miješanje kodova i posuđivanje te uključuje puno širi raspon interakcije, drugim riječima, nepredviđene dinamične učinke koji određuju razvoj samih sustava i osobito se zamjećuju u području višejezičnosti.

U naslovu našeg rada upotrijebili smo naziv međujezični utjecaj kao jedan sveobuhvatni termin koji u našem slučaju ujedno obuhvaća jednu specifičnu vrstu prijenosa, a to je leksički prijenos, tako da je i naslov rada tomu prilagođen. Naravno, većina će se termina izmjenjivati kroz rad, ovisno o temi naše rasprave u potpoglavljima.

#### 3.1.1.1. Pretpostavka kontrastivne analize

U prethodnom poglavlju ukazali smo na pojavu kontrastivne analize, koja također zauzima značajno mjesto u proučavanju jezičnog prijenosa stoga je često nezaobilazna tema u kontekstu međujezičnih utjecaja. Začetnikom kontrastivne analize smatra se Lado, a njegovo

---

<sup>35</sup> Vidi potpoglavlje 3.2.2.

viđenje kontrastivne analize u kasnim 50-im i ranim 60-im godinama prošloga stoljeća bilo je u strukturalnoj usporedbi glasovnog, morfološkog, sintaktičkog, čak i kulturalnog sustava dvaju jezika kako bi se uočile sličnosti i razlike među njima. Tada započinje razdoblje pretpostavke kontrastivne analize (engl. *Contrastive Analysis Hypothesis*) na koju su se oslanjali mnogi istraživači kako bi razjasnili svoje probleme povezane s jezičnim prijenosom (Odlin, 2006). Glavna ideja kontrastivne analize u prvoj fazi bila je prognoziranje, a kasnije i dijagnosticiranje jezičnih pogrešaka, odnosno interferencija do kojih u stranome jeziku dolazi zbog utjecaja prvoga jezika (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2012: 15). Smatralo se da će se neke strukture koje su slične u oba jezika lakše usvojiti i time će se pospješiti učenje jezika cilja, odnosno pojaviti će se pozitivni prijenos u ovladavanju ciljnim jezikom (engl. *positive transfer*), a strukture koje su drugačije u oba jezika teško će se usvajati i tada će se pojaviti negativni prijenos (engl. *negative transfer*) iz materinskog jezika i otežavat će učenje stranoga jezika. Cilj kontrastivne analize bio je stvoriti pedagoške materijale koji bi učenicima olakšali ovladavanje ciljnim jezikom te nadmašili negativni prijenos materinskoga jezika na strani jezik, a oni su bili rezultatom nizom pretpostavki na kojima se temeljila kontrastivna analiza.

Gass i Selinker (2008: 96-97) navode sljedeće pretpostavke koje su pedagoški materijali morali uzeti u obzir:

- kontrastivna analiza zasniva se na teoriji o jeziku koja tvrdi da je jezik navika i da učenje jezika uključuje stvaranje novog niza navika
- glavni izvor pogreške jest materinski jezik
- osoba može prepoznati pogreške na temelju razlikovanja između J1 i J2
- što su veće razlike među jezicima, to je veća mogućnost za pojavu pogreške
- ono što se mora učiti u učenju drugoga jezika jesu razlike, dok se sličnosti mogu zanemariti
- teško i lagano u učenju određeno je kontrastivnom usporedbom razlika i sličnosti među dvama jezicima.

Važno je napomenuti da se u okviru pretpostavke kontrastivne analize pojavljuju dva stajališta: jaka verzija i slaba verzija kontrastivne analize, poznata i pod nazivom *a priori* pretpostavka i *a posteriori* pretpostavka. Prema Wardhaugh (1970) jaka verzija sastoji se od pretpostavki koje se zasnivaju na sličnostima i razlikama među dvama jezicima, a slaba verzija uključuje pretpostavke na temelju aktualnih učenikovih izvedbi koje su povezane s međujezičnim razlikama (Odlin, 2006).

Stručnjaci toga vremena započeli su s međunarodnim projektima kojima je glavni cilj bio uvidjeti sličnosti i razlike među različitim prvim i drugim jezikom radi stvaranja pedagoških materijala koji bi učenicima olakšali ovladavanje drugim jezikom ukazujući na problematične jezične strukture u jezicima. Takav jedan projekt provodio se i u Hrvatskoj pod vodstvom prof. Filipovića, a krajnji mu je cilj bio stvoriti englesko-hrvatsku kontrastivnu gramatiku. S obzirom na nastale teškoće kompletnog uvida u prirodu pogrešaka putem kontrastivne analize, cilj se nažalost nije ostvario (Filipović, 1975).<sup>36</sup>

Ono što je postajalo upitno 60-ih godina 20. stoljeća, kada je kontrastivna analiza bila u punom zamahu te doživljavala brojne kritike što se odrazilo na nova promišljanja 70-ih godina 20. stoljeća, jest da teškoće u učenju ne proizlaze iz međujezičnih razlika dvaju jezika i da se te razlike ne mogu u potpunosti predvidjeti samo usporedbom dvaju jezika, tj. da materinski jezik nije jedini izvor utjecaja koji otežava učenje novog jezika.

Zbog zasnivanja na biheviorističkim pogledima i ustrajanju da je ovladavanje inim jezikom odraz stvaranja jezičnih navika, ali i zbog rezultata empirijskih istraživanja da se učeničke pogreške ne mogu u potpunosti objasniti kontrastivnom analizom, kontrastivnu analizu ubrzo zamjenjuje analiza pogrešaka.

Međutim, neovisno o kritikama pretpostavke kontrastivne analize, kako i Di (2005) primjećuje, jezični prijenos još uvijek predstavlja zanimanje za mnoge istraživače koji se oslanjaju na pretpostavke kontrastivne analize u prepoznavanju mogućih poteškoća u ovladavanju jezikom i prema tome se te pretpostavke moraju kombinirati s analizom pogrešaka u svrhu dobivanja detaljnijih rješenja u sprječavanju pojave učeničkih pogrešaka.

### 3.1.1.2. Analiza pogrešaka i nova shvaćanja pogrešaka

Pojavom Chomskyjevih teorija – transformacijske generativne gramatike (engl. *Transformational Generative Grammar*) i univerzalne gramatike (engl. *Universal Grammar*), koje ovladavanje jezikom vide kao kreativnu konstrukciju jezičnih pravila potaknutu urođenom sposobnošću usvajanja jezika (Meriläinen, 2010), oblikuje se i novo shvaćanje za pojavu učeničkih pogrešaka, odnosno pojavljuje se nova metoda u rješavanju prirode učeničkih pogrešaka – analiza pogrešaka (engl. *error analysis*). Početak razvoja analize pogrešaka pripisuje se P. Corderu (1967) koji u svome članku „Važnost učeničkih pogrešaka“ (engl. *The significance of learners' errors*) otvara put k novom gledanju na učeničke pogreške, koje nisu nikako rezultat krive imitacije materinskog jezika. U svome članku o

---

<sup>36</sup> O Filipovićevom projektu u Hrvatskoj i ostalim sličnim projektima u svijetu piše Prebeg-Vilke (1977: 77-82).

važnosti učeničkih pogrešaka Corder također razlikuje pogreške (engl. *errors*) od omaški (engl. *mistakes*). Omaške se opisuju kao slučajne pogreške koje govornik može prepoznati i ispraviti ako je potrebno dok se pogreške pojavljuju sustavno i one se ponavljaju, a učenik ih ne prepoznaje kao takve. Pogreške prepoznaje nastavnik, a omaške sam učenik. U literaturi nalazimo nekoliko izvora pojave učeničkih pogrešaka. One se mogu pojaviti i kao rezultat poučavanja i tada ne ovise samo o jezičnom prijenosu već i o prijenosu poučavanja. Ostali izvori su strategije učenja drugoga jezika, kao i strategije komunikacije, kriva analogija, dob.

Isto tako, u istraživanjima analize pogrešaka postoje one pogreške koje dolaze spontano, tj. javljaju se pogreške preuopćavanja (engl. *overgeneralization errors*), koje Schumann (1978) objašnjava kao nepravilnu primjenu pravila ciljnoga jezika, ali i pogreške pojednostavljanja (engl. *simplification errors*) (Odlin, 1989). I pogreške preuopćavanja i pojednostavljanja spadaju u veću skupinu pogrešaka koje nazivamo unutarjezične pogreške (engl. *intra-lingual errors*). Ostale dvije veće skupine pogrešaka prema Richardsovoj klasifikaciji (1971) na koju se osvrće Di (2005) uključuju međujezične pogreške (engl. *interference errors*)<sup>37</sup> i razvojne pogreške (engl. *developmental errors*).

Međujezične pogreške proizlaze iz utjecaja prvoga jezika na drugi, tj. prvi jezik je uglavnom izvor pogrešaka u upotrebi ciljnoga jezika. Razvojne pogreške one su koje se ogledaju u razvojnim procesima koje nalazimo i u prvome jeziku i u jeziku cilja, a odnose se i na strategije kojima se učenik koristi u ovladavanju inim jezikom.

Budući da se većina istraživanja u području analize pogrešaka provodila u razrednome diskursu, postoje brojni koraci koje se mora uzeti u obzir kada se provodi takva analiza, a oni su (Gass i Selinker, 2008: 103):

- prikupljanje podataka – pismenim i usmenim putem
- prepoznavanje pogrešaka – što je pogreška (npr. nepravilna upotreba glagolskog vremena, krivi oblik glagola i sl.)
- klasifikacija pogrešaka – radi li se o pogrešci slaganja vremena ili upotrebi nepravilnih glagola
- brojanje pogrešaka – koliko se pogrešaka pojavljuje prema njihovoj klasifikaciji
- analiziranje izvora pogreške
- popravljavanje pogreške – na osnovi vrste i učestalosti pogreške, provodi se pedagoška intervencija.

---

<sup>37</sup> U prijevodu na engleski u literaturi možemo naći i naziv *interlingual errors* (Medved Krajnović, 2010)

Ono što je jasno jest da niti pretpostavka kontrastivne analize niti analiza pogrešaka ne mogu dati idealno rješenje u svladavanju učeničkih pogrešaka na satu stranoga jezika. Zanimljivo je razmatranje Ramón Torrijos (2009) koja u svome članku objašnjava kako se slaba verzija kontrastivne analize može smatrati i podsastavnicom analize pogrešaka, i naglašava stajalište Gassove (2004) da i lingvisti i nastavnici koji upotrebljavaju pristup analize pogrešaka u svojim ispitivanjima ovladavanja inim jezikom previše pažnje posvećuju pretpostavkama što će učenici činiti, a ne pridaju važnost što zaista učenik čini te su strategije učenja jedan od ključnih čimbenika koje utječu na pojavljivanje učeničkih pogrešaka.

Neke su pogreške objašnjive, a neke zahtijevaju još detaljniju analizu. Jedino zajedničkim kombiniranjem dviju analiza mogu se stvoriti dobri preduvjeti za rješavanje problema u nastavi stranoga jezika koji su rezultat uglavnom negativnog prijenosa proisteklog iz materinskog jezika (Jajić Novogradec, 2012). Radi li se, kao u našem slučaju, o višejezičnim učenicima, koji u svome jezičnom repertoaru posjeduju znanje više jezičnih sustava osim materinskog, situacija postaje zamršenija. Zato veliku ulogu moraju preuzeti nastavnici, koji opet trebaju imati saznanja o jezičnom znanju svih učeničkih jezičnih sustava i prema tome prilagoditi svoje postupke rada potrebama učenika. U tome smjeru idu i novija istraživanja učeničkih pogrešaka na koje se ne gleda više kao na „loše navike“ u jezičnome ponašanju pojedinca koje treba iskorijeniti (Medved Krajnović, 2010), već njihova uloga bi trebala biti iskorištavanje postojećih znanja svih jezičnih sustava kojima pojedinac vlada i tako proširivanje njihove primjenjivosti i na učenje dodatnih jezika.

Prema tome, pogreške nisu samo pitanje nastavnika kojemu je jedan od ciljeva uvidjeti napredak svojih učenika, već i učenika jer se njihove pogreške mogu promatrati kao sredstvo kojim se učenici služe dok uče i, naposljetku, istraživača kojima je namjera prikupiti podatke o prirodi učenja i usvajanja jezika te kojim se strategijama služe učenici prilikom učenja ciljnoga jezika (Ramón Torrijos, 2009).

### 3.1.1.3. Učenikov jezik ili međujezik

Prilikom učenja bilo kojeg stranog jezika učenik stvara svoj vlastiti sustav za koji se smatra da je različit i od njegova materinskog i stranog jezika koji uči. Razlika takvog sustava očituje se u tome da se on sastoji od posebnih elemenata koji ne moraju biti svojstveni niti materinskome niti stranome jeziku, već posjeduju nove oblike svojstvene tome učenikovom *stvorenom* jeziku. Gass i Selinker (2008) navode kako se radi o jeziku koji se sastoji od nasumičnih pogrešaka, no samostalan je i ima svoju vlastitu strukturu. Promišljanja o



takvome jeziku, odnosno jednom novom jezičnom sustavu započinju 70-ih godina 20. stoljeća, a obilježavaju ga različiti nazivi. Tako Nemser (1971) predlaže pojam aproksimativni sustav (engl. *approximative system*), Selinker (1972) uvodi naziv međujezik (engl. *interlanguage*), Filipović (1986) kompromisni sustav (engl. *compromise system*), a Corder (1981) govori o idiosinkratičnom dijalektu (engl. *idiosyncratic dialect*) i prijelaznoj kompetenciji (engl. *transitional competence*). Terminološko razlikovanje među nekim od spomenutih naziva toga vremena daje Corder (1981: 67) ističući da termin *međujezik* predlaže da će učenikov jezik pokazati sustavne značajke i ciljnog jezika i ostalih jezika koje učenik možda zna, uglavnom materinskog jezika ili, drugim riječima, ta mješovitost sustava pokazuje jednu dimenziju varijabilnosti u jeziku učenika. *Aproksimativni sustav*, s druge strane označava ciljni razvoj (engl. *goal-directed development*) učenikova jezika prema jezičnom sustavu ciljnog jezika. Svoj termin koji je uveo, *prijelaznu kompetenciju*, Corder (1981) pojašnjava posuđivanjem termina *kompetencija* od Chomskog i smatra da učenik posjeduje određeni konstrukt znanja za koji se nadamo da se stalno razvija, a odnosi se na njegove izričaje koji nadalje predstavljaju predmet daljnjih ispitivanja.

Neovisno o terminološkim razlikama koje navodi Corder (1981) jasno je da se radi o promjenjivom jezičnom sustavu koji može kako napredovati tako i nazadovati u učenikovom ovladavanju inim jezikom. James (1998: 7) pojmovno objašnjava da se međujezik odnosi na apstrakciju učenikova jezika, ukupnost oblika, procesa i strategija kojima učenici pribjegavaju za vrijeme suočavanja s dodatnim jezikom.

U našem potpoglavlju odlučili smo se za naziv učenikov jezik (engl. *learner language*) jer je sve više prisutan u istraživačkim krugovima, a također ga ponekad zamjenjuje i naziv korisnikov jezik (engl. *user language*),<sup>38</sup> s obzirom na to da se pojam učenika u novije vrijeme zamjenjuje pojmom korisnika inoga jezika (Cook, 2003). Kao početnu točku međujezika Medved Krajnović (2010) određuje korisnikovo potpuno nepoznavanje ciljnoga jezika (mada, kako i sama autorica navodi, pojedinac uvijek posjeduje određena jezična znanja koja mogu biti i urođena ili čak stečena iskustvom usvajanja prvoga i još nekog inog jezika), dok bi krajnja točka razvoja međujezika bilo poznavanje ciljnoga jezika ili na razini izvornoga govornika ili samostalna odluka korisnika jezika da zbog ispunjenja svojih komunikacijskih potreba u tome jeziku prestaje napredovati (Medved Krajnović, 2010: 24).

Da je učenikov jezik ili međujezik promjenjiv svjedoče i neka istraživanja (Eisenstein, 1989; Tarone, 2000) koja opisuju njegovu dinamiku, a čimbenici koji se javljaju neizbježnim

---

<sup>38</sup> Vidi Medved Krajnović (2010: 25)

u njegovoj varijabilnosti najčešće su kontekst ovladavanja jezikom, društveni status jezika, različite varijante ciljnoga jezika, ali i neki afektivni i kognitivni čimbenici koji posredno ili neposredno utječu na pojedinčevo ovladavanje jezikom.

U radu s dvojezičnim i višejezičnim učenicima u institucionaliziranom obrazovanju primjećuje se da je učenikov jezik zaista ključan prediktor napredovanja u pojedinčevim jezicima, osobito ako se radi o više takvih jezičnih sustava koji se stvaraju učenjem više od jednog ciljnog jezika. Ako uzmemo u obzir tvrdnju Pavličević Franić (2006) da je pogreška znak da dijete zna “lingvistički misliti” jer je jednom naučeno pravilo poopćilo i primijenilo na druge naoko istovrsne dijelove sustava,<sup>39</sup> tada je na nastavnicima da postojeće učenikove jezike iskoriste za daljnji razvoj novih jezičnih sustava.

### 3.2. Pogled na jezični prijenos danas

Važnost jezičnoga prijenosa kao neizbježnog fenomena u analizi pogrešaka u međujeziku učenika sve više zauzima posebnu pažnju u kontekstu poučavanja stranoga jezika. Ponekad učenici nisu svjesni svojih pogrešaka u stranome jeziku, a one su često odraz interakcije različitih jezičnih sustava kojima učenik raspolaže. Svjesna ili nesvjesna pojava učeničkih pogrešaka neovisno o stupnju jezičnoga znanja često ometa pravilnu komunikaciju na stranome jeziku.

Pogreške učenika oduvijek su predstavljale posebno zanimanje, ne samo istraživača u području ovladavanja inim jezikom, nego i nastavnika stranih jezika kojima otkrivanje porijekla učeničkih pogrešaka još uvijek predstavlja izazov njihovog svakodnevnog rada u nastavi.

Gass i Selinker (2008) opisuju da je pogled na prijenos sredinom i kasnih 70-ih godina 20. stoljeća obilježio kvalitativni pristup, tj. naglasak je bio na određenju *kako* i *kada* će učenici upotrebljavati svoj materinski jezik te pojašnjenju tog fenomena.

Istraživanja jezičnoga prijenosa 80-ih godina 20. stoljeća bavila su se kognitivnom domenom prijenosa, a oslanjala su se na postavke univerzalne gramatike (engl. *universal grammar*). U to vrijeme, kako opisuje Alonso Alonso (2002a: 233-234), djeluje Andersen (1983) koji razvija princip prijenosa pod nazivom „*transfer to somewhere*“ prema kojemu se

---

<sup>39</sup> Autorica ovdje misli na jezične sustave unutar prvoga jezika (materinskog), ali isto se može primijeniti i kada imamo u vidu ine jezike.

prijenos pojavljuje ako element J1 pokazuje kompatibilnost s principima prirodnog usvajanja i tako jezični unos J2 dovodi do procesa generalizacije iz J1.

Međutim, istraživanja 90-ih godina 20. stoljeća još uvijek dijele sličnosti s istraživanjima 80-ih godina glede generativnog pristupa. Tako Alonso Alonso (2002a) ističe Kellermanovu (1995) postavku prijenosa koju autor nadopunjuje postavkom Andersena iz 80-ih i govori o prijenosu kao „*transfer to nowhere*“, čiji je osnovni princip da ne postoji prijenos koji nije odraz sličnosti s J2 i da način na koji funkcionira J2 može proći nezapaženo, a malo kasnije nazire se pretpostavka Schwartza i Sprousea (1996) prema kojoj početno stanje usvajanja J2 označava konačno stanje usvajanja J1.

U novije vrijeme na složenost prirode jezičnoga prijenosa ukazuje Alonso Alonso (2002b) opisujući različite poglede na prijenos. Autorica tako govori o prijenosu kao prepreci (engl. *transfer as a constraint*), prijenosu kao strategiji (engl. *transfer as a strategy*), prijenosu kao procesu (engl. *transfer as a process*) i prijenosu kao nedinamičnome rezultatu (engl. *transfer as an inert outcome*). Pogled na prijenos kao prepreku, kako autorica navodi, implicira da se prijenos ponaša kao prepreka u razvoju jezika učenika tako da ih vodi k izričajima jezika koji nisu slični jeziku cilju, odnosno pretpostavke učenika o upotrebi J2 rezultat su ometanja njihovog J1. Što se tiče prijenosa kao strategije, autorica ističe Newmarka i Reibela koji još 60-ih godina 20. st. smatraju da odrasli učenik ne zamjenjuje ono što zna u J1 s onim u J2, već se, kako bi nadopunio praznine u poučavanju, oslanja na ono što zna u J2. Kao proces učenja prijenos se odvija u jezičnome unosu (engl. *input*) oblikujući ga prilikom razvoja međujezika, a kao proizvodni proces prijenos se odnosi na upotrebu jezika koja je proizvod jezičnog usvajanja. Opis prijenosa kao nedinamičnog rezultata daje Jarvis (2000) koji navodi da do konceptualnog utjecaja prvog jezika može doći i onda kada učenik ne uspoređuje J1 i J2 oblike i značajke (Alonso Alonso, 2002b: 92).

Počeci istraživanja jezičnoga prijenosa usko su povezani s promatranjem pogrešaka najprije između dva jezična sustava, a u novije vrijeme sve više je istraživanja koja se bave jezičnim prijenosom i između više od dva jezična sustava. U sljedećim potpoglavljima najprije će se opisati klasifikacija jezičnoga prijenosa, a zatim dati pregled teorije o jezičnom prijenosu između dva jezična sustava, kao i o prijenosu u kontekstu višejezičnosti.

### 3.2.1. Klasifikacija jezičnoga prijenosa

U okvirima sličnosti i razlika među dvama jezicima koji su odraz međujezičnih utjecaja u ovladavanju inim jezikom Odlin (1989) razlikuje: pozitivni prijenos, negativni prijenos i različitu duljinu ovladavanja jezikom, tj. vrijeme potrebno kako bi se dostigla određena kompetencija u ovladavanju inim jezikom. Prema Jelaska (2005) jezične navike određene su materinskim jezikom. Ako su one iste ili slične kao u drugome jeziku, tada govorimo o pozitivnom prijenosu, no ako se radi o jezičnim navikama koje su različite od drugoga jezika riječ je o negativnom prijenosu. Osim pozitivnog i negativnog prijenosa koji se protežu u literaturi kao glavna očitovanja različitih vrsta prijenosa, Jarvis i Pavlenko (2008: 20) izdvajaju deset dimenzija klasifikacije jezičnog prijenosa, a one su: područje jezičnog znanja/upotrebe, smjer prijenosa, kognitivna razina, vrsta znanja, namjera prijenosa, modalitet, kanal, oblik prijenosa, očitovanje prijenosa i ishod. Sljedeća tablica daje prikaz svih dimenzija i njihove sastavnice.

Tablica 3.1. Značajke vrsta međujezičnih utjecaja u deset dimenzija prema Jarvis i Pavlenko (2008: 20)<sup>40</sup>

<i>Područje jezičnog znanja/upotrebe</i> fonološko ortografsko leksičko semantičko morfološko sintaktičko diskurzivno pragmatičko sociolingvističko	<i>Namjera prijenosa</i> namjerni nenamjerni
	<i>Modalitet</i> produktivni receptivni
	<i>Kanal</i> slušni vizualni
<i>Smjer prijenosa</i> prijenos prema naprijed obrnuti prijenos bočni prijenos dvosmjerni ili višesmjerni prijenos	<i>Oblik</i> verbalni neverbalni
<i>Kognitivna razina</i> lingvistička konceptualna	<i>Očitovanje prijenosa</i> otvoreni zatvoreni
<i>Vrsta znanja</i> implicitno eksplicitno	<i>Ishod</i> pozitivni negativni

<sup>40</sup> Tablicu je s engleskog jezika na hrvatski prevela autorica rada.

Iz tablice je vidljivo da se radi o različitim vrstama prijenosa okarakteriziranim ne samo unutarnjim već i vanjskim čimbenicima u ovladavanju inim jezikom. Namjera nam nije detaljno opisivati pojedine dimenzije, nego se usredotočiti na one koje su neophodne u opisivanju našeg istraživanja.

Sljedeća potpoglavlja donose pregled pozitivnog i negativnog prijenosa, s fokusom i na smjer prijenosa relevantnih za ovaj rad.

### 3.2.1.1. Pozitivni prijenos

Prema Ringbomu (2007a) danas je uvriježeno stajalište da J1 pomaže, a ne samo odmaže u ovladavanju inim jezikom. Kada se radi o samo dva jezična sustava, to prije svega ovisi i o odnosu J1 i J2, tj. koliko su jezici slični i mogu li se te sličnosti uzeti u obzir pri lakšem učenju J2. Odlin (1989: 36) tvrdi da se učinci pozitivnog prijenosa mogu jedino odrediti putem usporedbe uspjeha grupa učenika s različitim materinskim jezicima, a ne samo usporedbom materinskog i stranog jezika kod pojedine grupe učenika. Tako sličnosti između leksika u materinskom jeziku i u jeziku cilja mogu smanjiti vrijeme potrebno da se razvije vještina čitanja s razumijevanjem, ali isto tako sličnosti između pojedinih glasova među jezicima mogu olakšati prepoznavanje glasova u drugome jeziku (ibid.). Prijenos se ne događa samo među sličnim jezicima, nego i onima tipološki udaljenim, a odraz može biti i učenikova percepcija o sličnosti među jezicima. Stoga pretpostavke učenika o sličnosti među jezicima uzrokuju pogreške koje se većinom primjećuju u produktivnim vještinama (Ringbom, 2007a: 3). Ono što je važno za nastavu stranoga jezika je što je više moguće ukazivati na sličnosti, ali i razlike među jezicima koje često dovode do negativnog prijenosa.

### 3.2.1.2. Negativni prijenos

Negativni prijenos karakteriziraju odstupanja od norme u ciljnome jeziku te je prema tome takav oblik prijenosa lako uočljiv (Odlin, 1989: 36). Kao i pozitivni prijenos, najviše ga se primjećuje u produktivnim vještinama. Odlin (1989) navodi nekoliko vrsta negativnog prijenosa, a one uključuju: smanjenu proizvodnju jezičnih izričaja u ciljnome jeziku (engl. *underproduction*), pretjeranu proizvodnju jezičnih izričaja u ciljnome jeziku (engl. *overproduction*), pogreške u proizvodnji jezičnih izričaja (engl. *production errors*) i pogrešno tumačenje poruke u ciljnome jeziku (engl. *misinterpretation*).<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Prijevođe termina na hrvatski jezik predložila je autorica rada.

Primjere smanjene proizvodnje jezičnih izričaja u ciljnome jeziku nalazimo u jeziku učenika kada učenici u govoru ili pismu pokušavaju zamijeniti pojedine riječi u jeziku cilja riječju iste kategorije (npr. umjesto riječi *musician* učenici će upotrijebiti riječ *singer*, a posljedica odabira druge riječi zasigurno je za učenike jednostavnija ortografija, ako se radi o pismu). U tome slučaju učenici posežu za strategijom izbjegavanja, koja je također značajna sastavnica međujezičnih utjecaja.

Pretjerana proizvodnja jezičnih izričaja u ciljnome jeziku obilježena je pretjeranom upotrebom nekih izričaja iz materinskog jezika (ako govorimo o dva jezična sustava). Ono je vidljivo kod nekih kratkih jezičnih izraza u ciljnome jeziku (prilikom isprika, zahtjeva i sl.) upotrebom nekih konvencija materinskog jezika.

Što se tiče pogrešaka u proizvodnji jezičnih izričaja Odlin (1989) razlikuje tri vrste koje su često rezultat sličnosti i razlika među dvama jezicima – materinskim i ciljnim: zamjenske riječi (engl. *substitutions*), kalkovi<sup>42</sup> (engl. *calques*) i izmjena struktura u ciljnome jeziku (engl. *alterations of structures*).

Pogrešno tumačenje poruke u ciljnome jeziku povezano je ne samo sa psiholingvističkom stranom ovladavanja inim jezikom (npr. kada učenici često riječi sličnog ili gotovog istog značenja u ciljnome jeziku mogu krivo protumačiti zbog slabog jezičnog znanja), već i s kulturološkim osobitostima dva jezika.

Prema Ringbomu (2007a: 4) negativni će prijenos ili ometati učenika da pravilno upotrijebi nove riječi u ciljnome jeziku ili, što je očitije, navesti učenike na oslanjanje na J1 i pritom nepravilnu jezičnu proizvodnju u J2.

Ellis (1997) i Odlin (1989) tvrde da je negativni jezični prijenos strogo kontroliran u razrednome diskursu, tj. tada su učenici uz pomoć nastavnika fokusiraniji na pravilnu upotrebu ciljnoga jezika za razliku od spontanijih stvarnih situacija izvan razreda.

---

<sup>42</sup> Turk (1993: 39) definira kalkove kao tvorenice prema stranom uzoru.

### 3.2.2. Jezični prijenos između dva jezična sustava

Iz prijašnjih se poglavlja može iščitati da je početak istraživanja ovladavanja drugim jezikom obilježen kontrastivnom analizom i analizom pogrešaka koje u središte svog proučavanja stavljaju ulogu jezičnog prijenosa između dva jezična sustava. Složili bismo se s Kellermanom (2001: 171) da je jezični prijenos jedna od pojava u kojoj se najjasnije može primijetiti razlika u ovladavanju prvim i drugim jezikom. Govoreći o jezičnome prijenosu između dva jezična sustava imamo u vidu utjecaj materinskog ili J1 na ovladavanje J2, odnosno prijenos prema naprijed (engl. *forward transfer*). Kako se prije smatralo da je materinski jezik glavni uzrok učeničkih pogrešaka u stranome jeziku, istraživanja glede jezičnoga prijenosa ograničavala su se na promatranja prijenosa iz prvoga jezika na drugi. Međutim, dolaskom do saznanja da nije samo materinski jezik uzrok učeničkim pogreškama, a jednako tako da je i on podložan promjenama, započela su istraživanja koja promatraju prijenos prema natrag (engl. *backward transfer*), odnosno utjecaj drugoga jezika na prvi. Takvu vrstu prijenosa prilikom promatranja samo dva jezična sustava, nazivamo i obrnuti prijenos<sup>43</sup> (engl. *reverse transfer*).

Laufer (2003) ističe kako su dugo u središtu istraživanja ovladavanja drugim jezikom bili učenici drugoga jezika na početnim stupnjevima učenja jezika, tako da je opravdano i promatrati utjecaj jednog jezika na drugi prvenstveno iz smjera J1 na J2, odnosno, kada govorimo o prijenosu između dva jezična sustava tada se radi o jednosmjernom prijenosu. Međutim, kako je engleski jezik uvijek bio taj koji je služio kao osnova za istraživanje procesa ovladavanja drugim jezikom, sve su se više počela razvijati i istraživanja vezana za učenike na naprednim stupnjevima učenja engleskog jezika. Promatrali su se imigranti kojima je znanje engleskog jezika u zemljama engleskog govornog područja bilo važno za njihov uspjeh i integraciju u novoj sredini što je rezultiralo jezičnim promjenama njihovog prvog jezika (Laufer, 2003: 19).

Za očekivati je da se prijenos unatrag pojavljuje na višim stupnjevima ovladanosti inim jezikom i uglavnom u prirodnim kontekstima ovladavanja (Medved Krajnović, 2010). Kao što smo već spomenuli, primjer takvog prijenosa možemo naći kod imigranata koji odlaze živjeti u zemlju drugog govornog područja te primorani na češću upotrebu drugoga jezika stjecajem životnih okolnosti počinju nazadovati u svome prvom, prije ovladanom jeziku. Međutim, jezično nazadovanje, koje nije samo vezano za prvi jezik, već i ostale jezike kojima je pojedinac ovladao, ne mora se događati isključivo u prirodnom kontekstu (ibid.). Ono je

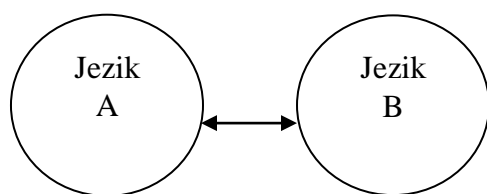
---

<sup>43</sup> Vidi Tablicu 3.1. u potpoglavlju 3.2.1.

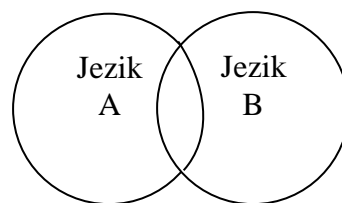
karakteristično i u formalnom okruženju ovladavanja inim jezikom, odnosno učenjem inog jezika u nekoj institucionaliziranoj ustanovi. To se može objasniti na primjeru učenja više stranih jezika i njihove različite dinamike, koja može biti odraz ne samo unutarnjih, nego i vanjskih jezičnih čimbenika, a neke od njih opisat ćemo kasnije kroz rad.

Cook (2003) predstavlja nekoliko modela prikazujući odnos prvog i drugog jezika kod pojedinca. Prvi je tzv. odvojeni model dvaju jezika (engl. *Separation model*), a predstavlja osnovu u metodologiji poučavanja drugog jezika prema kojoj se izostavlja prvi jezik iz poučavanja u nadi da će učenici stvoriti novi jezični sustav bez bilo kakvog povezivanja s prvim jezikom. Drugi je integracijski model (engl. *Integration model*) u kojemu se stvara jedan sustav za oba jezika tako da, primjerice, učenici u ovladavanju leksikom pohranjuju riječi drugoga jezika na isto mjesto gdje su već pohranjene riječi prvoga jezika. Autor smatra da oba modela nisu u potpunosti točna, prije svega jer su oba jezika prisutna u umu pojedinca i nemoguće ih je odvajati, ali isto tako potpuna integracija nije moguća jer korisnici J2 mogu odvajati svoje jezične sustave (Cook, 2003: 7).

Sljedeći modeli o kojima govori Cook (2003) i objedinjuje ih pod jednim nazivom – interkonekcijski modeli (engl. *Interconnection models*) su model povezanosti jezika (engl. *Linked languages*) i model djelomične integracije jezika (engl. *Partial integration*).<sup>44</sup>



A: Model povezanosti jezika



B: Model djelomične integracije jezika

Slika 3.1. Interkonekcijski modeli (Cook, 2003: 8)

Iz prikazanih modela primjećujemo različite odnose između dva jezika. Tako su u modelu povezanosti jezika prisutna oba smjera utjecaja iz jednog jezika na drugi dok se u modelu djelomične integracije jezika oba jezika preklapaju, tj. moguće je nadopunjavanje među dvama jezicima. Modeli također ne isključuju individualne razlike učenika, kao i različite stupnjeve učenja. Smatramo da se *Model djelomične integracije* većim dijelom može odnositi na početni stupanj učenja jezika u školskome kontekstu jer tada dolazi do prvobitnog prijenosa iz J1 u J2, no s porastom jezičnoga znanja u J2, dolazi i do međusobnog djelovanja

<sup>44</sup> Nazive na hrvatskome jeziku predložila je autorica rada.



oba jezika, što se zamjećuje u upotrebi J1 (npr. kada se učenici koriste nekim riječima iz stranog jezika u materinskom jeziku jer su ih zbog učestale upotrebe u stranome jeziku integrirali u materinski jezik). Model povezanosti jezika također ne isključuje jezični prijenos i različite stupnjeve učenja jezika, no kako i Cook (2003) navodi, njegova je namjera bila uvidjeti nejednake jakosti u vezama između dva jezika, što znači da je jedan jezik u određenim razvojnim fazama uvijek u prednosti naspram drugoga.

Osim navedenih smjerova prijenosa (prijenos prema naprijed i prijenos unatrag) koji su mogući uglavnom kada se radi o dva jezična sustava, postoje i bočni prijenos (engl. *lateral transfer*), npr. utjecaj J2 na J3 ili obrnuto, i dvosmjerni prijenos (engl. *bidirectional transfer*), kada pojedinčeva dva jezika istovremeno utječu jedan na drugoga (Medved Krajnović, 2010). Posljednje navedena dva prijenosa, bočni i dvosmjerni, najkarakterističniji su u kontekstu višejezičnosti.

Slijedom novih istraživanja (Cenoz, 2003; Tremblay, 2006; Wei, 2006; Lammiman, 2009-2010), u kojima se sve više promatra priroda jezičnog prijenosa između više od dva jezična sustava, kao i razni smjerovi prijenosa, neizostavno je osvrnuti se na ulogu jezičnog prijenosa u tome području.

### 3.2.3. Jezični prijenos u kontekstu višejezičnosti

Različiti procesi u ovladavanju drugim i trećim jezikom dovode i do složenosti promatranja na jezični prijenos u području višejezičnosti. Jessner (2003a) napominje da se kod međujezičnih utjecaja u višejezičnom ovladavanju, za razliku od ovladavanja drugim jezikom, radi o višenaspektnom fenomenu jezičnog prijenosa. Prema tome, postojeći čimbenici karakteristični za ovladavanje drugim jezikom, poput jezičnoga znanja, motivacije, jezične nadarenosti, nadopunjuju se novim čimbenicima poput psihotipologije, skorašnjosti, statusa J2, metajezične svjesnosti i dr.

Proces ovladavanja trećim jezikom i višejezičnost predstavljaju relativno novo područje istraživanja, a naglasak se isključivo stavlja na jezični prijenos te se na njega gleda kao na zasebno područje koje nam može pružiti detaljniji uvid u funkciju više različitih jezičnih sustava kod pojedinaca.

De Angelis i Selinker (2001) smatraju da je donedavna ograničenost teorija o jezičnom prijenosu na interakciju između samo dva jezična sustava nedovoljna u proučavanju jezičnog prijenosa jer, da bi se pojavio međujezični prijenos, u pojedinca mora biti prisutno više od dva

jezična sustava, odnosno, teorija o jezičnom prijenosu ne može biti razumljiva ako se njeni principi zasnivaju samo na dva jezika.

Meissner (2004: 49) predlaže nekoliko modela prijenosa s gledišta individualne višejezičnosti. Radi se o prijenosima koji bi trebali pružiti pozitivan učinak na ovladavanje svakim novim jezikom kod pojedinca.

Prema tome, autor navodi sljedeće prijenose:

- Unutarjezični prijenos materinskog jezika (engl. *native language intra-lingual transfer*) koji stvara svjesnost za jezične mostove, a koje materinski jezik može omogućiti s ciljem razvoja novog jezika, te se takvo područje prijenosa treba aktivirati na početnim stupnjevima poučavanja. Radi se o tome da bi nastavnici učenike trebali osvještavati o sličnostima i razlikama, prije svega između materinskog i stranog jezika, osobito na početnim stupnjevima učenja jezika.
- Unutarjezični prijenos jezika poveznika (engl. *bridge language intra-lingual transfer*) podrazumijeva da višejezična osoba neće nužno graditi svoje jezične djelatnosti posredstvom prijenosa na temelju svog materinskog jezika, već i ostalih jezika u kojima je sagradila iskustvo u učenju.
- Unutarjezični prijenos jezika cilja (engl. *target language intra-lingual transfer*) uključuje sustavnost materinskog jezika koja nudi mnoge osnove prijenosa korisnih u izgradnji kompetencije u jeziku cilja.
- Međujezični prijenos (engl. *interlingual transfer*) uključuje pozitivnu i negativnu korelaciju među različitim jezicima. Prema takvoj vrsti prijenosa neke gramatičke strukture mogu u jednom jeziku poslužiti kao pomoć u ovladavanju sličnom strukturom u drugom jeziku dok neke leksičke strukture mogu sputavati pojedinca u ovladavanju novim jezikom zbog krive analogije koju pojedinac može stvoriti u jednom od jezika, a rezultat je poznavanja slične strukture drugog jezika.
- Didaktički prijenos ili prijenos učeničkog iskustva (engl. *didactical transfer or transfer of learner' experiences*) neovisan je o načinu poučavanja, ali ne i o jezicima. Ovisan je o individualnim razlikama učenika te uključuje učenikovo znanje o svijetu, njegovu višejezičnost i didaktičko znanje.

U našem radu bavit ćemo se međujezičnim prijenosom jer su u središtu našeg istraživanja višejezični učenici kod kojih nas zanima prijenos iz jednog stranog jezika u drugi

na leksičkoj razini gdje je jezični prijenos najočitiji i može se promatrati s aspekta pozitivnog i negativnog učinka među jezicima.

Isto tako, u promatranju više jezičnih sustava, kako bi se bolje razumjelo preklapanje, razlikovanje, interakcija i nadopunjavanje u međujezičnoj proizvodnji, potrebno je potvrditi mogući utjecaj svakog od jezičnog sustava bez pretpostavke da će jedan sustav više ili manje utjecati na jezik cilja nego neki drugi jezični sustav (De Angelis i Selinker, 2001: 44).

Koji će se od jezičnih sustava pokazati dominantnijim u ovladavanju engleskim leksikom u višejezičnih učenika, pokazat će naše istraživanje u kojemu će naglasak biti na bočnom prijenosu i prijenosu unatrag.

Raspravljajući o didaktici višejezičnosti, Neuner (2004) sažima promišljanja Meissnera i određuje dva osnovna područja prijenosa: povećanje jezičnog posjedovanja (engl. *increasing language possession*) i povećanje svjesnosti o učenju jezika putem diskusije o procesu učenja jezika i iskustva u učenju jezika (engl. *increasing language learning awareness through discussion of language learning processes and language learning experience*).

U području poučavanja i učenja J3 pažnja se usmjerava na one jezične oblike u jeziku koje učenici mogu lako prepoznati i povezati s postojećim znanjem J2. U poučavanje se tada integrira ono što je prepoznatljivo i poznato, ali također različito i suprotno. Prema Neuneru (2004: 25) je prilikom razvoja produktivnih vještina u novome jeziku kod učenika potrebno ne samo raspravljati o sličnostima među jezicima, tj. jezičnim pojavama koje mogu biti slične u pojedinim jezicima, već navoditi i jasne razlike među jezicima. Autor istovremeno smatra da nedovoljno ukazivanje na različitosti među jezicima može dovesti do netočne upotrebe novog jezika, a ono ovisi uvelike o stalnom uvježbavanju i adekvatnom poučavanju jezika.

Smatramo da se povećanje jezičnog posjedovanja, o kojem raspravlja Neuner, može nadopuniti i uključivanjem ostalih jezika kojima je učenik izložen, a ne uči ih, osobito ako se radi o jezicima koji pripadaju istoj jezičnoj skupini (npr. kada se radi o učenju njemačkog kao prvog stranog jezika u školi i istovremenom ovladavanju engleskim jezikom izvan škole kroz različite medije). Tako kasnijim ovladavanjem svakim novim jezikom u učenikovom jeziku može se steći iskustvo u dodatnom proširivanju inojezičnog znanja i prema tome može se pažljivo kontrolirati jezični unos<sup>45</sup>.

U drugome području, koje Neuner naziva povećanje svjesnosti o učenju jezika putem diskusije o procesu učenja jezika i iskustva u učenju jezika, iskazuje se potreba za

---

<sup>45</sup> Radišić (2013: 1) opisuje jezični unos kao jezik kojem su učenici izloženi u okruženju u kojem se ovladavanje događa.

podrobnijim ispitivanjem procesiranih metoda učenja stranoga jezika, a pritom se misli na tehnike i strategija učenja. Autor je mišljenja da nije važno samo ukazivati na usporedbu među jezicima, već, ako se radi na primjer o poučavanju leksika, na nastavi stranoga jezika treba ukazivati i na prirodu mentalnog leksikona<sup>46</sup> te kako se odvija učenje leksika, od unosa, pohrane informacija pa sve do aktivacije semantičkih jedinica (Neuner, 2004: 26).

Četvrto poglavlje koje slijedi posvetit ćemo ovladavanju leksikom s perspektive međujezičnih utjecaja. Da je potrebno posvetiti posebnu pažnju ovladavanju leksikom u nastavi stranoga jezika svjedoče brojna istraživanja, osobito ona koja se bave istraživanjima višejezičnoga leksikona.

---

<sup>46</sup> O mentalnom leksikonu bit će više riječi u potpoglavlju 4.1.3.

## 4. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI I OVLADAVANJE LEKSIKOM

### 4.1. Važnost leksika u ovladavanju inim jezikom

Polazeći od činjenice da je početno ovladavanje materinskim jezikom okarakterizirano jednosložnim i dvosložnim slogovima kod djece, čiji najveći broj čine leksičke jedinice koje prenose glavne jezične poruke, možemo utvrditi da je i strani jezik obilježen sličnim karakteristikama, a leksik se tada javlja kao neizbježna sastavnica u početnom razumijevanju poruke na stranome jeziku. Seal (1991) naziva leksik sastavnim blokovima (engl. *building blocks*) na kojima se gradi znanje drugoga jezika. To se znanje može nadograđivati svakim obogaćivanjem učenikova inojezičnog znanja.

Prema Cook i Singleton (2014) učenici J2 već imaju na raspolaganju konstrukt leksičkog znanja J1 te se njihove mogućnosti za stvaranje semantičkih asocijativnih veza između leksičkih jedinica u prvome jeziku proširuju i na stvaranje istih veza u drugome jeziku. Stvaranje asocijativnih veza između prvoga i drugoga jezika moguće je i kada se radi o sasvim različitim skupinama jezika (Cook i Singleton, 2014: 43). Ovdje autori imaju na umu ovladavanje samo dvama jezicima, ali kada je riječ o ovladavanju više jezika, asocijativne veze leksičkih jedinica mijenjaju *smjer kretanja* (vidi potpoglavlje 3.2.2.) i stoga je ponekad teško pratiti otkuda dolaze takve veze, tj. olakšavaju li one ili otežavaju višejezičnim učenicima ovladavanje leksikom na nastavi stranoga jezika.

Povijesnim pregledom metoda učenja stranoga jezika primjećujemo da je svaka imala drugačiji pristup u ovladavanju leksikom. Međutim, i gramatičko-prijevodna metoda čiji je osnovni princip bio čitanje i prevođenje tekstova s materinskog na strani jezik, te kasnije popularne audiolingvalne i audiovizualne metode zalagale su se više za receptivno nego produktivno ovladavanje leksikom.

Bez obzira na to što se smatra da korisnici i materinskog jezika posjeduju više receptivnog nego produktivnog leksika, kao i da je u poučavanju stranog jezika bolje započeti s ovladavanjem receptivnim leksikom, kako bi učenici učinkovitije čitali i razumjeli pisani tekst, u učenju stranoga jezika potrebno je raditi i na produktivnoj upotrebi leksika, osobito u području pisanja gdje je opće poznato da se tamo pojavljuju najočitije pogreške kod učenika.

Isto tako, kada se učenik pokušava izraziti na stranome jeziku ponekad je frustriran zbog nedostatka leksika te njegova slaba produkcija može pokazati pomanjkanje tečnosti i u govoru. Celce-Murcia i Olshtain (2000) smatraju da se analizom pogrešaka može utvrditi da

su pogreške leksičke prirode češće od onih sintaktičkih što je očito posljedica sekundarne uloge leksika u nastavi. Rezultat toga mogu ponekad biti i neprimjerene vježbe s nesustavnim prikazivanjem leksika zbog kojih se učenik teže može izraziti na stranome jeziku.

Tada dolazi i do pojave jezičnog prijenosa na razini leksika kojeg učenici ponekad nisu ni svjesni ako se na nastavi zanemaruje njegova pojava, a ona kasnije može prijeći u naviku krive upotrebe nekih leksičkih jedinica i pritom dovesti do pogrešne produkcije u stranome jeziku.

Gass i Selinker (2008) ističu važnost leksika u ovladavanju stranim jezikom smatrajući ga važnom jezičnom sastavnicom za učenike. Dobar pokazatelj toga, kako autori navode, korpusi su učeničkih pogrešaka koji pokazuju da su leksičke pogreške učestalije od gramatičkih pogrešaka u međujeziku učenika. Govoreći o leksičkom znanju drugoga jezika ono se može, kao što smo već i spomenuli, podijeliti na receptivno i produktivno. Prema navedenim autorima, receptivno znanje uključuje sljedeće elemente: prepoznavanje riječi u pisanju ili govorenju; poznavanje općeg, kao i specifičnog značenja riječi u određenim kontekstima; poznavanje neke riječi u svim svojim oblicima. Produktivno leksičko znanje, za koje je karakteristična veća specifikacija, uključuje: poznavanje točnog izgovora, ali i sricanja riječi; poznavanje njenog jasnog značenja u različitim kontekstima; poznavanje točne upotrebe pojedine riječi.

U našem istraživanju provjeravat ćemo kontekstualizirano i dekontekstualizirano produktivno leksičko znanje naših učenika. Naše je mišljenje da se jednim i drugim može dobiti bolje saznanje o pojavi međujezičnih utjecaja osobito na leksičkoj razini. Također će se provjeravati stvarni leksik koji se sastoji od riječi koje su učenicima poznate zbog njihove izloženosti (Gass i Selinker, 2008), ali i zbog jezičnog unosa u razrednom okruženju.

Slažemo se i s Bogaards i Laufer (2004) koji navode da poznavanje leksičke jedinice na temelju učestalosti njihove upotrebe (čak i na temelju jezičnog unosa) ne mora nužno značiti i pravilnu upotrebu te leksičke jedinice u jezičnoj proizvodnji. Odras toga, kao što je i prije spomenuto, može biti jezični prijenos, ali ne samo između dva jezična sustava, već i više njih ako se radi, kao u ovome radu, o višejezičnim korisnicima. U tome će smjeru ići i naše istraživanje u čijem će središtu biti ispitivanje leksika s gledišta međujezičnih utjecaja i njihovih čimbenika. S gledišta ovladavanja stranim jezikom, bilo na početnom ili naprednom stupnju, učenje i usvajanje leksika izazovan je, ali i zahtjevan proces. Izazovan je jer učenici dolaze do novih spoznaja o raznolikoj upotrebi leksika, osobito kada se radi o različitim kontekstima upotrebe leksika, a zahtjevan je jer od učenika traži dodatan napor u jezičnoj proizvodnji zato što je svaka nova upotreba leksika specifična za određeni kontekst. Osim

toga, kada se radi o višejezičnim učenicima, koji ponekad nesvjesno pokušavaju odgonetnuti značenje u nekom stranom jeziku, čak i onom u kojemu posjeduju visoku kompetenciju, svakim novim proširivanjem leksičkog znanja dolaze do preispitivanja i mogućeg oslanjanja na njihovo inojezično znanje u drugim jezicima kojima se koriste, što je vjerojatnije u upotrebi njihove produktivne vještine – pisanja.

Da je potrebno posvetiti posebnu pažnju leksiku i u kurikulumu, čiji je sastavni dio poučavanje bilo kojeg stranog jezika, ponuđenog od strane pojedine škole, govori Lewis (1993), zalažući se pritom za leksički pristup u poučavanju stranog jezika. Lewis (1993: 116) daje nekoliko ideja o poučavanju leksika na satu stranoga jezika, od kojih izdvajamo sljedeće:

- Svakim predstavljanjem nove riječi u stranome jeziku predlažu se barem dva primjera njene upotrebe u konkretnim rečenicama.
- Kako i dekontekstualizirani leksik posjeduje značenje, tako se nalaže i njegovo učenje, što ne podrazumijeva odmah svladavanje pojedinih riječi, no pruža jedan važan lingvistički izvor riječi koji opet koristi učenicima u daljnjem učenju leksika.
- Aktivnosti čija je svrha svladavanje nekih glagolskih oblika mogu se također primijeniti u poučavanju zasebnih leksičkih jedinica, prije nego što se takvi oblici počinju poučavati kao sastavni dijelovi gramatičkog sustava.
- Cilj poučavanja leksika nije svladavanje čim više riječi koliko je to moguće na jednom nastavnom satu i na isti način, nego pažljivo organizirati prikazivanje leksika kako bi ga učenici integrirali na sebi svojstven i njihovom inojezičnom znanju prikladan način te potom iskoristili pravilnu upotrebu leksika kada im je potrebno za dane svrhe.

Autorove ponuđene ideje lako su primjenjive kada se radi o leksičkim jedinicama poput sličnica koje mogu biti zajedničke različitim skupinama jezika. One mogu biti važan prediktor u ovladavanju leksikom u nekom stranom jeziku zbog, ne samo pozitivnog prijenosa koji jedan jezik može pružati drugome i time olakšati njegovo ovladavanje, već i negativnog čija je posljedica pogrešno tumačenje oblika i značenja sličnica u jezicima.

Sve popularnija tematika u ovladavanju inim jezikom vezana je za leksički prijenos. Stoga ćemo najprije dati prikaz leksičkog prijenosa, na kojemu se i temelji naš rad, opisujući pritom njegovo poimanje u ovladavanju J2 i J3, osvrnuti se na višejezični mentalni leksikon, a

isto tako ćemo opisati što su to sličnice i navesti njihove vrste te obrazložiti zašto smo se upravo za njih odlučili u našem ispitivanju.

#### 4.1.1. Leksički prijenos u ovladavanju J2

Ispitivanja leksičkog prijenosa među dvama jezicima sežu još od 60-ih godina 20. stoljeća kada su se lingvisti bavili jezicima u kontaktu (Weinreich, 1968) te su najprije bila povezana s leksičkim posuđivanjem ili tvorenicama, jednim od najčešćih primjera leksičkog prijenosa. Takve pojave promatrale su se uglavnom u dvojezičnih govornika u prirodnoj sredini, a kasnije su se proširile i na razredni diskurs. Ringbom (1987: 115) iznosi da leksički prijenos znači da je učenik pretpostavio identitet semantičke strukture između riječi u J1 i riječi u J2.

Iako je dugo vrijeme leksik imao sporednu ulogu u poučavanju stranoga jezika, zanimanje za istraživanje leksika i njegovu bitnu ulogu u procesu ovladavanja stranim jezikom sve više raste. Tako se i glavnim predmetom većine psiholingvističkih istraživanja u području ovladavanja stranim jezikom javlja ispitivanje leksičkog prijenosa.

Za Jarvis i Pavlenko (2008: 72) leksički je prijenos utjecaj poznavanja riječi u jednom jeziku na poznavanje ili upotrebu riječi u drugome jeziku. Isti autori smatraju da su novija istraživanja, koja u fokus stavljaju leksički prijenos, povezana sa sljedećim aspektima jezičnog prijenosa takve vrste: prijenosom povezanim s morfofonološkim i semantičkim pogreškama; učincima međujezičnih utjecaja povezanim s leksičkim prikazivanjem, dostupnosti i aktivacijom; prijenosom odabira riječi, tj. pojavom, kako objašnjavaju autori, koja uključuje nekoliko dimenzija poznavanja riječi istovremeno (Jarvis i Pavlenko, 2008: 75). Nas prvenstveno zanima prva vrsta leksičkog prijenosa, a to je prijenos povezan s morfofonološkim i semantičkim pogreškama. Radi se o prijenosu s obzirom na oblik riječi (formalni prijenos) i prijenosu značenja ili semantičkom prijenosu (značenjski prijenos) (Ringbom, 2001). Najčešće pogreške koje su odraz leksičkog prijenosa s obzirom na oblik su jezična prebacivanja (engl. *language switches*) i lažni prijatelji<sup>47</sup> (engl. *deceptive cognates*). Značenjske pogreške u leksičkom prijenosu su kalkovi ili posuđeni prijevodi višerječnih jedinica (engl. *loan translations of multi-word units*) i semantičko proširivanje (engl. *semantic extension*) (ibid.). Jarvis (2009) se opredjeljuje za slične, ali druge nazive dvije vrste leksičkog prijenosa koje Ringbom (1987; 2001) imenuje kao formalni i značenjski prijenos. Prema autoru to su leksemski (engl. *lexemic*) i lematski (engl. *lemmatic*) prijenos. Leksemski

---

<sup>47</sup> Vidi potpoglavlje 4.1.5.



prijenos uključuje tri vrste leksičkog prijenosa (jezična prebacivanja, tvorenice i lažni prijatelji) i najčešće je rezultat međujezičnih leksemskih sličnosti i/ili razina aktivacije leksema (Jarvis, 2009). Glede leksemskog prijenosa, naglasak se sve više stavlja na razinu aktivacije leksema, odnosno na procesiranje jer se smatra da je ono važniji pokazatelj prijenosa od postojećih mentalnih veza među sličnim riječima u jezicima. Za razliku od leksemskog prijenosa, lematški prijenos djelomično odgovara vrstama semantičkog prijenosa koje opisuje Ringbom (1987; 2001). Naime, lematški se prijenos proširuje na kolokacijska, morfološka i sintaktička ograničenja riječi. Prema tome, uz dvije kategorije značenjskog ili lematškog prijenosa (semantička proširivanja i kalkovi), Jarvis (2009) nadodaje još dvije kategorije, a to su kolokacijski prijenos i subkategorizacijski prijenos. Ono što je važno istaknuti je da su sve četiri vrste lematškog prijenosa posljedica načina na koji J2 korisnici konstruiraju leksičke reprezentacije u jednom jeziku s obzirom na njihovo znanje odgovarajućih riječi u drugome jeziku (Jarvis, 2009: 118).

Odlučili smo se za prikaz Ringbomove tablice pogrešaka leksičkog prijenosa s obzirom na oblik i značenje koju je predložio Ringbom (2001) na temelju Nemserovog (1998) modela leksičkog razvoja.

Tablica 4.1. Prikaz pogrešaka leksičkog prijenosa: oblik nasuprot značenju prema Ringbom (2001: 64)<sup>48</sup>

Vrsta prijenosa	Osnovni uzrok prijenosa	Prijenos oblika ili značenja	Iz kojeg jezika	Primjeri
Jezično prebacivanje i tvorenice	Nedovoljna svjesnost o ciljnom jezičnom obliku zbog čega se rabi preoblikovana riječ u J2	Oblik (očituje se u nepostojećoj riječi u ciljnome jeziku)	J1 ili J2 (također iz jezika koji učenik ne poznaje tako dobro)	The <i>hillo</i> was hidden in the cupboard (Fi. <i>hillo</i> =jam)
Lažni prijatelji	Svjesnost o postojećem obliku u ciljnome jeziku, ali zbunjenost zbog formalne sličnosti riječi u drugome jeziku	Oblik (očituje se u postojećoj riječi u ciljnome jeziku)	J1 ili J2	We had a large number of <i>bulls</i> and several cups of tea (S. <i>bulle</i> =bun)
Semantičko proširivanje jednosložnih leksičkih jedinica	Svjesnost o postojećem obliku u ciljnome jeziku, ali ne i svjesnost semantičkih ograničenja	Značenje	J1, povremeno na naprednom stupnju J2 jezičnog znanja	He bit himself in the <i>language</i> (Fi. <i>kieli</i> =both <i>tongue</i> and <i>language</i> )
Kalkovi višerječnih jedinica (složenice, frazalni glagoli, idiomi)	Svjesnost o postojećim jedinicama u ciljnome jeziku, ali ne i svjesnost o relevantnim semantičkim/kolokacijskim ograničenjima	Značenje	J1 ili moguće i na naprednom stupnju J2 jezičnog znanja	My uncle never married: he remained a <i>youngman</i> all his life (S. <i>ungkarl</i> =bachelor)

<sup>48</sup> Izvornu tablicu s engleskog jezika na hrvatski prevela je autorica rada, dok su primjeri preuzeti iz izvorne tablice.

Mada se čini da postoje jasne razlike između formalnog i semantičkog prijenosa, kao što i navedeni primjeri pokazuju, u nekim je situacijama vidljivo da će se formalni i semantički prijenos preklapati te da će ponekad biti teško oba razlikovati (Jarvis i Pavlenko, 2008). Moguće primjere takvog preklapanja možemo naći kod djelomičnih sličnica, slučajnih sličnica i lažnih prijatelja.<sup>49</sup>

U procesu ovladavanja stranim jezikom nije samo izazovno promatrati leksičke pogreške u srodnim jezicima, tj. jezicima koji su po svojoj strukturi vrlo slični, već i nesrodnim jezicima.

Jedan od primjera istraživanja pogrešaka na leksičkoj razini u nesrodnim jezicima je istraživanje Cvikić (2007), a cilj autoričinog istraživanja bio je ispitati unutarleksičke čimbenike (engl. *intralexical factors*) koji utječu na ovladavanje leksikom u hrvatskom kao drugom jeziku i odrediti jezični izvor tih čimbenika. Materinski jezik za ispitivani uzorak bio je u jednoj skupini engleski jezik, a u drugoj talijanski jezik. Ispitanici su trebali prevesti riječi s hrvatskog (njihovog stranog jezika) na svoj materinski jezik, engleski ili talijanski. Iako se radi o prijenosu unatrag, odnosno sa stranog jezika na materinski, rezultati su pokazali nekoliko vrsta pogrešaka, a najčešće su bile one morfološkog karaktera i sličnosti u značenju.

Ringbom (2001) govori da se prijenos iz J1 u J2 ne može poistovjećivati s prijenosom iz J2 u J1 jer se oba prijenosa različito očituju, ali to je najčešće vezano uz pogreške na fonološkoj razini. Tako će se na primjer uočiti više J1 pogrešaka na fonološkoj razini, čak i kod učenika na naprednom stupnju učenja stranog jezika, osim slučaja kada korisnik nekog stranog jezika dulje boravi u zemlji govornog područja tog stranog jezika koji je prije i formalno učio i tek tada možemo primijetiti prijenos iz J2 u J1 na fonološkoj razini.

Osim istraživanja jezičnog prijenosa na leksičkoj razini između prvenstveno dva jezika, razvojem novih disciplina, kao što su proces ovladavanja trećim jezikom i višejezičnost, pojavljuju se brojna ispitivanja leksičkog prijenosa u tome području koja ćemo prikazati u sljedećem potpoglavlju.

#### 4.1.2. Leksički prijenos u ovladavanju J3

Ringbom (2001: 67) smatra da je pojava J2 prijenosa u jezičnoj proizvodnji J3 osobito izražena u leksiku što može biti rezultat međujezičnog prepoznavanja sličnih pojedinačnih oblika riječi, dok postupci koji su uključeni u prijenos semantičkih uzoraka i kombinacija riječi, poput gramatičkog prijenosa, gotovo uvijek dolaze iz J1.

---

<sup>49</sup> Vidi potpoglavlje 4.1.5.

De Angelis (2005: 2) tvrdi da je, što se tiče višejezičnih govornika, malo poznat način na koji oni tretiraju i povezuju jezičnu informaciju iz tri ili više jezika istovremeno, kao i povremeno, te se može pretpostaviti da su kognitivne radnje u višejezičara izrazito složene i pospješuju njihovo neobično ponašanje u jezičnoj proizvodnji. Autorica to objašnjava na sljedećem primjeru. Ako učenik talijanskog jezika kao stranog jezika s J1 francuskim, a s prethodnim znanjem španjolskog jezika upotrijebi riječ *mesa* (engl. *table*; tal. *tavolo*), u jezičnoj proizvodnji na talijanskom jeziku lingvist će takav primjer promatrati kao dokaz leksičkog utjecaja drugog stranog jezika i prepoznati španjolski jezik kao izvor utjecaja. No, ako postoji imalo sumnje da je španjolski jezik izvorno jezik iz kojeg dolazi utjecaj, otvara se i mogućnost procjene da riječ *mesa* nije za učenika riječ na španjolskom nego na talijanskom te stoga takva mogućnost nameće sljedeće pitanje: koristi li se učenik tim terminom vjerujući da je istovjetan i u španjolskom i talijanskom jeziku ili učenik više nije svjestan pripada li riječ *mesa* španjolskom jezičnom sustavu (De Angelis, 2005: 3)?

Autoričin je primjer dobar pokazatelj ne samo već navedene složenosti ispitivanja leksika u višejezičnih korisnika, već i da prilikom određivanja međujezičnih utjecaja, osobito kada je u pitanju leksik, moramo pomno razmotriti moguće procese i čimbenike koji će zahvatiti leksički prijenos u pojedinom jeziku.

Raspravljajući o prirodi jezičnog prijenosa Kecskes i Papp (2003) stajališta su da promjenjiva priroda prijenosa obično vodi k strukturalnim i leksičkim poteškoćama u prvoj fazi višejezičnog razvoja koji je pod utjecajem jednosmjernih procesa, odnosno procesa prilikom prijenosa iz J1 u J2, te prijenos iz J2 u J1 tada nije značajan. Autori navode da se zbog toga takav smjer prijenosa smatra negativnom pojavom koja je znak nedostatka neke vrste jezičnog znanja i preuzima oblik gramatičkih i/ili leksičkih omaški i pogrešaka (Kecskes i Papp, 2003: 251).

Imajući u vidu različite smjerove prijenosa u slučajevima ovladavanja većim brojem jezika, osobito kada je riječ o leksičkom prijenosu, možemo se složiti s Pinto (2013) i potvrditi njegovu tezu da je leksički prijenos bitan kognitivni proces u učenju novog jezika. Naglasili bismo da je leksički prijenos u ovladavanju većim brojem jezičnih sustava isprepleten proces u kojemu do izražaja povremeno dolaze svi mehanizmi, i oni iz J1, i oni iz J2, J3, J4 itd. koji nužno ne ovise o prirodi i porijeklu leksika o kojemu mogu ovisiti sličnosti i razlike među jezicima, i oni mehanizmi koji se tiču unutarnjih i vanjskih čimbenika samih

korisnika jezika (poput motivacije, metajezične svjesnosti, psihotipologije, izloženosti jezicima, njihov redoslijed učenja i sl.<sup>50</sup>).

Među počecima istraživanja leksičkog prijenosa i rasprave što se prenosi iz J1 i J2 u J3, posebno se može istaknuti istraživanje Ringboma (1987) čiju smo podjelu leksičkog prijenosa već opisali u prethodnom potpoglavlju. Na temelju ispitivanja učenika kojima je finski ili švedski jezik bio jedan od J1, a koji su također učili navedene jezike kao J2, pišući eseje na engleskome jeziku kao J3 autor je došao do spoznaje da su se obje vrste prijenosa (i formalni i semantički prijenos) različito rasporedili. Osim formalne sličnosti među jezicima koja se pojavila kao jedan od glavnih čimbenika u jezičnoj pismenoj proizvodnji u J3, autor je primijetio da se i status pojedinog jezika iz kojeg se pojavio međujezični utjecaj također pokazao bitnim čimbenikom, tako da je formalni prijenos u J3 bio očitiji iz švedskog jezika, neovisno o tome je li švedski bio J1 ili J2, a semantički prijenos iz J1, bilo finskog ili švedskog jezika.

Istraživanje Williams i Hammarberg (1998) pokazalo je također različite uloge J1 (engleskog) i J2 (njemačkog) u usvajanju J3 (švedskog). Dok je J1 imao većinom metajezičnu funkciju (komentiranje jezične izvedbe, traženje pomoći) u J3 proizvodnji, J2 se aktivirao paralelno u međujeziku J3 te je služio kao pomoćno sredstvo prilikom konstruiranja leksika u J3. Između ostalog, autorice ističu i neke utjecajne čimbenike na koje treba obratiti pažnju u ispitivanju međujezičnih utjecaja na leksičkoj razini, a to su jezično znanje, tipologija i skorašnjost.

Bardel (2015: 112) ističe da je interakcija među različitim jezicima u višejezične osobe pojava koja se u posljednjih deset godina istražuje u području ovladavanja trećim jezikom, a leksička je razina vjerojatno najispitivanija razina na kojoj se temelje dosadašnja istraživanja. Autorica istovremeno navodi i razlog zbog kojeg postoje te se sve više provode brojna istraživanja u tome području, a to je želja za razumijevanjem kako je strukturiran mentalni leksikon te kako se pohranjuju riječi u višejezičara i u kakvoj su interakciji.

#### 4.1.3. Višejezični mentalni leksikon<sup>51</sup>

Slijedom prethodnih poglavlja o leksičkim prijenosima između dva ili više jezična sustava, dolazimo do saznanja da je ponekad vrlo teško odrediti ne samo vrstu leksičkog prijenosa, nego i smjer prijenosa. Za bolje pojašnjenje leksičkog procesiranja, ali i leksičkog

---

<sup>50</sup> Više o čimbenicima govorimo u poglavlju 5.

<sup>51</sup> Osim naziva mentalni leksikon u novije vrijeme u hrvatskoj literaturi upotrebljava se i naziv *umni rječnik* (Cvikić, 2009; Palmović i sur., 2010).

prijenosa u učenikovim jezicima, krenulo se s istraživanjima mentalnog leksikona u dvojezičnih govornika za čije osnove su poslužili modeli jednojezičnog mentalnog leksikona. Istraživanje organizacije mentalnog leksikona može nam poslužiti kao dobar izvor znanja o tome kako su riječi mentalno reprezentirane, kao i pohranjene u pamćenju te kakav je odnos među leksičkim jedinicama u jeziku.

Erdeljac (2009: 11) definira mentalni leksikon kao „skladište“ riječi jezika koji znamo i koji učimo, odnosno radi se o ukupnim podacima o riječima kojima se služimo. Isto tako, prema autorici mentalni je leksikon konstrukt koji se zasniva na pretpostavci da svi oni koji upotrebljavaju neki jezik raspolažu relevantnim podacima o riječima i njihovim međusobnim odnosima koji su pohranjeni u njihovoj memoriji (ibid.).

U ovladavanju inim jezikom čije osobito mjesto zauzima razvoj učenikova jezika kao posebno stvorenog jezika, koji se uglavnom svjesno razvija, pretpostavka je i da će mentalni leksikon imati drugačiji tijek i funkciju od mentalnog leksikona u jednojezičnih govornika.

Raspravljajući o dvojezičnom mentalnom leksikonu i leksičkom prijenosu Jarvis (2009) govori da se leksički prijenos odvija putem dva mentalna procesa u dvojezičnom mentalnom leksikonu: tvorbom naučenih međujezičnih asocijacija i interferencijom prilikom procesiranja. Pod naučenim međujezičnim asocijacijama autor podrazumijeva stvorene mentalne veze između pohranjenih reprezentacija leksema ili lema iz dva ili više različitih jezika, dok se interferencija prilikom procesiranja može pojaviti aktivacijom riječi (lema ili leksema) u jednom jeziku kada govornik pokušava upotrijebiti drugi jezik te se to događa neovisno od prethodno oblikovanih mentalnih asocijacija između posebnih parova riječi iz dva ili više jezika (Jarvis, 2009: 103).

Iako se u literaturi češće vodi rasprava o organizaciji mentalnog leksikona dvojezičnih osoba (Dijkstra, 2005; Sánchez-Casas i García-Albea, 2005; La Heij, 2005), kao i o modelima leksičkog procesiranja između dva jezika (Jiang, 2000; Jiang, 2004), u novije se vrijeme pažnja posvećuje i organizaciji višejezičnog mentalnog leksikona (Cenoz, 2003; Wei, 2006). Opis višejezičnog mentalnog leksikona, kao i istraživanja vezana za njega, smatramo neizbježnim u našoj disertaciji jer, osim što se bavimo višejezičnim učenicima, zanima nas i važnost njihovog pohranjivanja leksika i organizacija leksika u jezicima kojima se koriste što može biti odraz njihovog različitog prizivanja u jezičnoj proizvodnji određenog jezika i pojave međujezičnih utjecaja.

De Bot (2004: 8) iznosi sljedeće postavke na kojima temelji svoje razmišljanje o višejezičnom mentalnom leksikonu, a koje istovremeno karakteriziraju i višejezičnog korisnika:

- Pristup riječima u leksikonu je neselektivan, tj. riječi iz više od jednog jezika se natječu za aktivaciju i u proizvodnji i percepciji, ali ono što se još mora definirati jest to da je potrebna minimalna razina aktivacije jezičnog znanja kako bi riječi iz jezika odigrale ulogu u selekcijskom procesu, zapravo njihova ometajuća razina aktivacije mora biti dovoljno visoka da bi se one mogle natjecati.
- Neselektivni pristup ne znači da riječi iz bilo kojeg jezika imaju jednaku priliku za odabir, budući da se jezici mogu aktivirati i potisnuti kao skupovi. Jezike koji se često koriste i prema tome posjeduju visoku razinu ometajuće aktivacije teško je potisnuti, no jedanput kada ih se deaktivira, teško ih je aktivirati.
- Zajednički oblici na fonološkoj razini teže k suaktivaciji elemenata iz različitih jezika
- Razina jezičnoga znanja se prikriveno odražava u raznim eksperimentalnim zadacima: niže razine pojavljuju se s duljim prikrivenostima u računalnim eksperimentiranjima i većim pogreškama u zadacima prosuđivanja.

Različiti aspekti mentalnog leksikona u višejezičnih osoba prikazuju se u radovima Ecke (2001) i Herwig (2001) koji rabe zadatke prijevoda u svrhu dobivanja podataka o organizaciji višejezičnog mentalnog leksikona. Namjera Eckeovog istraživanja (2001) bila je otkriti princip integriranja, organizacije i procesiranja riječi u mentalnom leksikonu J3 na nekoliko razina reprezentacije: formalnoj, sintaktičkoj i značenjskoj, kao i ispitati količinu, izvore i uvjete međuleksičkog utjecaja u leksičkoj proizvodnji J3. U elicitaciji podataka autor se koristio prijevodom riječi sa španjolskog kao materinskog jezika na njemački jezik kao J3 s ponuđenim kontekstom u J3 i metodom *navrh jezika* (engl. *tip-of-the-tongue state*)<sup>52</sup>. Radi se o metodi koja se upotrebljava kako bi se dobio detaljniji uvid u leksičko procesiranje, ali i međuleksičke utjecaje.

Studenti su nakon pismenog prijevoda riječi slušali ponovno riječi na materinskom jeziku koje im je čitao istraživač te bilježili određena svojstva riječi, svoje znanje i moguće asocijacije riječi, tj. ono što im je bilo navrh jezika.

---

<sup>52</sup> Fenomen „navrh jezika“ opisuje situaciju u kojoj se govornik ne može u željenom trenutku sjetiti neke konkretne riječi (koju inače sasvim dobro zna) te tražeći pravu riječ govornik nagađajući navodi slijed asocijacija, a te riječi-pokušaji zapravo su izvor informacija o vezama ciljane riječi u mentalnom leksikonu (Erdeljac, 2009: 315).

Rezultati su pokazali da su greške u pismenom prijevodu većinom bile nenamjerne, automatske, a rezultat su povezanih J2 struktura koje se ne mogu potisnuti, dok riječi u metodi *navrh jezika* uključuju svjesno traženje riječi u J3 što može biti rezultat potiskivanja J1 i J2. Slab učinak materinskog jezika u J3 proizvodnji, prema autoru može biti ne samo zbog nedostatka sličnosti između J1 i J3, već i nekih čimbenika, kao što su psihotipologija, učinak stranog jezika i učinak posljednjeg jezika (Ecke, 2001: 106).

Herwig (2001) prikazuje četiri studije slučaja kako bi opisala produktivno procesiranje u prijevodu u višejezičnih korisnika. Četvero studenata najprije je sastavljalo priču na osnovi slika na svome materinskom jeziku, zatim su prevodili istu priču s materinskog na druge jezike, a prilikom prevođenja služili su se metodom *glasnog navođenja misli* (engl. *think aloud verbal protocols*). Osim autoričinog nalaza da su jezici međusobno povezani u višejezičnom leksikonu, kao i da su neovisni jedan od drugoga, pokazalo se da na određivanje prirode i jačine međujezičnih veza i sposobnosti korisnika da procesiraju odvojeno više jezika, utječu jezično znanje, percepcija o udaljenosti među jezicima i jezik svojstven razrednom diskursu (engl. *classroom language*).

Kao što se može primijetiti iz prethodno spomenutih istraživanja, struktura višejezičnog mentalnog leksikona najbolje se može opisati kroz promatranje međujezičnih utjecaja. Prema mišljenju Szubko-Sitarek (2015: 84) međujezični su utjecaji glavna odrednica usvajanih i organizacijskih uzoraka višejezičnog mentalnog leksikona. Najpoznatiji alati koji se upotrebljavaju u ispitivanju dvojezičnog mentalnog leksikona, a proširuju se i na istraživanja višejezičnog mentalnog leksikona, su sličnice. Pokazalo se da će se takve riječi prije prepoznati i aktivirati u leksikonu višejezičnih osoba od nesličnica, odnosno riječi koje ne dijele nikakve sličnosti među jezicima. Više o sličnicama i njihovim vrstama govorit ćemo u sljedećim potpoglavljima.

#### 4.1.4. Sličnice

Većina nastavnika stranih jezika i lingvisti mišljenja je da sličnosti i razlike u oblicima riječi, kao i sličnosti i razlike u njihovim značenjima, igraju bitnu ulogu koliko će brzo govornici nekog drugog jezika ovladati stranim jezikom (Odlin, 1989: 77).

U istraživanjima međujezičnih utjecaja čiji je naglasak na leksičkom procesiranju u dvojezičnih ili višejezičnih govornika (Cristoffanini i sur., 1986; Lalor i Kirsner, 2000; Ringbom, 2001; Burton, 2013) najčešće se promatraju sličnice (engl. *cognates*) i ispituje koliko one mogu olakšati proces ovladavanja jezikom. Definicija sličnica najviše ovisi o

kontekstu istraživanja tako da u stručnoj literaturi nailazimo na njihove različite definicije. U lingvističkim i psiholingvističkim istraživanjima, osnovna definicija sličnica je da su to riječi čiji su oblik i značenje isti ili slični među jezicima (Dijkstra, 2005; Schepens i sur., 2012). Cergol Kovačević (2012) također objašnjava da su sličnice prijevodni ekvivalenti koji su po obliku i značenju slični u jezicima te smatra da će se u dvojezičnih osoba takve riječi prije aktivirati u zadacima leksičke odluke (engl. *lexical decision tasks*), dok Potapova i sur. (2015) prihvaćaju definiciju da se radi o prijevodnim ekvivalentima sa sličnom fonologijom i ortografijom. Na složenost prirode određenja sličnica zbog problema razumijevanja njihova opisa, tj. što se misli pod nazivima *sličnim*, *istim* i *velikim preklapanjem* upućuje Grosjean (2008: 259) i navodi da nije iznenađujuće da se mogu naći razlike u istraživanjima (osobito na fonološkoj razini) jer je činjenica da riječi često posjeduju nekoliko značenja s različitim čestinama pojavljivanja. Autor je stajališta da je, upravo zbog navedenog razloga, teško oblikovati jedinstvenu definiciju sličnica koja bi odgovarala svakom novom istraživanju.

Ringbom (2007b) naglašava da su sličnice između dva jezika povijesno povezane. Radi se o sličnim riječima po obliku čija značenja mogu biti identična, slična, djelomično različita ili ponekad i potpuno različita (Ringbom, 2007b: 73). Ringbom (2007b) ovdje misli prvenstveno na sličnice između dva jezika, ali se one mogu pojavljivati uspoređujemo li ne samo materinski i strani jezik kod učenika, nego i više stranih jezika. Prema tome, neke će se sličnice pojavljivati samo između dva strana jezika, ili čak i tri, dok će biti izostavljene u materinskom jeziku. O tome također ovisi i broj posuđenica, tj. koliko je pojedini jezik prihvatio u svoj sustav riječi iz drugog stranog jezika i koliko su prihvaćene posuđenice česte u upotrebi učenikova jezika, bilo materinskog ili stranog. Nas ne zanima povijesna povezanost sličnica jer, kako tvrdi Szubko-Sitarek (2015), u psiholingvističkim istraživanjima fokus nije na etimološkoj povezanosti među jezicima, već na jezičnom procesiranju jer se pretpostavlja da će samo aspekti osnovnih mentalnih reprezentacija, poput ortografije, fonologije i semantike, utjecati na procesiranje.

Stoga je uobičajeno sličnice promatrati sa sinkronijskog stajališta, kao riječi s prepoznatljivim sličnostima, bez obzira na njihovu etimologiju (Letica Krevelj, 2014: 36).

Sa psiholingvističke strane sličnice mogu predstavljati određeni paradoks u procesu učenja jer one mogu istovremeno i olakšavati i otežavati učenje leksika (Pál, 2000). Očekivano je da će se sličnice pojavljivati uglavnom među srodnim jezicima, no one se mogu naći i u nesrodnim jezicima.

Prema Lemhöfer i sur. (2004) one se najčešće pojavljuju u istraživanjima procesa dvojezičnosti kao glavno sredstvo u ispitivanju strukture dvojezičnog mentalnog leksikona.



Prilikom određivanja međujezičnih utjecaja u leksiku, kada su u pitanju sličnice, moramo s oprezom pristupiti njihovoj analizi jer one ne moraju biti samo odraz utjecaja sličnosti ili različitosti među jezicima koja se navodi u literaturi, već slučajne nesvjesne pogreške učenika, a one su vidljive i na ortografskoj, fonološkoj, morfološkoj i semantičkoj razini. Zato su sličnice podijeljene na nekoliko vrsta, a u disertaciji ćemo provjeravati samo one za koje se pretpostavlja da se pojavljuju u leksikonu višejezičnih učenika u razrednome diskursu i stoga predstavljaju relevantnost u istraživanju leksika.

#### 4.1.5. Vrste sličnica

Različito etimološko porijeklo sličnica rezultat je i njihove podjele. One se najčešće prepoznaju po istim ili sličnim oblicima u dvama, trima i većem broju jezika, ali ponekad se razlikuju po značenju. Kao što smo u prethodnom potpoglavlju istaknuli nedosljednost definicije sličnica, koja uglavnom ovisi o kontekstu istraživanja, važno je također istaknuti da pojedini autori različito raspodjeljuju sličnice. Tako sličnice možemo podijeliti na one s istim ili sličnim oblikom i istim značenjem, poznate u stručnoj literaturi pod nazivom *prave sličnice* (engl. *true cognates*); *djelomične sličnice*, riječi istog ili sličnog oblika, no čije se značenje djelomično preklapa, odnosno u nekim kontekstima riječi će imati slično značenje, a u nekima ne (engl. *partial cognates*); *slučajne sličnice*, riječi istog ili sličnog oblika, no bez etimološke povezanosti i različitog značenja (engl. *accidental cognates*). Kod određenja slučajnih sličnica mora se voditi računa o istom izgovoru riječi u jezicima, neovisno o njihovu obliku jer Ringbom (2007b: 73) navodi primjer francuske i engleske riječi *pain*, koja je istog oblika u oba jezika, no različitog izgovora i značenja, te naglašava kako se u navedenom primjeru radi o riječi čija je sličnost po obliku sasvim slučajna i prema tome se ne može promatrati kao sličnica.

Pál (2000: 40) ističe da se u kognitivnoj psiholingvistici povijesna povezanost riječi ne uzima u obzir te da razlike u mentalnim reprezentacijama riječi koje su slične po obliku, kao i priroda i stupanj njihove formalne sličnosti određuju vrstu sličnog povezivanja (engl. *cognate pairing*). Autorica stoga među sličnim parovima razlikuje međujezične homofone i homografe (engl. *crosslinguistic homophones/homographs*)<sup>53</sup> te međujezične parofone i parografe (engl.

---

<sup>53</sup> Osim naziva *međujezični homografi* u literaturi se spominju još i nazivi *lažni prijatelji* i *međuleksički homografi* (engl. *interlexical homographs*), vidi Christoffels i de Groot (2005).

*crosslinguistic parophones/parographs*) s potpunim i djelomičnim preklapanjem ili bez semantičkog preklapanja.<sup>54</sup>

U radu smo odlučili koristiti se nazivom *sličnice*, ukazujući prvenstveno na riječi istog ili sličnog oblika i istog ili sličnog, tj. djelomično različitog značenja bez obzira na njihovu etimološku povezanost, dok smo pri opisu riječi istog ili sličnog oblika, a potpuno različitog značenja zadržali naziv *lažni prijatelji*, sveprisutan u jezikoslovnoj literaturi.

Lewis (2016: 1) definira lažne prijatelje kao parove leksema iz dvaju jezika, koji su oblikom jednaki ili slični, a značenjski različiti. Autor daje vrlo detaljan pregled nazivoslovnog određenja lažnih prijatelja i njihovu tipologiju donoseći popis velikog broja naziva navedene pojave u 13 jezika (Lewis, 2016: 24-25).

Sljedeća tablica prikazuje vrste i primjere sličnica i lažnih prijatelja među stranim jezicima kojima se služe višejezični učenici u našem istraživanju.

Tablica 4.2. Sličnice i lažni prijatelji na primjeru engleskog, talijanskog i njemačkog jezika

Prave sličnice (engl. <i>true cognates</i> ) (Odlin, 1989; Pál, 2000; Ringbom, 2007b; Jarvis, 2009)	Djelomične sličnice (engl. <i>partial cognates</i> ) (Pál, 2000; Ringbom, 2007b; Jarvis, 2009)	Lažni prijatelji (engl. <i>deceptive cognates</i> ; <i>false cognates</i> ; <i>false friends</i> ) (Pál, 2000; Ringbom, 2007b; Christoffels i de Groot, 2005; Jarvis, 2009)	Slučajne sličnice (engl. <i>accidental cognates</i> ) (Pál, 2000; Jarvis, 2009)
fresh (E) – frisch (NJ) – fresco (T) (hrv. <i>svjež</i> )  elephant (E) – Elefant (NJ) – elefante (T) (hrv. <i>slon</i> )  bakery (E) – Bäckerei (NJ) (hrv. <i>pekara</i> )  apricot (E) – Aprikose (NJ) (hrv. <i>marelica</i> )	actual (E) (hrv. <i>stvaran, zbiljski</i> ) – aktuell (NJ) (hrv. <i>suvremen, aktualan</i> )  sea (E) (hrv. <i>more</i> ) – See (NJ) (hrv. <i>jezero; more</i> )  become (E) (hrv. <i>postati</i> ) – bekommen (NJ) (hrv. <i>dobiti</i> )	fabric (E) (hrv. <i>tkanina; tkivo</i> ) – Fabrik (NJ) (hrv. <i>tvornica</i> ) – fabbrica (T) (hrv. <i>tvornica</i> )  gymnasium (E) (hrv. <i>gimnastička dvorana, vježbaonica</i> ) – Gymnasium (NJ) (hrv. <i>gimnazija</i> ) – ginnasio (T) (hrv. <i>gimnazija</i> )	build (E) (hrv. <i>graditi</i> ) – Bild (NJ) ( <i>slika</i> )  tear (E) (hrv. <i>suza</i> ) – Tier (NJ) (hrv. <i>životinja</i> )  eyes (E) (hrv. <i>oči</i> ) – Eis (NJ) (hrv. <i>led</i> )  laugh (E) (hrv. <i>smijati se</i> ) – laufen (NJ) (hrv. <i>trčati</i> )

U istraživanju ćemo uzeti u obzir prave sličnice, djelomične sličnice i lažne prijatelje u engleskom, njemačkom i manji broj u talijanskom jeziku, isključujući hrvatski jezik jer će učenici raditi zadatke leksičkog prosuđivanja, tako da prevode određene riječi s hrvatskog

<sup>54</sup> Autorica navodi sljedeće primjere za homografe: njem. *Lust* engl. *lust*; njem. *Land* i engl. *land* i parografe: njem. *Milch* i engl. *milk*; njem. *Sturm* i engl. *storm*, te homofone: njem. *Sturm* i engl. *storm* i parofone: njem. *weiss* i engl. *white*, koji se izgovaraju na vrlo sličan, ali drugačiji način.

jezika. Stajalište je Schepensa i sur. (2012) da će se pojaviti jači olakšavajući učinak (engl. *facilitation effect*) sličnica u jezičnoj proizvodnji kada su u pitanju tri jezika nego samo dva. Prema tome, kako bi se izbjegla interferencija iz hrvatskog jezika kao materinskog, a dobila veća mogućnost samoprocjene iz kojeg smjera dolazi jezični prijenos jer je fokus na promatranju prijenosa među inim jezicima i istraživanje jednog od čimbenika – jezične skorašnjosti, odlučili smo se za veći broj sličnica među stranim jezicima. Svjesni smo i da u hrvatskom jeziku postoji velik broj posuđenica iz njemačkog jezika te će se u nekih učenika vjerojatno pojaviti interakcija i između takvih riječi s njemačkim jezikom, no zato smo kao detaljniji izvor podataka glede prijenosa odabrali retrospektivnu metodu putem koje učenici, nakon što su prevodili riječi, navode zašto su izabrali određenu riječ u prijevodu, tj. je li im u aktivaciji riječi pomagao ili odmagao koji drugi jezik. U glavnom istraživanju nismo se odlučili za slučajne sličnice jer se u pilot istraživanju pokazala njihova slaba zastupljenost u tipovima zadataka kojima smo se koristili i time ne tolika relevantnost u ispitivanju međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom.

Ispitivanje sličnica u višejezičnih osoba u hrvatskome kontekstu s gledišta međujezičnih utjecaja još je uvijek ograničeno. Razlog tome mogu biti zahtjevni metodološki pristupi te razni ograničavajući čimbenici jer se većina takvih istraživanja može isključivo provoditi u školskome kontekstu.

#### **4.2. Metodološki pristupi u istraživanju međujezičnih utjecaja s leksičkog aspekta u višejezičnih korisnika**

U ovome potpoglavlju osvrnuli bismo se na različit raspon istraživačkih metoda koje se upotrebljavaju u istraživanjima međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom. Raznovrsnost metodologije istraživanja ovisi o svrsi i kontekstu istraživanja.

Metodološki problemi s kojima se susreću stručnjaci u ispitivanju međujezičnih utjecaja u procesu ovladavanja inim jezikom protežu se i na područje višejezičnosti s time da stvar postaje još zamršenija čemu doprinosi porast broja jezičnih sustava koji su dostupni višejezičnom korisniku (Letica Krevelj, 2014).

Jarvis i Pavlenko (2008) iznose kako su metode koje ispituju jezični prijenos kao psiholingvističku pojavu pod utjecajem tehnika koje se upotrebljavaju u području eksperimentalne psihologije, antropologije i lingvistike. Od metoda koje su karakteristične za eksperimentalnu psihologiju, a većinom se upotrebljavaju i u ispitivanjima međujezičnih

utjecaja autori izdvajaju dvojezično leksičko usmjeravanje<sup>55</sup> (engl. *bilingual lexical priming*), povezivanje kategorija (engl. *category matching*), navođenu imitaciju (engl. *elicited imitation*), metodu praćenja oka (engl. *eye tracking*), introspektivne mjere (engl. *introspective measures*), leksičko odlučivanje (engl. *lexical decision*), vrijeme reakcije (engl. *reaction time*), stimulirano prizivanje (engl. *stimulated recall*), strukturalnu percepciju (engl. *structural perception*) i interpretaciju (engl. *interpretation*).

U ispitivanju međujezičnih utjecaja, kako ističu Jarvis i Pavlenko (2008), postoje dva opća pristupa koja upotrebljavaju neke od navedenih metoda. Radi se o intrasubjektivnom (engl. *intrasubjective*) i intersubjektivnom (engl. *intersubjective*) pristupu. Glavna značajka intrasubjektivnog pristupa je da se ispitivanje zasniva na promatranju studija slučaja, koje ne moraju biti longitudinalne, a one omogućuju veću vrijednost interpretacije podataka, nadasve zbog iscrpnog ispitivanja međujezičnih utjecaja u pojedinčevom jeziku u jasno određenim kontekstima (Jarvis i Pavlenko, 2008: 31). Zamjerka tog pristupa je da se dobiveni rezultati ne mogu generalizirati. Intersubjektivni pristup bavi se ispitivanjima međujezičnih utjecaja uključujući veći broj ispitanika. Pristup uključuje istraživanja presjeka (engl. *cross-sectional studies*), a za razliku od prethodnog pristupa, podaci se mogu generalizirati. Ono što im je nedostatak je da se ne posvećuje dovoljno pažnje individualnim značajkama ispitanika, kao i okruženjima u kojima se prikupljaju podaci pa se zbog toga u opisivanju takvih istraživanja poseže za objedinjavanjem kvantitativne i kvalitativne analize podataka (ibid.). Jarvis i Pavlenko (2008) također ističu da su najkorisnija istraživanja ona koja ispituju uzorke jezične upotrebe u različitim tipovima podataka, pritom se oslanjajući na Ellisovu (1994) tvrdnju da je dobro istraživanje ono koje rabi više izvora podataka, kao i ono koje prepoznaje ograničenja u korištenim izvorima podataka.

Ovdje bismo se posebno dotaknuli stajališta Larsen-Freeman i Long (1991: 77) koji prilikom upućivanja na složenost metodologije istraživanja u ovladavanju inim jezikom ističu da učenici često neće otkriti istraživačima svoj cjelokupni jezični repertoar te će upotrebljavati one aspekte u koje su najviše sigurni. Tako će učenici obično izbjegavati problematične aspekte koristeći se nekim drugim putem upotrebe jezika, a upravo su to aspekti koji zanimaju istraživača. Zbog toga se događa da istraživačima nikako nije lako prezentirati bilo kakve rezultate o promatranoj pojavi o kojoj su željeli raspravljati.

---

<sup>55</sup> Tehnika leksičkog usmjeravanja podrazumijeva modificiranje zadataka leksičkog odlučivanja i imenovanja, a sastoji se od para riječi gdje prisutnost jedne riječi, pobuđivača, usmjerivača (engl. *prime*) utječe na procesiranje druge, tzv. ciljane riječi (engl. *target*) (Erdeljac, 2009: 81).

Kako su međujezični utjecaji često uzrok interakcija pojedinačnih jezika koji se pohranjuju u pamćenju i potom procesiraju, potrebno je odabrati one metode putem kojih se lako može prepoznati pojava međujezičnih utjecaja i tada najbolje opisati procesi koji ih izazivaju, a to se u velikoj mjeri može ostvariti triangulacijom podataka<sup>56</sup>.

#### 4.2.1. Istraživačke metode u ispitivanju međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom

Najčešće metode prikupljanja podataka u istraživanjima leksičkog prijenosa koje uključuju i receptivno i produktivno vladanje leksikom sažima Jarvis (2009), a one su: imenovanje slika (engl. *picture naming*), tj. prepoznavanje slike i odabir odgovarajuće semantičke reprezentacije; klasifikacija slike (engl. *picture classification*), metoda kada učenici trebaju odrediti što predstavljaju različite slike, npr. stvari koje se odnose na živa bića ili prirodu; imenovanje riječi (engl. *word naming*), metoda kada se prikazuje napisana riječ i onda se mora glasno izgovoriti; prevođenje riječi (engl. *word translation*); zadatak leksičkog odlučivanja, odnosno odlučivanje o sličnosti ili razlikama ponuđenih riječi; zadaci višestrukog izbora (engl. *multiple-choice tasks*); nadopunjavanje riječi u tekstu (engl. *fill-in-the-blank tasks*) te gramatički zadaci prosuđivanja (engl. *grammaticality judgement tasks*), tj. metoda prepoznavanja pogrešnog oblika ili značenja predstavljenih riječi. Navedene se metode prvenstveno upotrebljavaju u području istraživanja dvojezičnog mentalnog leksikona, no njihova primjena također je moguća i počela se upotrebljavati u okvirima ispitivanja višejezičnosti. Različite metode posjeduju i različite namjere, tako da nisu sve primjenjive u istraživanjima. Postoje one metode koje su primjenjivije u ispitivanju formalnog leksičkog prijenosa i one u ispitivanju semantičkog prijenosa. Najviše se upotrebljavaju sličnice jer se smatraju najvažnijim izvorom stimulirajućih materijala u istraživanjima koja pokušavaju odgonetnuti proces dvojezičnog prepoznavanja riječi, a njihov ponekad olakšavajući učinak doprinosi i istraživanjima višejezičnog leksikona za koji nije samo važna integracija riječi u leksikonu, već i postupak leksičkog pristupa koji aktivira namijenjene riječi u nekoliko jezika paralelno (Szubko-Sitarek, 2015).

Szubko-Sitarek (2015) naziva takav postupak hipotezom neselektivnog pristupa (engl. *nonselective access hypothesis*). Od poznatih metoda u kojima glavno mjesto zauzimaju sličnice autorica opisuje zadatke asocijacija, zadatke kategorizacije i prijevoda, zadatke usmjerenja i zadatke leksičkog odlučivanja. Neke od njih ćemo opisati u sljedećim

---

<sup>56</sup> Triangulacija (engl. *triangulation*) se smatra vrlo korisnom istraživačkom strategijom, a zasniva se na upotrebi različitih vrsta i izvora podataka u analiziranju (Duff, 2008: 30).

potpoglavljima i pridružiti im još neke korištene metode te iznijeti prednosti i nedostatke svake.

#### 4.2.1.1. Zadaci asocijacija

Osim što se zadaci asocijacija uvelike upotrebljavaju u istraživanjima strukture i organizacije dvojezičnog mentalnog leksikona, kao i jezičnog razvoja u J2, oni su također postali sve prihvatljiviji i u istraživanjima višejezičnog mentalnog leksikona. Vilke-Pinter (2011) ukazuje na dva osnovna principa verbalnog asociiranja: fonološko i semantičko. Semantički način asociiranja razlikuje sintagmatski i paradigmatički način, dok se prema autorici, fonološki način stvaranja verbalnih asocijacija odnosi na proizvodnju riječi koje s riječi-podražajem ostvaruju vezu koja se temelji isključivo na fonološkoj razini te dijele s riječi-podražajem u određenoj mjeri zajedničku strukturu (Vilke-Pinter, 2011: 75). Oba principa mogu obilježiti ispitivanja međujezičnih utjecaja na leksičkoj razini.

Zadaci koje predlaže Nation (2001), a tiču se stvaranja asocijacija koje mogu olakšati poučavanje leksika u drugome jeziku, mogu se iskoristiti i u istraživanju leksičkog prijenosa u višejezičnom leksikonu. Između ostalih, oni uključuju pronalaženje sinonima i antonima. Sinonimija i antonimija inače predstavljaju paradigmatički princip verbalnog asociiranja. Kada se radi o sličnicama, zadacima asocijacija mogu se i u dvojezičnih i višejezičnih korisnika dobiti konkretniji podaci o leksičkom procesiranju između dva ili više jezika, nego kada se radi o nesličnicama. Ó Laoire i Singleton (2009) u istraživanju uloge prethodnog jezičnog znanja u ovladavanju trećim jezikom i objašnjavanju psihotipologije kao jednog od važnog čimbenika u tome procesu odlučili su se za provjeravanje leksičkog procesiranja putem istraživačkih metoda sinonima i antonima, smatrajući da će, osim što će biti izazovni za ispitanike, ujedno izazvati i svjesno leksičko povezivanje s ostalim jezicima koji su im dostupni.

Kao glavni instrument u ispitivanju međujezičnih interakcija u trojezičnih korisnika Letica Krevelj (2014) je također upotrebljavala jedan od asocijativnih tipova zadataka, a to je zadatak sinonima koji se sastojao od 40 rečenica na engleskome jeziku u kojima je jedna riječ bila podcrtana, a ispitanici su trebali za podcrtanu riječ omogućiti njen sinonim na engleskome jeziku. Po mišljenju autorice očekivalo se da će takav tip zadatka izazvati svjesno ili nesvjesno međuleksičko posezanje za riječi u J1 ili J2 u procesu kada se priziva riječ u J3 s istim već ponuđenim konceptualnim značenjem.

#### 4.2.1.2. Zadaci kategorizacije

Altarriba i Basnight-Brown (2009) navode da su zadaci kategorizacije namijenjeni ispitivanju kako su kategorije i njihovi egzemplari organizirani u pamćenju. U takvim zadacima, ispitanicima se prikazuju riječi-podražaji i ciljne riječi na isti način kao i kod tradicionalnog semantičkog usmjeravanja, a ispitanici tada trebaju odrediti pripada li riječ određenoj kategoriji. Postupak se sastoji od navođenja riječi jedne semantičke kategorije (obično napisane velikim slovima, npr. POVRĆE) i ponuđenih riječi koje pripadaju istoj semantičkoj kategoriji na različitim jezicima (npr. mrkva – carrot) za koje se ispitanici trebaju odlučiti pripada li ponuđena ciljana riječ navedenoj kategoriji (ibid.). U zadacima kategorizacije uglavnom se uspoređuju sličnice i nesličnice u jezicima, a većina istraživanja pokazala je da će se sličnice prije aktivirati od nesličnica (Szubko-Sitarek, 2015).

#### 4.2.1.3. Zadaci leksičkog odlučivanja

Erdeljac (2009: 78) objašnjava da je zadatak leksičkog odlučivanja prisilno rješavanje alternative, tj. odlučuje se predstavlja li neki ponuđeni niz glasova ili slova riječ ili neriječ. Osnovna je mjera takvih zadataka vrijeme reakcije, a ponekad i provjera točnog odgovora. Autorica tvrdi da leksičko odlučivanje predstavlja neposrednu mjeru aktivnosti procesiranja i ne uključuje postperceptivne procese odlučivanja, a metoda leksičkog odlučivanja može se smatrati prikladnom za proučavanje prepoznavanja riječi zato što u obavljanju tražene zadaće ispitanik mora samo pristupiti mentalnom leksikonu. Zadaci leksičkog odlučivanja najtipičniji su u istraživanjima dvojezičnog mentalnog leksikona (Lalor i Kirsner, 2000; Sánchez-Casas i García-Albea, 2005), a autori se često koriste sličnicama kao glavnim stimulirajućim materijalom te se smatra da se olakšavajući učinak sličnica najbolje može dobiti putem te metode jer će reakcija ispitanika biti veća prilikom prepoznavanja riječi koje su sličnice nego nesličnice. Cergol Kovačević (2012) razlikuje dvije vrste zadataka leksičkog odlučivanja: zadatak vizualnog leksičkog odlučivanja (engl. *visual lexical decision task*) i općeg leksičkog odlučivanja (engl. *generalized lexical decision task*). Za prvi je zadatak karakteristično predstavljanje postojećih i nepostojećih riječi u nekom jeziku u kojemu ispitanici odlučuju je li vizualno predstavljena riječ zaista riječ ili nije, dok u drugome zadatku govornici dvaju jezika odlučuju pripada li predstavljena riječ jednom od njihova dva jezika.

Autorica se koristi zadatkom općeg vizualnog leksičkog odlučivanja ispitujući leksički pristup u vizualnom procesiranju sličnica u hrvatskih studenata engleskoga jezika kao stranog. Zadatak ispitanika bio je odlučiti pritiskom tipke na računalu je li prikazani materijal riječ ili

neriječ, a prikazane riječi bile su sličnice, nesličnice, pseudosličnice (ili riječi koje ne postoje u jeziku, a stvorene su na osnovi sličnica) i pseudonesličnice (ili riječi koje ne postoje u jeziku i ne povezuju se sa sličnim riječima u jeziku) nasumično poredane i na hrvatskom i engleskom jeziku. Zanimljiv je nalaz da je vrijeme reakcije bilo brže za slične riječi na hrvatskom jeziku nego za engleske riječi te se nije pokazala razlika u vremenu reakcije između sličnica, nesličnica, pseudosličnica i pseudonesličnica u engleskome jeziku. Kao što i autorica obrazlaže, radi se o materinskom i nematerinskom jeziku, na što znatno može utjecati leksičko procesiranje u takvom tipu zadatka.

Zadatak leksičkog odlučivanja primijenili su Lemhöfer i sur. (2004) ispitujući utjecaj jezičnog znanja na leksičko odlučivanje u trojezičnih korisnika, J1 nizozemskog, J2 engleskog i J3 njemačkog, te pritom došli do zaključka da je vrijeme reakcije kod ispitanika puno brže u odlučivanju kod sličnica nego kontroliranih riječi između nizozemskog i njemačkog, kao i nizozemskog i engleskog jezika.

Iako se zadaci leksičkog odlučivanja čine jasnom mjerom u ispitivanju leksikona i prihvatljivi su za višejezične korisnike, smatramo da oni isključivo mjere vrijeme reakcije, te se kao takvi ne čini pouzdanom mjerom u mjerenju međujezičnih utjecaja i s njima povezanih varijabli.

#### 4.2.1.4. Zadaci prijevoda

Na nastavi stranoga jezika zadaci prijevoda mogu predstavljati za učenike stranih jezika velik interes, pogotovo ako se radi o kraćim prijevodima sa stranoga jezika na materinski. Tada učenici s lakoćom pristupaju takvoj aktivnosti prvenstveno zbog bolje kompetencije u materinskome jeziku. Međutim, kada se učenicima daju zadaci prijevoda, čak i kraćih tekstova ili rečenica s materinskoga na strani jezik, oni nisu uvijek voljni iskazati svoj angažman oko prijevoda jer je njihova kompetencija u stranome jeziku slabija od one u materinskom jeziku i pomisao na moguće pogreške na nekim od jezičnih razina (leksičkoj, morfološkoj, sintaktičkoj i semantičkoj) dovodi učenike do iscrpnog napora u toj produktivnoj vještini. Upravo zbog učeničkog svjesnog napora koji iskazuju u prevođenju bilo kraćih tekstova, jednostavnih ili složenih rečenica i samo pojedinih riječi s materinskog na strani jezik, zadaci prijevoda mogu poslužiti kao dobar izvor podataka o procesiranju stranih jezika u istraživanju međujezičnih utjecaja te se javljaju kao jedna od glavnih istraživačkih metoda u tome području. Štoviše, sve se više istraživanja međujezičnih utjecaja zasniva na upotrebi različitih vrsta prijevoda.



Osim zadataka produktivnog prijevoda, bilo usmenim ili pismenim putem, upotrebljavaju se i zadaci receptivnog prijevoda ili prijevoda putem prepoznavanja riječi (engl. *translation recognition tasks*) u kojima ispitanici povezuju parove riječi iz dvaju jezika, a ponuđene su riječi uglavnom sličnice. Jedan od primjera zadatka prijevoda putem prepoznavanja riječi možemo naći u istraživanju Horvatić Čajko (2012). U zadatku se tražilo sastavljanje parova njemačkih i engleskih riječi na temelju uočenih grafemskih, tj. fonemskih sličnosti (npr. *summer – Sommer; der Garten – garden*) u hrvatskih učenika, a moguće je bilo sastaviti šest parova riječi, među kojima su se nalazile i suvišne riječi. U svome istraživanju Tymczyńska (2012) se također koristi metodom prijevoda putem prepoznavanja riječi prikazanih na računalu kako bi ispitala organizaciju višejezičnog mentalnog leksikona kod 12 profesionalnih konferencijskih prevoditelja, 12 studenata konferencijskog prevođenja i 14 studenata engleskog jezika na poljskom sveučilištu. Ispitanici su trebali prepoznati točan prijevod druge ponuđene riječi na računalu (s J3 njemačkog na J1 poljski i J3 njemačkog na J2 engleski).

Pál (2000) navodi kako se u produktivnim zadacima prijevoda važnim sredstvom ispitivanja kako se dozivaju prijevodni ekvivalenti nepotpunog leksikona učenika javlja analiza točnosti, dok se u zadacima prijevoda putem prepoznavanja riječi uglavnom ispituje vrijeme reakcije kako bi se provjerio automatizam procesiranih mehanizama.

U području ovladavanja inim jezikom kao jedan od bitnih elicitacijskih postupaka u metodologiji istraživanja Larsen-Freeman i Long (1991) ističu prijevod, pritom navodeći istraživača Ravema (1968) koji se smatra jednim od prvih istraživača koji uvodi postupak prijevoda u kojemu ispitanici prevode rečenice s materinskog jezika na strani i obrnuto. Prema Larsen-Freeman i Long (1991: 80) takav postupak zahtijeva i dekodiranje stimulirajuće rečenice i kodiranje prijevoda, tako da se prilikom takvog postupka jezična izvedba u ispitanika približava prirodnoj jezičnoj proizvodnji.

U istraživanju psiholingvističke strane dvojezičnosti i višejezičnosti najčešće se upotrebljavaju sljedeći usmeni i pismeni prijevodi: prijevod pojedinačnih riječi, prijevod tekstova s određenom tematikom i prijevod rečenica. Prema Latkowskoj (2006: 211) u posljednjim dvjema vrstama prijevoda možemo dobiti podatke o prirodi dvojezične kompetencije i međujeziku, kao i mehanici međujezične interakcije. Nadalje, Franceschini i sur. (2003: 162) ukazuju na to da zadaci koji upotrebljavaju pojedinačne riječi kao podražaje mogu pružiti naznake o reprezentaciji semantičkog ili leksičkog procesiranja, za razliku od

zadataka koji upotrebljavaju rečenice ili priče koji se fokusiraju na sintaktičko i pragmatičko procesiranje.

Sljedeća tablica prikazuje autore i njihova istraživanja putem različitih metoda prijevoda, uključujući i različite materinske i strane jezike koji su obilježili višejezične korisnike u istraživanjima međujezičnih utjecaja.

Tablica 4.3. Prikaz istraživanja međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom putem metode prijevoda

Istraživanje	Država	Prvi jezici/materinski	Strani jezici	Uzorak	Vrsta prijevoda
Bouvy (2000)	Belgija	Francuski	engleski (J2) njemački, nizozemski (J3)	493 studenata poslovnog studija na belgijskom sveučilištu	prijevod teksta s J1 na J2/J3
Gabrys (2000)	Poljska Portugal	poljski portugalski	engleski (J2) njemački (J3)	2 studentice engleskog jezika na poljskom sveučilištu i 2 studentice engleskog jezika na portugalskom sveučilištu	pismeni prijevod teksta (novinskog članka) s J1 na J3 prijevod istog teksta s J2 na J3
Pál (2000)	Mađarska Njemačka	mađarski njemački	njemački (J2) engleski (J2 ili J3)	69 srednjoškolskih učenika u Mađarskoj 16 srednjoškolskih učenika u Njemačkoj	usmeni prijevod 50 riječi s J1 na J2/J3
Ecke (2001)	Meksiko	španjolski jezik	engleski (J2) njemački (J3)	24 studenta na meksičkom sveučilištu	pismeni prijevod izdvojenih riječi s J1 na J3 u J3 rečenicama (u kombinaciji s metodom <i>navrh jezika</i> )
Herwig (2001)	Norveška	norveški irski	njemački (J2) nizozemski (J3) švedski (J4)	4 studenta germanskih jezika 2. i 4. godine na tehničkom sveučilištu	prepričavanje i zapisivanje priče na materinskom jeziku i pismeni prijevod prepričanog teksta s materinskog na strane jezike (u kombinaciji s metodom glasnog navođenja misli)
Gibson i Hufeisen (2003)	Njemačka	njemački; ukrajinski, bugarski, poljski, litvanski, kineski, španjolski, armenski, ruski, češki, rumunjski, perzijski, slovački, mađarski, vijetnamski, mongolski,	engleski (J2, J3 ili J4) njemački (J2 ili J4)	10 studenata prevoditeljskog smjera na sveučilištu s J1 njemačkim 26 studenata na tri različita kolegija njemačkog kao stranog jezika	pismeni prijevod kratkog teksta popraćenog slikom sa švedskog jezika na engleski ili njemački jezik (u kombinaciji s retrospektivnim zadatkom nakon prijevoda)

		portugalski i francuski			
De Angelis (2005)	Kanada	Engleski	španjolski (J2) talijanski (J3)	10 studenata	pismeni prijevod 30 pojedinačnih riječi s J1 na J2 i J1 na J3
Ilomaki (2005)	Irska Finska	engleski finski	irski (J2) za 1. grupu engleski (J2) za 2. grupu švedski (J3) za 2. grupu njemački (J3 za 1. grupu i J4 2. grupu)	1. grupa: 17 studenata prve godine na irskom sveučilištu s J1 engleskim 2. grupa: 18 srednjoškolskih učenika završnog razreda s J1 finskim	pismeni prijevod teksta od 80 riječi s J1 na J3/J4
Gabrys-Barker (2006)	Portugal	Portugalski	engleski (J2) njemački (J3)	dvije grupe studenata engleskog jezika na portugalskom sveučilištu	pismeni prijevod teksta (novinskog članka) s J1 na J3 prijevod istog teksta s J2 na J3 (u kombinaciji s metodom glasnog navođenja misli)
Letica i Mardešić (2007)	Hrvatska	Hrvatski	engleski (J2) talijanski (J3)	20 studenata zagrebačkog sveučilišta studija engleskog i talijanskog jezika	usmeni prijevod rečenica s J1 na J3 (u kombinaciji sa zadatkom opisivanja slike na J2 i J3)
Kujalowicz i Zajdler (2009)	Poljska	Poljski	engleski (J2) kineski (J3)	39 studenata sinologije na poljskom sveučilištu	usmeni prijevod pojedinačnih riječi prikazanih na računalu s J3 na J1 i J2
Tkachenko (2011)	Švedska	Ruski	engleski (J2) švedski (J3)	26 studenata na švedskom sveučilištu	usmeni prijevod pojedinačnih riječi (50) prikazanih na računalu s J3 na J1

Prikazana tablica upućuje na velik broj novijih istraživanja koristeći se prijevodom kao jednom od glavnih istraživačkih metoda u ispitivanjima međujezičnih utjecaja. Naravno, samo prijevod kao takav, bilo prijevod riječi, rečenica ili cijelog teksta s jednog jezika na drugi, neovisno koju vrstu utjecaja želimo istražiti kod učenika, ponekad je nedovoljan u detaljnom opisivanju utjecaja i, kao što se primjećuje iz dijela prikazanih istraživanja, često se kombinira s još nekim metodama. Navedena istraživanja također se služe studentima kao glavnim ispitivanim uzorkom, a za koje se pretpostavlja da su zreliji i skloniji apstraktnijem mišljenju, te prema tome predstavljaju dobar uzorak u psiholingvističkim istraživanjima. Isto tako, nekolicina istraživanja bavi se i srednjoškolskim učenicima, no uglavnom koji su u završnim razredima srednje škole. Jedna od činjenica da se većina istraživanja višejezičnoga

leksikona bavi zrelijim ispitanicima leži u tome što se radi o iskusnijim korisnicima većeg broja jezika, tj. u svome repertoaru imaju na raspolaganju više jezičnih sustava, iako je to ponekad i početni stupanj učenja nekog jezika. Osnovnoškolski učenici rijetko u školama imaju priliku učiti više od dva strana jezika (slučajevi su različiti od zemlje do zemlje) te se stoga istraživanja u velikoj mjeri zasnivaju na ona u srednjoškolskoj ili akademskoj sredini.

Kao što je i u prethodnim poglavljima navedeno, a tiče se ispitivanja leksika s međujezičnog aspekta, većinom se ispituju sličnice, a one su, osim što ih se može lako prepoznati u leksiku, jednako bitan element u konceptualnoj organizaciji mentalnog leksikona. Pál (2000) se poziva na de Groota i Comijsa (1995) koji na osnovi svog istraživanja mjerenja vremena reakcije u produktivnim zadacima prijevoda tvrde da je produktivni prijevod za ispitanike složen proces u kojemu oni moraju procesirati konceptualnu reprezentaciju riječi koju unose u jezik, odabrati prikladnu leksičku jedinicu u leksikonu jezika cilja te pristupiti odgovarajućim fonološkim značajkama i potom izgovoriti odabranu riječ. Posljednja faza odnosi se isključivo na usmenu produkciju prijevoda. Međutim, kada je riječ o pismenoj produkciji, ispitanici će tada pristupiti odgovarajućim ortografskim značajkama i zatim napisati odabranu riječ.

Sljedeće potpoglavlje donosi još jednu zanimljivu istraživačku metodu, a to je metoda pisanja sastavaka, koja također predstavlja izazovan instrument u istraživanjima međujezičnih utjecaja, kako kod istraživača, tako i kod ispitanika.

#### 4.2.1.5. Sastavci

Od sastavaka koji se javljaju, kao jednako važna istraživačka metoda uz prijevod, razlikujemo vođene sastavke, usmene i pismene, na temelju ponuđenih vizualnih sredstava (setova sličica ili kratkih filmova) i one uobičajene (pritom mislimo na njihovu češću upotrebu na satima stranog jezika), odnosno slobodne sastavke na određenu temu. Larsen-Freeman i Long (1991) vide slobodni sastavak kao najmanje kontroliranu istraživačku metodu od svih elicitacijskih postupaka (čitanja naglas, strukturiranih vježbi, zadataka nadopunjavanja, navođene imitacije, prijevoda, vođenih sastavaka, zadataka pitanje-odgovor s podražajem, prepričavanja priča, komunikacijskih igara, igre po ulogama i intervju) jer nema intervencije istraživača.

Prvu spomenutu vrstu sastavka, tj. vođeni sastavak, u ispitivanju međujezičnih utjecaja u dvojezičnih korisnika u ovladavanju J3 upotrebljava Cenoz (2004), u kojemu su ispitanici trebali prepričati priču od 24 sličica, a jednakom metodom u sličnom istraživanju koristi se i Tremblay (2006) u kojoj su ispitanici prepričavali priču što je moguće bilo detaljnije putem

setova crtića. Namjera prvog istraživanja između ostalog bila je i ispitati dob i tipološku sličnost među jezicima kao varijable koje posreduju u pojavi međujezičnih utjecaja, a u drugom je istraživanju autorica istovremeno htjela ispitati jezično znanje kao i izloženost jezicima kod ispitanika.

Di (2005) prikazuje istraživanje korisnika japanskog kao J1 i engleskog J2 koji ovladavaju kineskim jezikom kao J3, a osnovnu metodu u istraživanju činio je pismeni sastavak od 200 znakova na temu *Describe your three months in China* kako bi se kod ispitanika ispitala upotreba označivača *-le* koji služi u označavanju prošle radnje u kineskom jeziku. Ovdje se ne radi o istraživanju leksičkog prijenosa, no zanimljivo ga je spomenuti s obzirom na korištenu metodu i stajalište autora o korištenju takve metode za koju smatra da je manje kontrolirana i komunikacijskog je karaktera.

U ispitivanju međujezičnih utjecaja s obzirom na školsku ocjenu i dominantnost jezika Navés i sur. (2005) usredotočuju se na dvojezične korisnike katalonskog i španjolskog jezika koji ovladavaju J3 engleskim s ciljem analize varijabilnosti međujezičnih utjecaja kroz ocjene i dominantnost jezika koji su se mjerili putem upotrebe posuđenica i leksičkih tvorenica u pismenom sastavku od 15 minuta na temu o sebi.

Istraživanja temeljena na metodi sastavaka ne bave se samo formalnim i semantičkim leksičkim prijenosom, već i prijenosima na ostalim razinama: morfološkoj i sintaktičkoj.

Osim što pismeni sastavak obilježava nekontrolirani postupak i zbog toga se smatra dobrom metodom u istraživanju međujezičnih utjecaja jer ispitanici nesvjesno vode svoje misli i izražavaju se njima kao i u prirodnoj komunikaciji te je prihvatljiv za sve dobne skupine, od mlađih do starijih ispitanika, on sadrži i nekoliko nedostataka. Prije svega, kada se želimo usmjeriti na istraživanje leksičkog prijenosa u višejezičnih učenika, smatramo da sastavci ne pružaju jasne rezultate. Radi se također o vremenski ograničenoj metodi. Istraživač ne može sa sigurnošću predvidjeti koliko je pojedinim učenicima potrebno vremena za pisanje, s obzirom na čestu individualnu heterogenost učenika jer je nekim učenicima i 30 minuta malo za pisanje jedne uobičajene teme. Istovremeno, prilikom pisanja vrlo su utjecajni i ostali unutarnji i vanjski čimbenici, poput motivacije za temu, vrijeme pisanja (pišu li učenici sastavak u jutarnjim ili poslijepodnevnim satima), okolina (dozvoljava li im okruženje u kojem pišu, npr. razred, dovoljno koncentracije za pisanje), a isto tako fokusiranje ispitanika više na sadržaj ili formu prilikom pisanja.

#### 4.2.2. Zaključno o istraživačkim metodama

U prethodnim potpoglavljima odlučili smo se za prikaz odabranih istraživačkih metoda zbog njihove sveprisutnosti u području višejezičnosti. Nekima od njih posvetili smo više pažnje jer ih smatramo relevantnima u izboru naših istraživačkih metoda u istraživanju. Teško je pojedinačno uspoređivati navedene metode jer je svaka karakteristična za određeni kontekst i namjeru pojedinog istraživanja. Kada govorimo o kontekstu istraživanja, on se može ticati i razrednog i izvanrazrednog diskursa te se kretati kao što pokazuju neka istraživanja, od studija slučaja do velikih skupina ispitanika. Jezična proizvodnja višejezičnih korisnika dat će i različite rezultate, o čemu ovisi odabir istraživačke metode. Latkowska (2006) se oslanja na rezultate Källkvista (1998) koji je utvrdio pojavu sličnih vrsta leksičkih pogrešaka i u pismenom prijevodu i slobodnom sastavku, a ono što je bilo različito bila je njihova distribucija, tj. prijevod je sadržavao više nepostojećih riječi i semantičkih pogrešaka dok je sastavak sadržavao pogreške u kolokacijama te mu je nedostajala semantička specifičnost. Na prvi pogled, neke će istraživačke metode izgledati jednako učinkovite kada uspoređujemo vrste pogrešaka, no potrebno je napomenuti da one ne moraju biti proizvod istog izvora pogreške, što znači da je neizbježno ispitati i njihove uzroke. Budući da je istraživanje međujezičnih utjecaja, pogotovo ako se radi o višejezičnom leksikonu, vrlo kompleksno područje, idealno je koristiti se već spomenutom triangulacijom podataka koja podrazumijeva korištenje više istraživačkih metoda.

U posezanju za ispitivanjem uzroka pogrešaka u domeni međujezičnih utjecaja, istraživači su se sve više počeli usmjeravati i na ispitivanje ostalih varijabli, poput različitih čimbenika, od onih jezično specifičnih do onih specifičnih uglavnom za učenike. Različitost čimbenika i njihovog utjecaja na pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom donosi nam sljedeće poglavlje.

## **5. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐUJEZIČNIH UTJECAJA U OVLADAVANJU LEKSIKOM**

Ovo poglavlje donosi pregled ključnih čimbenika koji utječu na pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom. Radi se o individualnim čimbenicima koji su već duže vrijeme interes mnogih istraživača u području ovladavanja stranim jezikom, a često ih se može uočiti pri procesu ovladavanja drugim, trećim ili četvrtim jezikom (Wolff, 2011). Mogu se podijeliti na nekoliko skupina i u velikoj mjeri su ovisni jedni o drugima. Opisat ćemo skupinu individualnih čimbenika, točnije čimbenike usmjerene na samog učenika, koji svojim djelovanjem općenito oblikuju proces ovladavanja stranim jezikom, te smo ih uključili u naše istraživanje kako bismo dobili konkretnije podatke o pojedinčevim karakteristikama. Osnovna je ideja istraživanja usredotočiti se na dva individualna čimbenika koja se posebno izdvajaju u području istraživanja pojave međujezičnih utjecaja, a usmjerena su na proces učenja. To su skorašnjost i jezično znanje, čimbenici kojima ćemo se glavnim dijelom baviti u našem istraživanju, stoga ćemo se usmjeriti na njihov detaljniji opis u ovome potpoglavlju i to prikazom nekolicine istraživanja koji se isključivo bave upravo tim čimbenicima. Uz prikaz čimbenika usmjerenih na učenje, kao što su redosljed učenja stranih jezika i izloženost jezicima, osvrnut ćemo se i na formalni kontekst u ovladavanju jezikom koji se izuzima kao jedan od mogućih prediktora pojave međujezičnih utjecaja i veće aktivacije svih jezika u višejezičnih učenika.

### **5.1. Individualni čimbenici**

Kada je riječ o individualnim čimbenicima u ovladavanju inim jezikom tada razlikujemo dvije veće skupine takvih čimbenika, a to su kognitivni i afektivni čimbenici. Kognitivni čimbenici uključuju stilove i strategije učenja, jezičnu nadarenost, inteligenciju te metajezičnu svjesnost, dok afektivni čimbenici uključuju učeničke stavove prema jeziku, atribucije, emocije, samopouzdanje, motivaciju i strah od jezika.

Glavno područje našeg interesa čimbenici su o kojima je ovisna pojava međujezičnih utjecaja, a koji podrazumijevaju individualne čimbenike s različitih aspekata. Nešto konkretniju i noviju raspodjelu takvih čimbenika, bez obzira na to radi li se o prijenosu prema naprijed ili unatrag, nude Jarvis i Pavlenko (2008) te razlikuju pet kategorija čimbenika. Oni su lingvistički i psiholingvistički čimbenici; kognitivni čimbenici i oni koji se usredotočuju na

pažnju te razvojni čimbenici; čimbenici povezani s kumulativnim jezičnim iskustvom i znanjem; čimbenici povezani s okruženjem u kojemu se odvija učenje, i čimbenici koji su povezani s jezičnom upotrebom. Kako i sami autori navode, navedeni su čimbenici dio dva temeljna tipa učinaka na jezični prijenos: prvi tip su učinci povezani s učenjem, a drugi učinci povezani s jezičnom izvedbom. Sličnu, samo detaljniju, podjelu čimbenika ranije su razradili Hall i Ecke (2003) ukazujući na čimbenike koji su povezani s međujezičnim utjecajima u ovladavanju leksikom.

Budući da se naša tema bavi višejezičnim leksikom, ukazali bismo na vrlo razrađenu podjelu čimbenika u tome okviru. U području istraživanja trojezičnosti i višejezičnosti Hall i Ecke (2003) dijele čimbenike u ovladavanju leksikom na nekoliko domena, a to su oni koji se odnose posebno na učenika, čimbenici povezani s učenjem, zatim oni povezani s jezikom, kontekstualni čimbenici i čimbenici koji su karakteristični za leksik.

Sljedeća tablica prikazuje navedene domene i široki raspon čimbenika, kako individualnih, tako i kontekstualnih.

Tablica 5.1. Prikaz čimbenika koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja prema Hall i Ecke (2003: 73)<sup>57</sup>

Domene	Čimbenici
Učenik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• psihotipologija i metajezična svjesnost</li> <li>• motivacija</li> <li>• stavovi</li> <li>• dob</li> <li>• stilovi i strategije učenja</li> <li>• stupanj straha</li> </ul>
Učenje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redoslijed i vrijeme učenja jezika</li> <li>• znanje u svakom od jezika</li> <li>• tečnost u svakom jeziku</li> <li>• izloženost jezicima</li> <li>• upotreba jezika</li> <li>• skorašnjost izloženosti i upotrebe</li> <li>• status J2</li> <li>• kontekst učenja (formalni, neformalni)</li> <li>• količina leksika</li> <li>• vrsta dvo/višejezičnosti</li> <li>•</li> </ul>
Jezik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tipološka udaljenost među jezicima</li> <li>• povijesna udaljenost</li> <li>• stupanj kontakta (posuđivanje)</li> <li>• ortografija</li> </ul>

<sup>57</sup> Tablicu je s engleskog jezika na hrvatski prevela autorica rada.



<b>Kontekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jezični modalitet (jednojezični/dvojezični)</li> <li>• jezična kontrola</li> <li>• stil (formalni/neformalni)</li> <li>• zadatak (slobodan, ispit, prijevod)</li> <li>• sugovornik</li> <li>• stupanj kontrole</li> <li>• smjer procesiranja (razumijevanje/proizvodnja)</li> <li>• modalnost (pisana/usmena)</li> </ul>
<b>Leksik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stupanj formalne sličnosti među jezičnim konkurentima (fonološka/ortografska)</li> <li>• broj formalnih jezičnih konkurenata</li> <li>• stupanj okvirne sličnosti ili sličnosti među lemmama s jezičnim konkurentima</li> <li>• broj okvirnih (lematskih) jezičnih konkurenata</li> <li>• stupanj konceptualne sličnosti s jezičnim konkurentima</li> <li>• broj konceptualnih jezičnih konkurenata</li> <li>• stupanj kombinirane sličnosti (neizravne i prave sličnice)</li> <li>• sadržajne riječi vs. funkcionalne</li> <li>• apstraktnost vs. konkretnost</li> <li>• učestalost pojavljivanja</li> <li>• učestalost jezičnih konkurenata</li> <li>• skorašnjost izloženosti ili upotrebe</li> <li>• potpunost u prikazivanju („dubina znanja“)</li> </ul>

Od navedenih čimbenika, neke od kojih navode autori, u sljedećim potpoglavljima donosimo prikaz motivacije, metajezične svjesnosti, jezične nadarenosti, dobi i psihotipologije, čimbenika relevantnih za naš rad koji se tiču učenika i tipični su kako za proces ovladavanja drugim jezikom tako i višejezičnost. Oni se također mogu dovesti u doticaj s pojavom međujezičnih utjecaja, te smo ih zato jednim dijelom i uvrstili u ispitivanje, pritom pažljivo birajući podsastavnice uvrštene u ispitivanje pojedinih čimbenika čiji ćemo odabir kasnije opisati u istraživačkom dijelu rada. Posebno bismo istaknuli da su metajezična svjesnost i psihotipologija često ispitivani čimbenici u višejezičnom ovladavanju i isključivo svojstveni za kontekst čimbenika o kojima govorimo kada ispitujemo pojavu međujezičnih utjecaja.

## 5.1.1. Čimbenici usmjereni na učenika

### 5.1.1.1. Motivacija za učenje stranih jezika

Činjenicu da je motivacija za učenje stranoga jezika jedan od najistraživanijih afektivnih čimbenika u procesu ovladavanja inim jezikom potvrđuju mnogobrojna istraživanja motivacije u zemlji i u svijetu koja se protežu još od davnih 60-ih godina 20. stoljeća (Spolsky, 1969 u: Larsen-Freeman i Long, 1991) i obogaćuju sve do danas novim spoznajama (Dörnyei i sur., 2006; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007; Mihaljević Djigunović, 2012; Karlak, 2013; Heitzmann, 2014). Najnovija istraživanja ispituju čak i motivacijske učinke u ovladavanju trećim jezikom (Henry, 2013). Jedinstvena definicija motivacije nije formulirana jer svako istraživanje donosi nove zaključke i nikako ne isključuje ostale čimbenike koji s motivacijom oblikuju proces ovladavanja inim jezikom. Važno je istaknuti i pojedinačno učenje različitih stranih jezika koji će pokazati drugačije rezultate kada se ispituje motivacija jer je očito da učenici neće pokazivati jednaku motivaciju za učenje njemačkog i engleskog jezika ili isto tako talijanskog jezika. Ponekad će to ovisiti ne samo o ostalim afektivnim čimbenicima, već i o neizostavnim kontekstualnim čimbenicima, poput statusa pojedinog jezika u društvu. U ovome potpoglavlju htjeli bismo najprije ponuditi neke od definicija motivacije i ukazati na njene vrste, a zatim obrazložiti odluku za uključivanje motivacije i u naše ispitivanje.

Motivacija kao pojam često se povezuje sa psihološkim stanjem pojedinca (Medved Krajnović, 2010) te se svrstava prvenstveno u kontekst psiholoških istraživanja. Kada je riječ o motivaciji za učenje stranoga jezika, bitno je uvidjeti sastavne elemente navedenog pojma, a oni obuhvaćaju učenje i strani jezik (o učenju i stranome jeziku govorili smo već u potpoglavljima 2.1. i 2.2).

Dörnyei (2001) sažima svoja promišljanja o motivaciji i izazovima koje ona predstavlja za brojne istraživače, ističući definiciju Dörnyei i Ottó (1998) koji motivaciju određuju kao dinamično promjenjivo kumulativno poticanje u osobi koje pokreće, usmjerava, koordinira, pojačava, ograničava i procjenjuje kognitivne i motoričke procese, prilikom kojih se biraju, slažu po važnosti, operacionaliziraju i izvršavaju (uspješno ili neuspješno) početne želje i čežnje.

Prema Dörnyeiu (2001: 8) motivacija se odnosi na usmjeravanje i snagu ljudskog ponašanja koje sadrži izbor odabrane radnje, upornost obavljanja radnje te uloženi trud, odnosno ona je odgovorna za to zašto ljudi odlučuju nešto raditi, koliko dugo žele ustrajati u

tome i koliko će to održavati. Neovisno o autorovoj općoj definiciji koja proizlazi iz psiholoških spoznaja značajki motivacije, istu možemo primijeniti i na određenje motivacije za učenje stranog jezika.

Ellis (1997) navodi da motivacija za učenje drugoga jezika uključuje stavove i afektivna stanja koja utječu na stupanj truda koji učenici ulažu u učenje J2. Nadodali bismo da se radi o promjenjivom stanju pojedinca ovisnom kako o afektivnim tako i kontekstualnim motivima na različitim stupnjevima učenja stranoga jezika. Motivi učenika koji su bili održivi do određenog stupnja u početnim razredima osnovne škole zasigurno se neće na isti način održati i na drugim stupnjevima obrazovanja, primjerice u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi.

U stručnoj literaturi razlikuje se najčešća podjela motivacije na integrativnu i instrumentalnu. Učenici koji su integrativno motivirani posjeduju unutarnju želju za učenjem stranog jezika želeći se poistovjetiti s ljudima i kulturom tog stranog jezika, za razliku od instrumentalno motiviranih učenika, koji uče strani jezik ne iz vlastite želje ili interesa za taj strani jezik, već zato što im je taj jezik potreban u ostvarenju nekog cilja, poput potrebe za poslom, ili im je često nametnut, kao obavezni predmet u školi te će im biti i uvjet za nastavak školovanja.

Budući da se u našem radu ne bavimo isključivo ispitivanjem svih motivacijskih sastavnica koji mjere intenzitet motivacije u učenju stranog jezika, u upitniku (vidi poglavlje 6) smo uzeli u obzir samo afektivne motive koje smo željeli ispitati za sve strane jezike koje učenici uče u školi. Bez obzira na okruženje u kojima se učenici kreću i na koji način su izloženi jezicima, kao i koliko će im trebati koji jezik kasnije u životu ili čak zbog stavova roditelja o jeziku, afektivne motive smatramo snažnim i donekle održivim pokazateljima motivacije kroz učeničko obrazovanje te stoga i vrijednim pažnje u bilo kojem kontekstu psiholingvističkih istraživanja. Mada će se manje pažnje posvetiti povezanosti afektivnih motiva s pojavom međujezičnih utjecaja zato što je fokus na skorašnjosti i jezičnome znanju, mjerenje takvih motiva opravdali bismo činjenicom da baš ponekad o njima ovisi i utjecaj drugih čimbenika na pojavu međujezičnih utjecaja.

### 5.1.1.2. Metajezikna svjesnost

Jednim od bitnih kognitivnih čimbenika u ovladavanju inim jezikom javlja se metajezikna svjesnost. Često se ispituje u području dvojezičnosti i višejezičnosti kako bi se usporedile kognitivne sposobnosti dvojezičnih i višejezičnih osoba s onima u jednojezičnih osoba. Ono što se iskazuje bitnim je to da je jezično znanje uvelike ovisno o metajeziknoj svjesnosti, kao jednoj od svojih sastavnica, tj. stupanj metajezikne svjesnosti može biti odraz nečije uspješnosti ili neuspješnosti u ovladavanju stranim jezikom. Kako su u fokusu našeg konstrukta istraživanja višejezični učenici, te kako je navedeni čimbenik bliži području višejezičnosti od ostalih individualnih čimbenika (pod time mislimo na učestalost njegova ispitivanja u tome području) koje opisujemo u ovome potpoglavlju, više ćemo se posvetiti pojavi i promatranju tog čimbenika. Ovdje bismo naglasili da osim pretežito kognitivne dimenzije metajezikne svjesnosti, koja je njen sastavni dio i kojom ćemo se više baviti u ovome radu, metajezikna svjesnost s obzirom na raznolikost konteksta ispitivanja sadrži i neke afektivne te socijalne parametre (Horvatić Čajko, 2012: 19).

Pojava važnosti mišljenja u usvajanju stranoga jezika seže još u 1930-e godine, kada je ruski psiholog Vygotsky objavio svoju knjigu na ruskom jeziku *Mišljenje i govor* koja je kasnije prevedena i na engleski jezik, u kojoj između ostalog daje do znanja da se dječje razumijevanje njegova materinskog jezika povećava učenjem stranog jezika (Vygotsky, 1986).

Jessner (2006) određuje metajeziknu svjesnost kao osobinu jezičnog ponašanja i u jednojezičnih osoba koja se samo pojavljuje u manjem obimu i različita je po prirodi. Prema autorici, takva svjesnost nije osobita za sve jednojezične osobe, nego one čija specifična zanimanja, poput novinara, pisaca i pjesnika, zahtijevaju posebnu upotrebu jezika i stoga su takve osobe osjetljivije na strukturu jezika i pritom razvijaju veću razinu kreativnosti, koristeći se različitim jezičnim registrima i neologizmima. U području višejezičnosti, svjesnost o postojanju i povezivanju različitih jezičnih sustava prilikom aktivne jezične proizvodnje izraženija je za većinu dvojezičnih i višejezičnih osoba, no složenija po prirodi i izrazito ju je teško odrediti. Kao i jednojezične osobe neće niti sve dvojezične ili višejezične osobe imati ista shvaćanja jezika i njegovo djelovanje.

Valja napomenuti da osim pojma metajezikne svjesnosti (engl. *metalinguistic awareness*) u literaturi nailazimo i na druge nazive iste pojave, poput jezične svjesnosti (engl. *linguistic awareness*), znanja o jeziku (engl. *knowledge about language*), metajeziknih vještina/sposobnosti (engl. *metalinguistic skills/abilities*).

U središte određenja metajezične svjesnosti u dvojezičnih osoba Bialystok (2001) stavlja pažnju, smatrajući da metajezična svjesnost implicira pažnju koja se aktivno usmjerava prema domeni znanja koja opisuje eksplicitne značajke jezika. Autorica je također mišljenja da je pažnja zaslužna za razlikovanje između jezičnog i metajezičnog procesiranja i omogućuje sredstvo prepoznavanja važne kognitivne osnove jezične upotrebe (Bialystok, 2001: 128). Jarvis i Pavlenko (2008) čak odvajaju metajezičnu svjesnost, kao svijest o jeziku s čimbenikom pažnje prema jeziku, koju uvrštavaju u posebnu kategoriju s kognitivnim i razvojnim čimbenicima, kao onih odlučujućih u pojavi međujezičnih utjecaja.

Prema Jessner (2008a: 277) metajezična svjesnost u višejezičnih pojedinaca razvija se s obzirom na njihovo divergentno i kritičko mišljenje (npr. raznolikost asocijacija i originalnih ideja), interakcijsku i/ili pragmatičku kompetenciju (poznavanje kulturalnih osobitosti jezika), komunikacijsku osjetljivost i fleksibilnost (jezični modalitet) i vještine prijevoda. Što se tiče prijevodnih vještina, autorica ih izdvaja kao prirodne osobine višejezičnih osoba i upućuje na dvojicu autora, Malakoffa i Hakutu (1991) koji prijevod opisuju kao složene komunikacijske i metajezične vještine, zapravo vještine koje se prenose s jezika na jezik (engl. *translinguistic*), u smislu da nisu osobite za svaki jezik.

Autorica istovremeno dovodi u vezu međujezične interakcije i metajezičnu svjesnost što je osobito vidljivo u ispitivanju sličnica jer će se odabir sličnica u višejezičnih učenika očitovati u njihovoj eksplicitnoj svjesnosti o postojanju sličnih ili jednakih riječi u drugim jezicima kojima raspolažu. Jessner (2008a) tvrdi da se višejezično znanje sastoji od barem dvije vrste svjesnosti: međujezične i metajezične svjesnosti. Međujezična svjesnost (engl. *crosslinguistic awareness*) u J3 proizvodnji može se definirati kao svjesnost (neiskazana i eksplicitna) interakcije među jezicima u višejezične osobe, dok metajezična svjesnost omogućuje njenu objektivizaciju.

Kao bitan element višejezičnog razvoja Horvatić Čajko (2012) posebno naglašava da metajezična sposobnost, kako je autorica naziva, ne uključuje samo aspekt svijesti o jeziku, nego i svijest o učenju jezika i njihovu artikulaciju. Mišljenja smo da se svijest o učenju jezika mora intenzivno stjecati kroz sve vidove obrazovanja u čemu bitnu ulogu moraju preuzeti sami nastavnici.

Očito je da postoji uska veza metajezične svjesnosti s konstruiranjem jezičnog znanja u svim jezicima, osobito u višejezičnih učenika, te da će ona ostaviti znatan trag i na pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom. Odlučili smo se prema tome za njeno mjerenje kao otvorenog čimbenika koji karakterizira i skupinu čimbenika koji se odnose na samog učenika, ali i onih koji se odnose na jezik. U istraživanjima metajezične

svjesnosti ispitanika i njihovog jezičnog procesiranja najbolje se može iskoristiti metoda glasnog navođenja misli. Međutim, često je zbog ograničenog vremena istraživanja zahtjevno jer se ona uglavnom provode u školskome kontekstu. Ono za što smo se odlučili u ovome istraživanju je retrospektivni zadatak, tj. zadatak u kojemu ispitanici neposredno nakon rješavanja instrumenta, navode svoju odluku za prijevod pojedinačnih riječi (jesu li znali pojedinu riječ jednostavno kroz učenje engleskog jezika ili zbog mogućeg utjecaja nekog drugog jezika). Koliko su učenici općenito svjesni o povezivanju jezika koje uče, uočavaju li razlike i sličnosti među njima i ukazuju li nastavnici na razvoj takve svjesnosti tijekom redovne nastave, ispitivalo se i u upitniku kroz nekoliko tvrdnji o metajezičnoj svjesnosti.

### 5.1.1.3. Jezična nadarenost

Nalaze i promišljanja o darovitosti kao jednoj unutarnjoj pojedinčevoj pojavi koja proizlazi iz njegovih općih sposobnosti nalazimo većinom u području psiholoških istraživanja. Postoje razna tumačenja darovitosti usmjerena na osobine darovitih, kognitivne modele darovitosti, postignuće i psihosocijalne činitelje darovitosti (Vizek-Vidović i sur., 2003). Neophodno je razlikovati pojmove nadarenost ili talent od pojma darovitost. Dok darovitost označuje opće shvaćanje nečije sposobnosti, nadarenost će se odnositi na specifične sposobnosti djeteta koje omogućuju uspjeh u posebnim područjima ljudske djelatnosti. Prema tome, možemo reći da je neko dijete nadareno ili talentirano za glazbu, sport, jezik i dr. (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Vizek-Vidović i sur. (2003) navode definiciju Korena (1989) za kojeg je nadarenost svojevrsan sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudske djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak. Možemo slobodno reći da su nadarena ona djeca koja pokazuju izrazit interes i postignuća u određenim područjima, a s time i razne intelektualne sposobnosti.

U ovome ispitivanju nas zanima i jezična nadarenost (engl. *language aptitude*) kao jedan od važnih ispitivanih kognitivnih čimbenika u procesu ovladavanja stranim jezikom. Za pojam se često vežu uspjeh i neuspjeh u učenju stranoga jezika jer se smatra da ako je netko jezično nadaren, uspješan je i u stranome jeziku, tj. posjeduje urođenu sposobnost za učenje jezika. To bi tada značilo da učenici kojima, kako se u razgovornom stilu kaže, „ne ide“ strani jezik, ne mogu biti ni uspješni u stranome jeziku. Budući da ćemo u našem ispitivanju povezivati jezično znanje s pojavom međujezičnih utjecaja, jednim bismo dijelom željeli vidjeti i u kojoj mjeri je jezično znanje ovisno o jezičnoj nadarenosti, odnosno utječe li nečija

nadarenost za jezike i na stupanj jezičnog znanja, o kojem će opet ovisiti pojava međujezičnih utjecaja.

Povratkom u prošlost glede jezične nadarenosti, istaknimo Carrolla, američkog psihologa koji je poznat po razradi modela jezične nadarenosti 1960-ih godina, u vrijeme kada su istraživanja odnosa jezičnog znanja i nadarenosti bila u velikom zamahu i prethodila su stvaranju discipline ovladavanja inim jezikom (Ellis, 1997). Prema Carrollovom modelu, jezična nadarenost sadrži sljedeće sastavnice: sposobnost fonemskog kodiranja, gramatičku osjetljivost, induktivnu sposobnost učenja jezika i asocijativno pamćenje.

Uz najranije razrađeni test jezične nadarenosti, kao što je Carrollov i Saponov (1959) MLAT (*Modern Language Aptitude Test*), Brown (2004) imenuje i ostale manje i više popularne testove kronološkim redoslijedom, Pimsleurov (1966) PLAB (*Pimsleur Language Aptitude Battery*); Horneov (1971) ALAT (*Army Language Aptitude Test*); Petersonov i Al-Haikov (1976) DLAB (*Defense Language Aptitude Battery*); Parryev i Childov (1990) VORD (radi se o nazivu prema umjetno stvorenom jeziku Vord); Sasakiiev (1996) LABJ (*Language Aptitude Battery for Japanese*); test autora Grigorenko, Sterneberg i Ehrman (2000) CANAL-FT (*Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as Applied to Foreign Language Test*); test autora Meara, Milton i Lorenzo-Dus (2001) LAT (*Language Aptitude Tests*).

U našem ćemo upitniku provjeravati samo učenikovu procjenu o jezičnoj nadarenosti koja nam također može pružiti zanimljive rezultate i uopće osviještenost učenika o jezičnoj nadarenosti. Nije bilo potrebno koristiti se posebnim testom u provjeravanju jezične nadarenosti jer, kao što je već rečeno, namjera nije ispitivati jezičnu nadarenost kao posebnu psihološku pojavu.

#### 5.1.1.4. Dob

O ulozi dobi u ovladavanju inim jezikom govori se već mnogo godina u istraživačkim krugovima povezujući je s ostalim individualnim čimbenicima te smatrajući da će o dobi ovisiti koliko će uspješno učenik ovladati jezičnom i komunikacijskom kompetencijom u stranome jeziku. Česte teme istraživanja tiču se ranog usvajanja stranog jezika, a pitanje koje postavlja većina istraživača je osigurava li raniji kontakt sa stranim jezikom jednaku lakoću pri njegovu usvajanju kao što je to kod materinskog jezika. Postoje različita stajališta koja su rezultat brojnih istraživanja u tome području, tj. argumenti za i protiv ranog uvođenja stranog jezika u škole, od onih da ranije uvođenje poučavanja stranog jezika pretpostavlja urođenu automatizaciju osnovnih podvještina u stranome jeziku i pruža veći vremenski okvir za distribuciju nepromjenjive količine učenja – veću kvalitetu i trajnost znanja (Lojová, 2008) do onih da raniji početak sam za sebe ne jamči ništa te su važni kvalitetno poučavanje (kvalificirani nastavnik), dužina trajanja i intenzitet učenja, potpora okoline i kontinuitet (Blondin i sur., 1998). Ispitanici u našem ispitivanju iskusi su učenici u učenju stranih jezika zbog toga što su i prvi i drugi strani jezik započeli učiti u prvom ciklusu obrazovanja (1. i 2. razred osnovne škole), a treći strani jezik, neki u trećem ciklusu obrazovanja (7. ili 8. razred osnovne škole), a neki u četvrtom ciklusu (1. razred srednje škole) (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011: 36). Radi se o učenicima zrelih kognitivnih sposobnosti te jednako tako o učenicima s višejezičnim iskustvom, što na neki način predstavlja prednost u učenju novih stranih jezika, ali i bolje oblikovanje postojećih jezičnih sustava.

Cenoz (2008) tvrdi da istraživanja u ovladavanju drugim i trećim jezikom u školi pokazuju da rano učenje jezika u školskom kontekstu ne znači i bolji uspjeh u svim slučajevima. Prema autorici, kada je izloženost ciljnom jeziku vrlo ograničena, npr. 2-4 sata stranog jezika tjedno, djeca starije dobi više napreduju od mlađih i u ovladavanju drugim jezikom i dodatnim jezicima.

Uvođenjem trećeg jezika u ranijoj dobi (s tri ili četiri godine), nema negativan učinak na prvi ili drugi jezik u kognitivnom razvoju djeteta, no to ne ukazuje na to da će isto tako biti i u starijoj dobi, tj. kada se treći jezik uvodi kasnije, osobito ako se upotrebljava kao osnovni jezik u obrazovanju (Cenoz, 2008: 221).

Glede dobi i pojave međujezičnih utjecaja, posebno u višejezičnih učenika, možemo tvrditi da će se međujezični utjecaji očitovati, kako u ranijoj dobi tako i u starijoj dobi, samo na različitim jezičnim razinama. Na temelju ranijih i donedavnih istraživanja Jarvis i Pavlenko (2008) ističu da će u primjeru prijenosa prema naprijed (J1 na J2) učenici starije dobi pokazati



više prijenosa od mlađih učenika u području fonologije, što možda nije slučaj za područje leksika i morfologiju. Što se tiče bočnog prijenosa (J2 na J3 i J3 na J2), u starijih će se učenika pokazati veći prijenos u području leksika nego u mlađih učenika, međutim autorima se čini da to može ovisiti i o tipološkoj sličnosti među jezicima. Isto tako, kod prijenosa unatrag (J2 na J1) u starijih će učenika prijenos biti slabiji na fonološkoj razini nego u mlađih učenika (Jarvis i Pavlenko, 2008: 197).

Kada su u pitanju sličnice i međujezični utjecaji između dva i više stranih jezika, naša je pretpostavka da će se prave i slučajne sličnice više pojavljivati u učenika mlađe dobi jer se oni uglavnom usredotočuju na značenje riječi, a djelomične sličnice i lažni prijatelji u učenika starije dobi, to je zato što se oni većinom oslanjaju na oblik riječi, a ne na značenje. Jedan važan čimbenik, o kojemu će kasnije biti riječi u potpoglavlju 5.1.2.2., jezično je znanje i javlja se kao jedan od determinirajućih čimbenika kada se dovodi u pitanje dob i pojava međujezičnih utjecaja (Cenoz, 2001).

#### 5.1.1.5. Psihotipologija

Psihotipologija ili percepcija učenika o sličnosti među jezicima vrlo je popularan čimbenik u istraživanju međujezičnih utjecaja. Pojam je predložio Kellerman 1970-ih na temelju ispitivanja nizozemskih učenika (J1 nizozemski) koji su trebali odrediti smatraju li da se ponuđeni idiomatski izrazi koji sadrže glagol „breken“ u nizozemskom mogu prevesti na engleski jezik (J2) s glagolom „to break“. Rezultati su pokazali visoku značajnost za ona značenja glagola u nizozemskom koja su bliska prvotnom značenju glagola u engleskom jeziku (npr. *he broke his leg*), a usporedba svojih rezultata i Jordanovog (1977) sličnog istraživanja s nizozemskim učenicima koji su učili J2 njemački dovela je Kellermana do uvođenja novog pojma, sveprisutnog u psiholingvističkim okvirima OVIJ-a (De Angelis, 2007).

Budući da je Kellerman provodio i uspoređivao istraživanja tipološki sličnih jezika, kao što su nizozemski, engleski i njemački, De Angelis (2007) smatra da je nekako upitno govoriti o psihotipologiji jer se autor nije osvrnuo na to može li se govoriti i o navedenoj pojavi kada imamo u vidu kombinaciju ne samo tipološki sličnih nego i različitih jezika, a osobito kada govorimo o višejezičnim učenicima. Zbog navedenog razloga je samo psihotipologiju kao takvu u ispitivanju jezičnog prijenosa teško odrediti pa je prijeko potrebno, što i novija istraživanja dokazuju, uključiti i ostale čimbenike značajne za pojavu prijenosa.

Štoviše, učenici mogu stvarati i percepciju o sličnostima i između tipološki sličnih i različitih jezika, jer ovisi o tome kako percipiraju različite jezične razine tih jezika. Tako će neki vidjeti sličnost među engleskim i talijanskim jezikom zbog velikog broja sličnica u tim jezicima, kao i hrvatskim i njemačkim, a neki će smatrati da se oni znatno razlikuju zbog drugačijeg gramatičkog sustava i tako neće percipirati njihovu sličnost.

Ringbom (2001) skreće pažnju i na odlučujuću ulogu ostalih čimbenika prilikom jezičnog prijenosa u višejezičnih osoba, poput stupnja aktivacije J2, razine učenja J3 i J2 jezičnog znanja, te ne vidi psihotipologiju kao jedan od važnih čimbenika u određivanju značajnog utjecaja u J2 vs. J3, posebno glede prijenosa značenja.

Međutim, istraživanje Ecke (2001) potvrdilo je moguću ulogu psihotipologije, kao i statusa J2 (engleskog) i skorašnjosti na slab utjecaj J1 španjolskog prilikom jezične proizvodnje u J3 njemačkom.

Recentnije istraživanje Szubko-Sitarek (2015) koja je ispitala reprezentaciju višejezičnog mentalnog leksikona sličnica u učenika kojima je J1 poljski, a J2 i J3 engleski ili njemački, ukazuje na neznatnu ulogu psihotipologije, ali i statusa J2 u promatranju međujezičnih utjecaja, što je u suprotnosti s prijašnjim istraživanjima koja pokazuju značajnu ulogu psihotipologije u višejezičnih učenika (Herwig, 2001; Ilomaki, 2005; Kirkici, 2007; Ò Laoire i Singleton, 2009). Autorica to opravdava činjenicom da se oba čimbenika inače mogu bolje povezati s mogućnošću upotrebe strategija za vrijeme rješavanja pojedinih zadataka (vjerojatno misli na one zadatke koji nisu usko vremenski ograničeni), dok je ovdje slučaj da se u učenika ispitalo jezično procesiranje u zadatku leksičke odluke pomoću računala te se mjerilo vrijeme reakcije, što i pokazuje slabu zastupljenost navedenih čimbenika.

U ispitivanjima međujezičnih utjecaja u leksikonu višejezičnih učenika ponekad je složeno odrediti njihovu pojavu (rekli bismo da ponekad to ne ovisi o izboru zadatka, niti o provjeravanim riječima). Koliko se god leksik čini kao najpristupačnija jezična razina u provjeravanju utjecaja, izrazito je zahtjevna, zato što će učenici posezati za odabirom riječi i možda iz nekih neutvrđenih razloga (umora, okruženja, interesa i sl.). Smatramo da to u velikoj mjeri ovisi o učenikovom znanju, ali ne samo u stranim jezicima, nego i materinskom jeziku. Osim psihotipologije kao jednim izraženim čimbenikom u ovladavanju leksikom i koji se prvenstveno odnosi na učenika, nisu isključivi ni ostali, neki već prethodno opisani čimbenici. Naglasili bismo da se često psihotipologija u stručnoj literaturi navodi kao jezično specifični čimbenik zato što se smatra podsastavnicom tipološke sličnosti ili različitosti među jezicima (Llama, 2008), ali kako će rad biti djelomično usmjeren i na individualne

karakteristike pojedinaca, mislimo da je opravdano upotrebljavati pojavu u domeni čimbenika specifičnih za učenika.

## 5.1.2. Čimbenici usmjereni na učenje

### 5.1.2.1. Jezična skorašnjost

Osim navedenih čimbenika koji su usmjereni na učenika ne izostaju ni čimbenici koje smo prema Hall i Ecke (2003) opredijelili na one koji su usmjereni na učenje. Tako se pojam jezične skorašnjosti (engl. *recency*; *last language effect*; *neighbourhood effect*), koji ulazi i u jedno šire područje lingvističkih i psiholingvističkih čimbenika (Jarvis i Pavlenko, 2008), sve više pojavljuje kao presudan čimbenik na koji se posebice ukazuje u području višejezičnosti kada se učenik služi više od dvama stranim jezicima. Prema De Angelis (2007) skorašnjost upotrebe ili učinka nekog jezika u procesu ovladavanja podrazumijeva koliko se davno neki jezik posljednje upotrebljavao.

Prvi koji skreće pozornost na taj čimbenik je Vildomec koji je 1960-ih uočio da će se utjecaj jednog jezika na drugi ini jezik dogoditi prije iz „živih“ jezika (autor misli na aktivne jezike, tj. jezike u upotrebi), nego iz jezika koji se dugo vremena ne upotrebljavaju i ako se uče na slični način ili u sličnim situacijama (De Angelis, 2007: 35).

De Angelis (2007) također ukazuje na potvrdu učinka skorašnjosti u istraživanju Poulisse (1997), iako istraživanje u obzir uzima samo dva jezika (J1 i J2), no tada nedavna upotreba jednog jezika pospješuje pristup jezičnoj informaciji drugog jezika.

Shanon (1991) je u ispitivanju svojih ispitanika primijetio da njihova jezična proizvodnja ovisi o učinku posljednjeg jezika bez obzira na razinu znanja u tom jeziku. Osvrtom na Shanonovo istraživanje De Angelis (2007) tvrdi da autorova pretpostavka nije naišla na čvrstu podlogu u literaturi i da su druga istraživanja potvrdila da se jezični prijenos događa i iz jezika koji se nisu posljednje učili ili čak aktivno upotrebljavali, naprotiv, nisu bili u upotrebi dugo vremena. Uzimajući u obzir stajalište De Angelis, moramo napomenuti da uz takve potvrde u stručnoj literaturi treba uzeti u obzir i ostale čimbenike te koliko su dominirajući u usporedbi na skorašnjost. Vjerojatno će se pojaviti ponekad više ili manje dominirajući čimbenik, no zato je uvijek dobro kombinirati i u ispitivanju povezivati moguće utjecaje najmanje dva ključna čimbenika.

Najpoznatije istraživanje koje ističe skorašnjost kao jedan od vrlo važnih čimbenika istraživanje je Williams i Hammarberg (1998). Autori prikazuju zanimljivu studiju slučaja

same autorice prilikom usvajanja švedskog jezika (J3). Ono što se ispitivalo bila su neprilagođena jezična prebacivanja (engl. *non-adapted language switches*) u usvajanju dodatnog jezika te uloga J1 (engleskog) i ostalih J2 (osobito njemačkog). Smatralo se da će uloge dvaju J1 i J2 biti različite, što se i pokazalo. Međutim, pitanje koje se nameće jest zašto se baš iz njemačkog kao J2 pojavilo najviše međujezičnih utjecaja. Prema Williams i Hammarberg (1998), uzimajući u obzir jezično znanje, tipologiju i skorašnjost J1 engleskog i J2 njemačkog, J2 se više aktivirao zbog početne faze usvajanja J3. Značajnim čimbenikom u ovome ispitivanju pokazala se skorašnjost jer se kod autorice zamjećuje veći prijenos iz stranog jezika koji se posljednje aktivno upotrebljavao.

Dewaele (1998) ispituje leksičke tvorenice (engl. *lexical inventions*) govornika nizozemskog kao J1 i uspoređuje jezičnu izvedbu kod onih kojima je francuski J2 i onih kojima je J3. Dewaele ističe da je aktivni jezik s visokom razinom aktivacije taj koji je veći izvor leksičke informacije dok se pristup leksima jezika koji posjeduju nižu razinu aktivacije djelomično blokira (Dewaele 1998: 488). Tako su se učenici kojima je francuski J2 više oslanjali na J1 nizozemski, a oni kojima je francuski J3 na J2 engleski. Prema tome, redosljed usvajanja jezika i njihova aktivacija može odrediti vrstu i količinu međujezičnih utjecaja u ciljnome jeziku.

Usporedbom istraživanja Williams i Hammarberg (1998) i Dewaele (1998) prema Jarvis i Pavlenko (2008: 185) ne čini se da će se pokazati tako važnim onaj jezik koji se nedavno usvajao, s perspektive tog trenutka, već i onaj jezik koji se usvajao netom prije ciljnog jezika, što upućuje na to da se učinci skorašnjosti trebaju shvatiti i u odnosu na redosljed učenja jezika<sup>58</sup>.

U ispitivanju leksičkih pogrešaka Ecke (2001) smatra da se slabi učinak J1 na leksičku proizvodnju kod njegovih ispitanika ne može objasniti samo nedostatkom sličnosti između J1 i J3 jer češće se pristupalo istovrijednicama u J2 čak i kada je bilo sličnosti između J1 i J3. Kao jedan od mogućih i nedovoljno istraženih čimbenika, osim psihotipologije, učinka stranoga jezika ili statusa J2, autor navodi i učinak posljednjeg jezika koji može pridonijeti slabom J1 utjecaju kod pogrešaka u J3.

Di (2005) navodi kako je potrebno iscrpnije istražiti povezanost inojezičnoga znanja u odnosu na jezičnu skorašnjost s pojavom međujezičnih utjecaja u ovladavanju jezikom.

Murphy (2003: 11) pak ističe da se mora s oprezom pristupiti ispitivanju varijable jezične skorašnjosti jer ona može biti i slučaj prijenosa načina poučavanja ako su tehnike koje

---

<sup>58</sup> O redosljedu učenja stranoga jezika govorit ćemo u potpoglavlju 5.1.2.3.

su se upotrebljavale u učenju J2 još uvijek aktivne i dostupne prilikom usvajanja J3. Slučaj takvog primjera moguć je kada se obrađuju slične ili iste teme na satima dva strana ili više stranih jezika te se ponekad, izrazito u pogledu leksika, javlja jezični prijenos među stranim jezicima, bez obzira na jezično znanje ispitanika u svim stranim jezicima. Tome tada pridonosi pojava skorašnjosti, tj. aktivacija stranog jezika koji se posljednji uči, jer će se učenici više angažirati oko tog stranog jezika, s obzirom na to da se radi o novom jeziku i stoga većem angažmanu.

Jessner (2006) prikazuje istraživanje talijansko-njemačkih dvojezičara u ovladavanju engleskim jezikom kao J3 na sveučilištu u Innsbrucku nastojeći ispitati prirodu jezične svjesnosti u višejezičnih osoba s visokom razinom jezične kompetencije (studenti su posjedovali visoku razinu jezičnog znanja u talijanskom i njemačkom kao dvojezične osobe, kao i engleskom kao J3 - razina B2 prema ZEROJ-u). Rezultati autorice su pokazali da su studenti upotrebljavali i talijanski i njemački jezik u izražavanju svojih metajezičnih komentara prilikom pismenih zadataka, što pripisuje dominantnosti upotrebe jezika i skorašnjosti kod pojedinaca, a ne toliko tipološkoj sličnosti među jezicima. Kod osoba koje su više upotrebljavale talijanski jezik, talijanski se jezik više aktivirao, a kod onih koji su iskazali veću dominantnost u njemačkom, aktivirao se njemački jezik. Neovisno o tome što je u ovome istraživanju naglasak bio na međujezičnoj interakciji s obzirom na metajezičnu svjesnost u višejezičnih osoba, skorašnjost, zajedno s jezičnim znanjem (ponekad i tipologijom) pokazala je odlučujuću ulogu u višejezičnoj proizvodnji.

U istraživanjima dvojezičnog i višejezičnog mentalnog leksikona također je zamjetna pojava skorašnjosti koja, kako navodi Dijkstra (2007), zahvaća razinu aktivacije riječi ili, prema Jarvis (2009), uvjetuje jačinu veze među leksičkim reprezentacijama koje se mentalno povezuju.

Na osnovi primjera višejezične osobe čiji je J1 makedonski, J2 engleski, J3 njemački i J4 grčki, a koja je prilikom jednog jednostavnog razgovora u trgovini u Njemačkoj aktivirala svoj J4 grčki u kojemu ima slabo jezično znanje (ali je tamo nedavno boravila), Angelovska i Hahn (2012) vide skorašnjost utjecajnim čimbenikom u višejezične osobe. Autorice ne isključuju niti ostale psiholingvističke čimbenike koji se često zanemaruju u višejezičnom ovladavanju. Jedan od njih je, prema autoricama, i pojam skorašnjosti razmišljanja o određenom jeziku, zemlji u kojoj se govori taj jezik, kulturi ili osobnim iskustvom povezanim s tim jezikom.

Jezična skorašnjost najbolje se može identificirati na leksičkoj razini pa i ne čudi činjenica da se sve više istraživanja višejezičnog leksikona oslanja na taj determinirajući čimbenik.

Dijkstra (2003) u objašnjavanju svoga dvojezičnog interakcijskog aktivacijskog modela (engl. *bilingual interactive activation model*) prilikom vizualnog prepoznavanja riječi smatra da se riječi iz različitih jezika razlikuju u njihovom stupnju aktivacije zbog razlike u njihovoj subjektivnoj učestalosti koja se odnosi na relativno jezično znanje višejezične osobe u različitim jezicima, kao i skorašnjosti upotrebe. Prema autoru nedavno prepoznate jedinice imaju nešto veći stupanj aktivacije što objašnjava njihovo brže prepoznavanje ako se ponavljaju (Dijkstra, 2003: 14). Dijkstrovi nalazi daju nam bitne informacije jer se u radu bavimo višejezičnim leksikom.

Istraživanje Gibson i Hufeisen (2003) u kojemu su sudjelovale dvije grupe studenata, s različitim materinskim jezicima, a istim stranim jezicima (engleskim i njemačkim) prevodeći kratki tekst s nepoznatog jezika (švedskog), pokazalo je ulogu skorašnjosti bitnim čimbenikom u jednoj podgrupi. Radilo se o studentima kojima je engleski bio J3, a njemački J4, pri čemu su se studenti oslanjali puno više na jezično znanje u engleskom nego u njemačkom jeziku. Takav rezultat naveo je autorice da zaključe da je to vjerojatno zato što su se u prijevodu studenti poslužili nekim strategijama zbog nedavnog učenja engleskog jezika. Pretpostavka autorica je da oni koji su engleski jezik učili kasnije i, zbog nepostojanja stranih jezika u njihovom jezičnom repertoaru između engleskog i njemačkog, engleski je također mogao pružiti olakšavajući učinak za vrijeme prijenosa sličnica.

Jezična skorašnjost u našem radu odnosi se na aktivaciju posljednjeg jezika kojim se ovladava (njemački jezik kao J4), no nije isključiva niti uloga talijanskog, prethodno ovladavanog jezika.

Između ostalog, kada raspravljamo o jezičnoj skorašnjosti u okvirima višejezičnosti i međujezičnih utjecaja, važno je istaknuti stajalište Jarvis i Pavlenko (2008: 88) prema kojima leksičke reprezentacije i veze među njima posjeduju različit stupanj jačine, oviseci o učestalosti i skorašnjosti upotrebe, te se smatra da će njihova jačina ovisiti o tome koliko im se može pristupiti, kojim mentalnim redoslijedom će prolaziti, npr. za vrijeme prijevoda, i kolika će biti njihova vjerojatnost da se aktiviraju tijekom upotrebe drugog jezika. Vjerujemo da različita aktivacija leksičkih asocijativnih veza ovisi i o razini jezičnog znanja u jezicima.

Prema tome se skorašnjost, kao jedan od čimbenika povezanih s učenjem, najčešće povezuje s jezičnim znanjem, ali je malo istraživanja koja dovode u pitanje izravnu vezu između ova dva čimbenika koju je potrebno detaljnije istražiti. To je jedan od razloga zašto

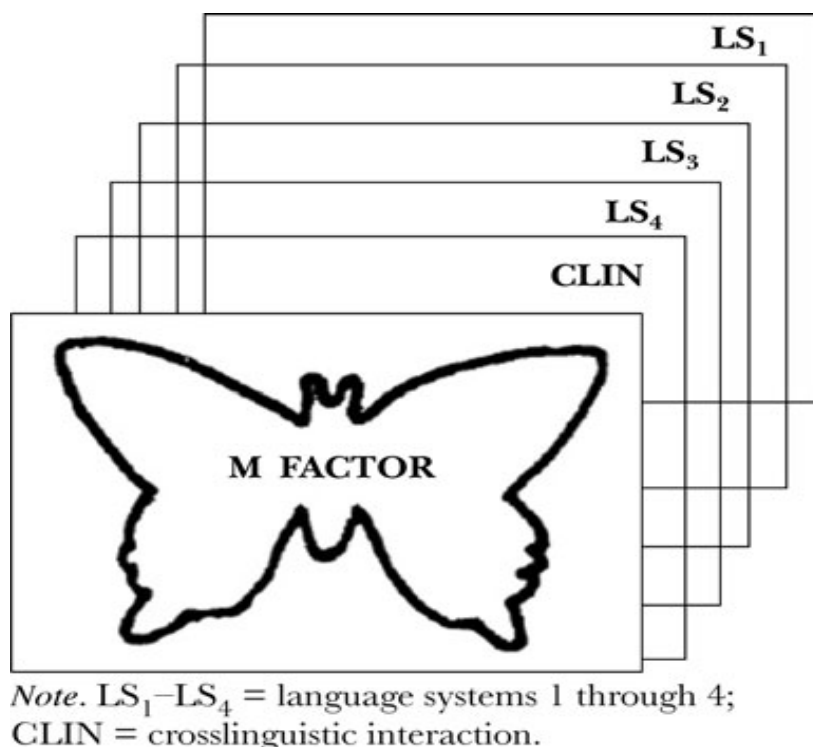
smo se odlučili za ispitivanje skorašnjosti u kombinaciji s jezičnim znanjem, čimbenikom koji opisujemo u sljedećem potpoglavlju.

#### 5.1.2.2. Jezično znanje

Čimbenik jezičnog znanja najispitivaniji je čimbenik u području međujezičnih utjecaja, a vrsta, smjer i učestalost pojavljivanja međujezičnih utjecaja neće ovisiti samo o jezičnom znanju ciljnih jezika, nego i o jezičnom znanju materinskog jezika koji je sve više predmet mnogobrojnih rasprava u stručnoj literaturi. U dinamičnoj teoriji sustava, u kojoj se promatra dinamika svih jezičnih sustava dostupnih pojedincu, višejezično znanje definira se kao dinamična interakcija različitih psiholingvističkih sustava (JS1, JS2, JS3...) u koje su utkani pojedinačni jezici (J1, J2, J3...), međujezična interakcija i višejezični faktor (Jessner, 2008a)<sup>59</sup>. Iako je, kako i autorica navodi, jezični sustav J1 često dominantan i održiv u jezičnom razvoju pojedinca, a ostali su sustavi (J2, J3, J4...) skloniji dinamici i podložni su promjenama, očito je da će se jezično znanje materinskog jezika također mijenjati ovisno o stupnju razvoja ostalih nematerinskih jezika, kao i o različitim komunikacijskim potrebama pojedinaca. Prema tome, jezična znanja svih jezika (i materinskog i stranih) bitni su pokazatelji višejezičnog razvoja pojedinca. Definicija višejezičnog znanja prikazuje se slikovito na sljedeći način.

---

<sup>59</sup> Jessner (2008a) pod višejezičnim faktorom podrazumijeva sve učinke u višejezičnim sustavima koji razlikuju višejezični od jednojezičnog sustava, a odlikuje ga povećanje jezičnih kontakata.



Slika 5.1. Višejezično znanje (Jessner, 2008a: 276), u čijem sastavu su višejezični faktor (engl. *M(ultilingualism) factor*), međujezična interakcija (engl. *CLIN/crosslinguistic interaction*) i jezični sustavi, JS1, JS2, JS3, JS4 (engl. *language systems, LS1, LS2, LS3, LS4*)

Za pretpostaviti je da će se zbog slabog jezičnog znanja učenika na početnom stupnju učenja stranog jezika pojaviti više utjecaja iz prethodno ovladanih jezika (bilo da se radi o J1 ili J2), dok će se u učenika na naprednijim stupnjevima učenja stranog jezika zbog njihovog stečenog iskustva u učenju stranog jezika, a time i boljeg jezičnog znanja, pojaviti manje utjecaja. Tome u prilog govori i Odlin (1989) kada pravi razliku između negativnog i pozitivnog prijenosa. Negativni prijenos očit je na početnim stupnjevima kada je još uvijek dominantan prvi jezik učenika (ako se radi o samo dva jezična sustava), dok se pozitivni pojavljuje na naprednijim stupnjevima, kada su učenici skloniji povezivati strukture dvaju jezika i time si ponekad olakšati proces usvajanja. Naime, možemo reći da su obje vrste prijenosa značajne za sve stupnjeve učenja jezika (i početne i napredne), a o učenicima opet ovisi kako i u kojoj će mjeri konstruirati svoje znanje na različitim jezičnim razinama učenja stranoga jezika. De Angelis (2007: 33) također pojašnjava da će se vrste prijenosa koje možemo naći i na početnim i naprednim stupnjevima razlikovati zbog razlike i u učenikovim potrebama, kao i njihovom jezičnom znanju. Nadalje, autorica govori da se ne može sa



sigurnošću tvrditi da će prijenos opadati s porastom jezičnog znanja u ciljnome jeziku, čak ni kada je učenik dosegao visoku razinu jezičnog znanja, kao i automatizaciju u ciljnome jeziku.

Sljedeći pregled istraživanja donosi različite teorijske i praktične spoznaje o jezičnom znanju i materinskog i stranih jezika u jezičnom prijenosu u višejezičnih učenika, kao i povezanosti jezičnog znanja s ostalim čimbenicima.

Na osnovi Cumminsove hipoteze o međuovisnosti (engl. *interdependence hypothesis*) Cenoz (2000) zaključuje da će različiti stupnjevi jezičnog znanja u prvim i drugim jezicima zahvatiti i ovladavanje trećim ili četvrtim jezikom, zapravo postojat će veza između jezičnog znanja u svim jezicima. Jedno od zanimljivih istraživačkih pitanja koje autorica ističe, a koje treba dodatno razmotriti kada se radi o ovladavanju većim brojem jezika, jest hoće li ovladavanje J3 ili J4 utjecati na jezično znanje u J1 ili J2. Uglavnom se u istraživanjima utjecaji promatraju jednosmjerno, odnosno, učestali su oni iz J1 ili J2 na jezično znanje u J3. Međutim, u višejezičnoj domeni, osobito u pogledu jezičnog prijenosa, važan je i obrnuti smjer utjecaja pojedinih jezika na prethodno usvajani jezik, npr. bočni utjecaj J4 na J2 ili J3.

U ispitivanju u kojem je Cenoz (2001), između ostalih čimbenika (J2 statusa i jezične udaljenosti među jezicima), ispitivala učinak dobi na pojavu međujezičnih utjecaja, primjećuje se da se u učenika pokazao jednaki stupanj međujezičnih utjecaja neovisno o njihovoj dobi (mlađi i stariji učenici) jer je njihovo jezično znanje J3 još uvijek ograničeno, a velika je vjerojatnost da će znanje prethodnih jezika (J1 i J2) manje utjecati na jezičnu proizvodnju u J3 ako posjeduju visoku razinu znanja u tome jeziku. Autorica predlaže da se u području ovladavanja trima jezicima u obzir ne treba uzeti samo jezično znanje ciljnoga jezika, već i ostalih jezika kojima se pojedinac služi.

Tremblay (2006) istražuje ulogu korisnikova prvoga i drugoga jezika (engleskoga i francuskoga) pri usvajanju trećega jezika (njemačkoga), u korisnika s različitim stupnjem J2 znanja i izloženosti drugome jeziku. Utjecaj francuskoga jezika, kao drugoga jezika, na usvajanje leksika trećega jezika najočitiiji je u studenata s većom razinom znanja i izloženosti drugome jeziku, ali glavni izvor međujezičnih utjecaja još je uvijek prvi jezik (engleski). Ovaj je primjer izvrstan pokazatelj toga da se utjecaj J2 u većoj mjeri očekuje ako osoba u tome jeziku posjeduje veću razinu kompetencije (Hammarberg, 2001: 23). Naime, visoka razina J2 znanja ovdje nije bila jedini preduvjet utjecaja jer se J1 također aktivirao kao izvor utjecaja u J3.

Navés i sur. (2005) bave se analizom međujezičnih utjecaja s obzirom na godinu učenja stranog jezika i dominantnost jezika. Ispitivanje je pokazalo da se porastom stupnja učenja stranog jezika (istovremeno i dobi) povećava i jezično znanje, tj. u učenika se pojavljuje

manji jezični prijenos s obzirom na to da im je i formalno omogućeno više sati nastave u stranome jeziku, što je opet suprotno istraživanju Cenoz (2001).

Prema istraživanju Griessler (2001),<sup>60</sup> jezični prijenos može se pojaviti i na nižoj i višoj razini inojezičnoga znanja bez obzira na učenikov stupanj učenja jezika. Neophodno je tada ispitati jezično znanje u svim jezicima koje govornik zna, a isto tako mora se uzeti u obzir da J1 nije uvijek dominantan jezik prilikom prijenosa iz jezika u jezik (Murphy, 2003).

S neurolingvističkog stajališta, Proverbio i sur. (2006) istražuju jezičnu organizaciju slovensko-talijanskih dvojezičara, simultanih i konsekutivnih talijansko-engleskih prevoditelja i talijanskih jednojezičara. Istraživanje autora u kojemu su ispitivali vrijeme reakcije i točnost pojedinih riječi u zadacima leksičke odluke u prvome i drugome jeziku, navelo ih je na zaključak da čim je više jezika uključeno u pojedinčev jezični repertoar, tim je sporije njihovo leksičko procesiranje, čak i u njihovom prvom jeziku, a što ne ovisi toliko o jezičnom znanju pojedinih jezika, koliko o dobi učenja pojedinog jezika. Prema autorima, različiti se jezici ne smještaju odvojeno u mozgu jer se automatski pristup pridaje ortografskoj, fonološkoj i semantičkoj informaciji, čak i ako se određeni jezik ne upotrebljava u danom trenutku (Proverbio i sur., 2006: 2). Autori također smatraju da će veliku prednost u procesiranju imati materinski jezik, tj. J1, posebno ako postoje razlike u jezičnom znanju između J1 i ostalih jezika.

O učinku jezičnog znanja u trima jezicima u školskome kontekstu na razvoj metajezične svjesnosti primjenom hipoteze praga (engl. *threshold hypothesis*)<sup>61</sup> raspravlja Lasagabaster (1998) čije je istraživanje pokazalo da će učenici s visokom razinom jezičnog znanja u svim trima jezicima postići bolje rezultate na testu metajezične svjesnosti od učenika koji imaju visoko jezično znanje samo u dvama jezicima ili u samo jednom od jezika. Ovim istraživanjem ne dovode se u pitanje međujezični utjecaji, međutim potrebno ga je spomenuti kada govorimo o važnosti jezičnog znanja u svim jezicima kojima pojedinac ovladava.

García Mayo (2012) ističe jednu važnu činjenicu, a to je da bez obzira na to što većina istraživanja naglašava da će se manji međujezični utjecaj očitovati prilikom visokog jezičnog znanja u J3, povezanost između ta dva fenomena još uvijek nije jasna.

Prema Bardel (2010) nisko jezično znanje u ciljnome jeziku (J3) aktivira prethodni jezik s niskim jezičnim znanjem, a u slučaju visokog jezičnog znanja u J3, aktivirat će se J2 ili J1 s visokim jezičnim znanjem (Angelovska i Hahn, 2012: 26).

---

<sup>60</sup> Vidi potpoglavlje 2.5.1.

<sup>61</sup> Teoriju praga uvodi Cummins (1976, 1979) kako bi se objasnili kognitivni učinci dvojezičnosti (Lasagabaster, 1998), a, prema autoru, za dobar dvojezični razvoj treba postojati barem minimalno jezično znanje u oba jezika.

Uloga jezičnog znanja u ovladavanju novim jezikom ogleda se, kako je prijašnjim opisom nekih istraživanja jezičnog znanja i napomenuto, u prethodnim jezicima, te se pretpostavlja da će i nisko i visoko jezično znanje u J2<sup>62</sup> biti odlučujući čimbenik u jezičnom prijenosu u J3 (Falk, 2010: 44). Prema Falk (2010) ono što se eksplicitno u jeziku poznaje (deklarativno jezično znanje) lakše se prenosi iz J2 u J3 ako jezici posjeduju jednake značajke, tj. ako se radi o niskom jezičnom znanju u jezicima, dok se implicitna kompetencija povezuje s visokim jezičnim znanjem u jezicima, odnosno na naprednijim stupnjevima učenja jezika i stoga se prijenos očituje u tom slučaju na tom stupnju i s takvom razinom jezičnog znanja u jezicima.

Naglasili bismo da je jezično znanje jedan vrlo delikatan čimbenik kada se razmatra u okviru pojave međujezičnih utjecaja jer, neovisno o smjeru prijenosa, ono se može mijenjati i u izrazitoj je interakciji s ostalim čimbenicima. Zato se preporučuje s oprezom pristupiti njegovom mogućem učinku. Tako pojava međujezičnih utjecaja može biti i rezultat, ne jezičnog znanja u pojedinim jezicima, već i u upotrebi komunikacijskih strategija (posebno kod miješanja kodova) (Pavlenko, 2009: 222).

U svome istraživanju Lindqvist i Bardel (2013) prikazuju učinak jezičnog znanja i tipologije na ovladavanje trećim jezikom u višejezičnih učenika. Točnije, ispituje se međujezični utjecaj iz J1 i J2 u ovladavanju leksikom u trećem jeziku, talijanskom i španjolskom. Autorice opisuju dvije studije slučaja u kojima je jednoj osobi J1 švedski, te različiti J2 (engleski, francuski i španjolski) i J3 talijanski, dok je druga osoba švedsko-talijanski dvojezičar s J2 engleskim i francuskim te J3 španjolskim. U prebacivanju kodova i konstrukciji riječi u usmenom zadatku u J3 druge osobe aktivirao se J1 talijanski u kojem je osoba posjedovala visoku razinu jezičnog znanja, za razliku od francuskog jezika koji je inače tipološki sličan španjolskome, no nije se pokazala znatna aktivacija zbog očito slabije razine jezičnog znanja. Međutim, autorice navode isprepletenost dvaju čimbenika u svome istraživanju. Na primjer, prva osoba, u jezičnoj proizvodnji J3 talijanskog, aktivirala je J2 španjolski u kojem je imala nisku razinu jezičnog znanja, no činjenica je da su se obje osobe koristile tipološki sličnim jezicima. Iako se pokazalo da je u oba slučaja jezično znanje odigralo bitnu ulogu, ono se nije upotrebljavalo na isti način te iz toga možemo zaključiti, kako i De Angelis (2007) tvrdi, da je dovoljna i minimalna razina praga u jezičnome znanju kako bi došlo do prijenosa što se može potvrditi i kratkim periodom učenja tog jezika (1 ili 2 godine, čak i manje) u formalnome kontekstu. U istraživanju Lindqvist i Bardel (2013)

---

<sup>62</sup> Ovdje kratica J2 ne označava samo J2 po redoslijedu učenja, nego i ostale prethodno usvajane jezike, J3, J4...

očekivano je da će se prijenos pojaviti iz tipološki sličnog jezika, mada se radi i o J1, no zanimljivi su nalazi mogućeg prijenosa iz J1 s obzirom na jezično znanje u tome jeziku i tipološkoj različitosti među J1 i J2 ili J3.

U osvrtu na prijašnja istraživanja Bardel (2015) primjećuje da je međujezični utjecaj u jezičnoj proizvodnji u J3 izrazito formalnog karaktera na početnom stupnju razvoja, a značenjskog je karaktera na naprednijim stupnjevima (pojedinaac tada posjeduje veću razinu jezičnog znanja). Prema navedenom, autorica je mišljenja da je visoko jezično znanje u prethodnim jezicima (materinskom i stranim) važno na naprednijim stupnjevima J3, pogotovo kada je međujezični utjecaj semantičke prirode, a što se postiže jedino visokim stupnjem jezičnog znanja kako bi se dogodio semantički prijenos iz tog jezika jer se takvo znanje odvija sporo i „sazrijeva“ s ovladavanjem. Iz toga tada proizlazi takva vrsta leksičkog prijenosa iz jednog jezika u drugi.

Smatramo da se, kada se radi o višejezičnom leksičkom prijenosu u formalnom kontekstu iz jednog stranog jezika u drugi (npr. J2→J3 i obrnuto; J4→J3 i obrnuto...), može vidjeti da je usporedno s promjenom jezičnog znanja u stranim jezicima, promjenjiv i jezični prijenos. Na isti će način utjecaj pokazati i materinski jezik koji kao dominantan jezik pretpostavlja visoku razinu znanja, no ne mora uvijek biti tako (ovdje se može dovesti u pitanje i upotreba različitih idioma materinskog jezika, njegova upotreba u obrazovne svrhe itd.). Pored toga i ne čude različiti rezultati istraživanja u području leksičkog procesiranja u višejezičnih osoba (npr. Szubko-Sitarek, 2015) u kojima se ispituje jezično znanje kao glavna varijabla, uključujući sve raspoložive pojedinčeve jezike i različiti smjer prijenosa.

Za Müller-Lancé (2003) što se više razvija jezično znanje ciljnoga jezika, to je manje ili nepreciznije leksičko polje putem kojeg se potražuje osnova za prijenos. Štoviše, osobe koje imaju nisko jezično znanje u ciljnome jeziku sklonije su pretraživanju cijele mreže u mentalnom leksikonu ili, ako su motivirani, posežu za onim leksikom koji im je najdostupniji.

Prema Ringbomu (2007b) učestalost sličnica među jezicima zahvaća učenje i usko je povezano s jezičnim znanjem i stupnjem učenja jezika (početni ili napredni). Povrh svega, što više učenik napreduje u učenju i što više jezičnog unosa točnog značenja riječi dobiva, time se smanjuje broj učeničkih pogrešaka.

Na nedosljednost povezanosti između jezičnog znanja u ciljnome jeziku i jezičnog prijenosa upućuju Jarvis i Pavlenko (2008) naglašavajući nekoliko razloga za to. Jedan je da različita istraživanja mjere jezično znanje na različite načine, neka se koriste godinama učenja jezika kao mjerilom, neka duljinom boravka u zemlji ciljnoga jezika, neka različitim vrstama testova jezičnog znanja, a vrlo je popularna metoda samoprocjene jezičnog znanja koja se ne

smatra toliko objektivnom metodom koliko sami testovi, no lako je primjenjiva. Isto tako neka istraživanja upotrebljavaju različiti raspon razine jezičnog znanja, tj. neka će se usredotočiti samo na nisko jezično znanje, a neka na visoko. Sljedeći je razlog taj da će se učinak jezičnog znanja različito očitovati u različitim područjima ovladavanja jezikom tako da neće biti isti na leksičkoj i fonetskoj razini. Kao jedan od razloga autori također navode različitu vrstu učinka jezičnog znanja – onaj povezan s učenjem i onaj povezan s izvedbom. Zatim, postoji različito mjerenje negativnog učinka prijenosa, onaj koji se može promatrati kao opća pojava i onaj u odnosu na negativne učinke drugih čimbenika te će se jedna istraživanja fokusirati na negativne učinke prijenosa, a druga će razmatrati i pozitivne i negativne učinke.

U zaključku svoje rasprave o jezičnome znanju Jarvis i Pavlenko (2008: 203) tvrde da učinci prijenosa koji su povezani s učenjem proizlaze iz jezičnog znanja u ciljnome jeziku i pripadaju mentalnim vezama koje učenici stvaraju između oblika ciljnoga jezika i značenja ili funkcija prethodnih jezika. Učinci povezani s izvedbom proizlaze iz jezičnog znanja prethodnih jezika jer zahvaćaju stupanj do kojeg se aktivira prethodno ovladavani jezik prilikom izvedbe ciljnoga jezika i tako rezultiraju interferencijom u procesiranju ciljnoga jezika (ibid.).

### 5.1.2.3. Redoslijed učenja stranoga jezika

Čimbenik kao što je redoslijed učenja stranoga jezika karakterističan je za višejezični diskurs i većina će se složiti da će jezični prijenos ponekad ovisiti o tome čimbeniku, a radi boljeg uvida u redoslijed učenja i njegov mogući učinak, smjer prijenosa koji će se provjeravati usredotočit će se na prijenos prema naprijed i bočni prijenos. Rijetka su istraživanja koja ispituju utjecaj redoslijeda učenja na pojavu prijenosa u ovladavanju jezikom, stoga se u nekim slučajevima čimbenik povezuje s ostalim čimbenicima, poput jezičnoga znanja, skorašnjosti ili pak tipologije.

Već je ranije u potpoglavlju o skorašnjosti navedeno istraživanje Dewaele (1998)<sup>63</sup> koje se ne zaobilazi kada je riječ o redoslijedu učenja stranoga jezika. Budući da su u Dewaeleovom istraživanju u obje grupe sudjelovali ispitanici s istom kombinacijom jezika (nizozemski, engleski i francuski), rezultati koji su pokazali da će se ispitanici oslanjati na prethodno usvajani jezik mogu se protumačiti da se u istraživanju redoslijed učenja jezika pokazao jedan od čimbenika koji su uvjetovali jezični prijenos.

---

<sup>63</sup> Više u potpoglavlju 5.1.2.1.

Prema Hammarberg (2001) u svome prikazu istraživanja koje se nadovezuje na istraživanje Williams i Hammarberg (1998) vidi različite jezike s različitim ulogama i na temelju toga određuje ključne čimbenike, poput tipologije, jezičnoga znanja, J2 statusa i skorašnjosti koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja u J3 čiji je glavni izvor J2 njemački, ovdje se implicitno u vezu s već navedenim čimbenicima može dovesti i redosljed učenja stranih jezika.

Novije istraživanje koje je proveo Restorick Elordi (2012) s ciljem ispitivanja kako međujezični prijenos utječe na ovladavanje konjunktivom u francuskom i španjolskom jeziku u engleskih govornika francuskog i španjolskog kao J2 i engleskih govornika J2 francuskog i J3 španjolskog, pokazalo je da redosljed učenja jezika igra bitnu ulogu prilikom boljeg svladavanja navedene strukture. Naime, u promatranju smjera prijenosa u višejezičnih učenika, kada se smjer kreće iz J2 u J3, ispitanici pokazuju bolje postignuće u usvajanju konjunktiva, nego onda kada se kreće iz smjera J3 u J2. Autor, prema tome zaključuje da je pozitivni međujezični utjecaj jači iz smjera J2 u J3, nego obrnuto iz J3 u J2. Mada se ovo istraživanje bavi međujezičnim utjecajem na morfosintaktičkoj razini, ipak se na njegovom primjeru može izvesti zaključak o nezanemarivom čimbeniku, kao što je redosljed učenja.

Malo je pažnje posvećeno redosljedu učenja stranih jezika u školama te je odabir učenja pojedinih stranih jezika određen prema nacionalnim i školskim kurikulumima. Imajući na umu da npr. učenje prvog stranog jezika (J2) nije isto kao i učenje drugog stranog jezika (J2) (Jessner, 2008c), redosljed učenja stranih jezika ovisit će o jezičnome znanju, a ono daje bitan odjek, ne samo na nastavni kontekst, nego i na kurikulum koji mora sadržavati ishode na temelju kojih se određuje stupanj jezičnog znanja koji se mora postići na kraju svakog ciklusa obrazovanja u jezično komunikacijskom području.

#### 5.1.2.4. Izloženost jezicima

Nešto ispitivaniji čimbenik i onaj kojemu se više u literaturi posvećuje pažnja od redosljeda učenja jezika izloženost je jezicima. Izloženost jezicima kao čimbenik teško je promatrati zasebno, kao i većinu ostalih čimbenika, pa se on uvijek navodi kao očekivani uvjet utjecaja nekog drugog čimbenika. Neki će smatrati da će uspjeh učenika u jeziku, njegovo jezično znanje, ovisiti o izloženosti jeziku, kao i da će rezultat učestale izloženosti pojedinom jeziku ovisiti i o njegovoj aktivaciji prilikom upotrebe nekog drugog jezika. Inače, za razliku od redosljeda učenja jezika, izloženost jezicima ne mora se odnositi samo na višejezično ovladavanje, nego i na situaciju kada su u repertoaru pojedinca samo dva jezika.

U području međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom ne možemo samo govoriti o općenitoj izloženosti jeziku, o kojoj djelomice i ovisi njegova aktivacija, već i o izloženosti samom leksiku u tome jeziku, tj. koliko je često pojedinac izložen određenom leksiku u jednom jeziku da bi se prijenos dogodio u drugom jeziku. Međutim, Ringbom (2001) govori da će se leksički J2 prijenos pojaviti u J3 i u učenika koji su slabo izloženi jeziku i čak imaju ograničeno, slabo jezično znanje u J2.

Što se tiče mjerenja izloženosti jezicima, ono se očituje na više nivoa. Može se mjeriti prema godinama učenja jezika, kao i učestalosti i intenzitetu izloženosti, točnije u dnevnom ili tjednom broju sati upotrebe jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008).

Gabryś-Barker (2013) u svome istraživanju o jezičnom mišljenju višejezičnih korisnika koji uče jezike u formalnome kontekstu raspravlja kako izloženost jezicima u takvih učenika određuje njihov razvoj višejezičnosti. Istraživanje upućuje na to da intenzivno poučavanje i izloženost stranom jeziku utječe ne samo na razvoj misaonih procesa u tome jeziku, već može ponekad uzrokovati i negativne učinke na ostale jezike, npr. J1, na nekim jezičnim razinama. Autorica ovdje ne govori o međujezičnim utjecajima kao odrazu izloženosti jezicima, ali sama pomisao na oblikovanje mišljenja u pojedinim jezicima s obzirom na njihovu formalnu izloženost može ovisiti o njima. U buduću, kako autorica navodi, naglasak se treba staviti i na ekstenzivnu i intenzivnu izloženost unutar razreda i izvan njega. U razrednom diskursu to znači da kada god je to moguće u nastavnikovom govoru treba biti prisutan strani jezik, tako da se potisne upotreba J1, i to ne samo u komunikacijskim aktivnostima za vrijeme rješavanja nekog zadatka, već i izvan takvih aktivnosti (npr. upute nastavnika, objašnjenja i sl.) (Gabryś-Barker, 2013).

Istraživanje Tremblay (2006)<sup>64</sup> na koje smo ukazali u opisu jezičnoga znanja također se bavi izloženosti jezicima kao jednom od čimbenika o kojem ovisi pojava međujezičnih utjecaja. Autoričini rezultati impliciraju da kada jezično znanje u J2 utječe na učestalost pojavljivanja J2 u trenutku komunikacije u J3, izloženost J2 utječe na učenikovu sposobnost da se koristi J2 znanjem kako bi se prevladale leksičke poteškoće u J3.

Prema istraživanju Letice i Mardešić (2007) uloga izloženosti jeziku kao jednom od čimbenika obilježila je veći prijenos iz J2 u J3 u slučajevima veće izloženosti J2, ali se ona ne može u potpunosti potvrditi jer veća izloženost J3 u ispitanika nije izazvala prijenos u J2, što može uputiti na redosljed učenja kao izraženijem čimbeniku u ovome primjeru.

---

<sup>64</sup> Više u potpoglavlju 5.1.2.2.

U raspravi o izloženosti jezicima i jezičnom prijenosu, bitan je i kontekst izloženosti, koji se može svesti na formalni i neformalni, a jednako tako i na različite situacije izloženosti u tome kontekstu. Vjerojatnije je da će učenici prenositi leksik iz jednog jezika u drugi na osnovi sličnih situacija u formalnom ili neformalnom kontekstu koje su već ranije iskusili. Kao primjer naveli bismo usmeno ili pismeno provjeravanje učenika na jednome jeziku (npr. J2 engleski) u kojemu se lako može pojaviti jezični prijenos iz jezika (npr. J4 njemački), čak i ako učenik posjeduje slabo jezično znanje u tome jeziku, koji se u istom kontekstu ranije upotrebljavao (npr. pisanje školske zadaćnice na istu ili sličnu temu, najprije na njemačkom, a potom na engleskom u kratkom vremenskom periodu). U takvom primjeru, neće biti samo uključena u razmatranje izloženost jezicima, već i ranije navedena skorašnjost.

#### 5.1.2.5. Formalni kontekst u ovladavanju jezikom

Dobro je poznato da će se ovladavanje stranim jezikom razlikovati s obzirom na kontekst njegova ovladavanja. Dok neformalnu ili prirodnu sredinu ovladavanja jezikom obilježavaju prirodne, stvarne situacije, formalna je sredina okarakterizirana umjetno stvorenim situacijama, kao i izraženijim individualnim čimbenicima koji sputavaju stabilnu komunikaciju na stranome jeziku. Kako je u ovome istraživanju riječ o učenicima koji ovladavaju stranim jezikom u formalnom kontekstu, smatramo važnim osvrnuti se na nj iz perspektive provedenih istraživanja. Raspravljajući o jezičnom modalitetu (engl. *language mode*) u dvojezičnih osoba, koji se odnosi na različitu aktivaciju među dvama jezicima i mehanizme prilikom jezičnog procesiranja (što ponekad dovodi do međujezičnih utjecaja), Grosjean (2008) vjeruje da je jezični modalitet ovisan o situaciji u kojoj se odvija komunikacija, okruženju, sadržaju poruke, temi razgovora, ali i zadatku koji se upotrebljava u danoj situaciji. Međutim, neznatan je broj istraživanja u pogledu formalnog konteksta i njegove uloge u višejezičnih učenika. Dewaele (2001) je jedan od rijetkih istraživača koji je, primjenjujući Grosjeanov (2001) dvojezični model na kojemu temelji jezični modalitet, pokušao prikazati interakciju među trima jezicima u usmenoj jezičnoj proizvodnji u formalnim i neformalnim situacijama. Rezultati su pokazali ključnu ulogu formalnog konteksta u jezičnoj proizvodnji pojedinčevog stranog jezika (J3), s obzirom na to da su tada ispitanici manje miješali kodove u stranome jeziku, za razliku od neformalnog konteksta. Razlike su se primijetile u oba konteksta što se tiče jezičnih iskaza u J3. Na primjer, u formalnom kontekstu ispitanici su proizvodili kraće iskaze i imali više leksičkih pogrešaka, ali je zato u neformalnom kontekstu u ispitanika bilo znatno više miješanih iskaza iz prethodnih



jezika (Dewaele, 2001: 80). Povećano miješanje kodova u neformalnom kontekstu autor također pripisuje slabom jezičnom znanju i manjoj izloženosti jeziku.

Isto tako, razlog bolje jezične proizvodnje u ciljnome jeziku ispitanika u formalnome kontekstu može biti i strogo kontrolirana situacija karakteristična za taj kontekst. U formalnim situacijama, kao što je didaktički diskurs, učenici svjesnije pristupaju jezičnoj proizvodnji i svjesni su da se njihova poruka na neki način provjerava od strane nastavnika i mogu dobiti povratnu informaciju o tome koliko su uspješni u pregovaranju poruke. U neformalnim situacijama to nije tako, ispitanici su opušteniji, nesvjesno pristupaju pregovaranju poruke i ne moraju očekivati povratnu informaciju o svojim iskazima.

Suprotno istraživanju Dewaela promišljanje je Taronea (1982) na koje se oslanjaju Jarvis i Pavlenko (2008), a koji kaže da će se više prijenosa prema naprijed dogoditi u formalnim kontekstima u kojima su učenici skloniji pažljivo koristiti se stilom i tempom govora (ako se radi o usmenoj proizvodnji) i iskorištavaju sve moguće izvore kako bi nadomjestili leksičku prazninu. S formalnim kontekstom dolaze i različiti zadaci o kojima će također ovisiti pojava međujezičnih utjecaja, a odabir leksika u zadacima (na temelju učestalosti pojavljivanja pojedinih riječi i stoga njihove lakše ili teže prepoznatljivosti) također će uvjetovati pojavu i vrstu međujezičnih utjecaja.

## **5.2. Sažetak o čimbenicima koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom s posebnim osvrtom na skorašnjost i jezično znanje**

Prethodna potpoglavlja dala su pregled individualnih čimbenika kojima se bavimo u istraživanju. Posebna se pažnja posvećuje skorašnjosti i jezičnome znanju čiji odnos još nije dovoljno istražen. Tome svjedoče neka istraživanja (npr. Angelovska i Hahn, 2012) koja su pokazala da će se prijenos pojaviti iz jezika koji smo posljednji upotrebljavali ili učili, a posjedujemo nisku razinu znanju u njemu, kao i iz jezika kojima se nismo duže vrijeme koristili. Međutim, jezični prijenos nije isključiv i kada se radi o jezicima s visokom razinom znanja (npr. Jessner, 2006). Premda je on u većini slučajeva, osobito u području sličnica, olakšavajući, tj. višejezični učenici su svjesniji sličnih ili istih riječi u jezicima, pogreške koje se mogu pojaviti bit će jednako i značenjske i formalne prirode. Otwinowska-Kasztelanic (2011) smatra da će svjesnost o sličnicama prvenstveno ovisiti o broju jezika kojima pojedinac vlada. Radi li se tada o ovladavanju većim brojem jezika, sigurno je da će proces promatranja međujezičnih utjecaja i ispitivanja sličnica biti kompleksniji. Stoga, kako bi se

bolje ispitala uloga sličnica, nužno je provjeriti skorašnjost i jezično znanje kroz interakciju i ostalih individualnih čimbenika usmjerenih na učenika, kao što su motivacija, jezična nadarenost i metajezična svjesnost.

Ulogu skorašnjosti i jezičnoga znanja, kao i njihov odnos detaljnije ćemo opisati provedenim istraživanjem međujezičnih utjecaja u višejezičnih učenika, koje donosimo u sljedećem poglavlju.

## **6. ISTRAŽIVANJE MEĐUJEZIČNIH UTJECAJA U OVLADAVANJU ENGLESKIM LEKSIKOM S ASPEKTA DVAJU ČIMBENIKA – SKORAŠNJOSTI I JEZIČNOGA ZNANJA**

### **6.1. Uvod**

Motivacija za istraživanje ove doktorske disertacije proizašla je iz autoričinog dvanaestogodišnjeg rada u nastavi engleskoga kao stranog jezika s višejezičnim učenicima. Autorica bi često uočavala međujezične pogreške koje su učenici radili u produktivnim vještinama, bilo u govoru ili pismu, a koje su ponekad bile odraz nekih od stranih jezika koje su učili. Neovisno o redoslijedu učenja pojedinih stranih jezika, pogreške bi se pojavljivale i iz onih srodnih i manje srodnih jezika, primjerice engleskog i njemačkog, ili engleskog i talijanskog, hrvatskog i engleskog, te neovisno o učenikovom znanju u pojedinim jezicima.

Jedno manje akcijsko istraživanje u kontekstu međujezičnih utjecaja autorica je provela u razrednom okruženju s učenicima kojima je materinski jezik bio hrvatski (J1), prvi strani jezik njemački (J2) i drugi strani jezik engleski (J3) (Jajić Novogradec, 2014). Namjera istraživanja bila je ispitati učestalost, vrstu i smjer jezičnog prijenosa u zadatku prijevoda i diktatu. Znatne pogreške u oba zadatka glede međujezičnih utjecaja zabilježene su kod manje uspješnih i prosječnih učenika, a radilo se o formalnim pogreškama te je smjer prijenosa bio očigledan iz njemačkog jezika na engleski jezik (J2→J3). Međutim, pogreške značenjske prirode bile su najočitije iz hrvatskog kao materinskog jezika na engleski jezik (J1→J3). Jedan od važnih čimbenika u ovome ispitivanju pokazalo se jezično znanje jer su međujezični utjecaji bili vidljivi kod nekolicine učenika koji su naveli da su uspješni u J2, a manje uspješni u J3. Iako se radilo o malom broju ispitanika, istraživanje je otvorilo nova razmišljanja i zanimanje za dodatnim provjeravanjem nekih ključnih čimbenika (jezičnog znanja, skorašnjosti, izloženosti jezicima, motivacije, metajezične svjesnosti, jezične nadarenosti) u području međujezičnih utjecaja.

Ovo poglavlje detaljno opisuje istraživanje međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom u hrvatskih učenika. Naglasak će isključivo biti na dva čimbenika u području međujezičnih utjecaja, a to su skorašnjost i jezično znanje. Nadalje, u takvim psiholingvističkim istraživanjima nemoguće je ne dotaći se već spomenutih individualnih čimbenika koji se mogu pokazati bitnim u prikazu ovladavanja stranim jezikom, tako da će metodologija istraživanja uključiti i psihotipologiju, izloženost jezicima, motivaciju,

metajezičnu svjesnost i jezičnu nadarenost, kao kontrolirane varijable, te njihovu možebitnu povezanost s pojavom međujezičnih utjecaja.

U hrvatskom kontekstu provedena su slična istraživanja međujezičnih utjecaja (Horvatić Čajko, 2012; Letica Krevelj, 2014) u višejezičnih korisnika stranih jezika, no u ovome je istraživanju riječ o višejezičnim korisnicima s istim materinskim jezikom i različitim redoslijedom ovladavanja stranim jezicima – engleskim, talijanskim i njemačkim. Također se radi i o različitim skupinama jezika uključenih u istraživanje – hrvatski kao slavenski jezik, engleski i njemački kao germanski jezici i talijanski kao romanski jezik. Istraživanjem se jednako tako može potaknuti svijest nastavnika za ukazivanjem na sličnosti i razlike među leksikom u jezicima kojima učenici ovladavaju. To podrazumijeva i uključivanje materinskog jezika jer i on može poslužiti učenicima kao jedan od pokretača olakšavajućeg učinka leksičkog procesiranja u nekim jezičnim situacijama. Ispitivanje i prikazivanje pojave međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom može nam pomoći u boljem objašnjenju pohranjivanja i reprezentacije leksika u višejezičnih govornika.

Sljedeća potpoglavlja detaljnije će opisati cilj i metodologiju istraživanja, prikazati rezultate istraživanja i dati teorijske i praktične implikacije provedenog istraživanja za nastavu stranih jezika.

## **6.2. Cilj istraživanja**

Istraživanjem se željelo ispitati postoji li povezanost skorašnjosti i jezičnoga znanja u pojavi pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom u učenika s istim materinskim, odnosno prvim jezikom (J1 - hrvatski), a različitim drugim, trećim (J2 - engleski i J3 - talijanski i obrnuto), i četvrtim jezikom (J4 - njemački).

Disertacijom se htjelo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja i ispitati istinitost hipoteza koje su odraz prijašnjih istraživanja:

Istraživačko pitanje 1: Hoće li znanje njemačkog jezika kao posljednjeg jezika kod učenika biti povezano s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?

H1: Kod učenika će se pojaviti više negativnog međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika, tj. znanje njemačkog jezika bit će povezano s pojavom negativnog međujezičnog utjecaja.

H2: Kod učenika će se pojaviti manje pozitivnog međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika, tj. znanje njemačkog jezika neće biti značajno povezano s pojavom pozitivnog međujezičnog utjecaja.

Istraživačko pitanje 2: Hoće li znanje talijanskog jezika biti povezano s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?

H3: Kod učenika će se pojaviti manje negativnog međujezičnog utjecaja iz talijanskog jezika, odnosno znanje talijanskog jezika neće biti povezano s negativnim međujezičnim utjecajem.

H4: Kod učenika će se pojaviti više pozitivnog međujezičnog utjecaja iz talijanskog jezika, odnosno znanje talijanskog jezika bit će povezano s pozitivnim međujezičnim utjecajem.

Istraživačko pitanje 3: Hoće li hrvatski kao materinski jezik biti povezan s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?

H5: Znanje hrvatskoga kao materinskog jezika neće pokazati znatnu povezanost s pojavom negativnih i pozitivnih međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku.

H6: Pokažu li se međujezični utjecaji, oni će se odraziti negativno i pokazat će se tada negativni međujezični utjecaj iz hrvatskog jezika.

### **6.3. Metodologija istraživanja**

#### **6.3.1. Uzorak**

U istraživanju su sudjelovali srednjoškolski učenici strukovnih škola i gimnazija (N=158) s područja Istarske županije (3 srednje škole). Nakon autoričine usmene molbe ravnatelja za dozvolu provedbe istraživanja, ravnatelji škola dali su i pismenu suglasnost za provedbu istraživanja u kolovozu/rujnu 2015. Budući da prije provođenja istraživanja s djecom moramo voditi računa o etičkim načelima, odnosno da se poštuje *Etički kodeks istraživanja s djecom* (Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, 2003), roditelji srednjoškolskih učenika obaviješteni su na roditeljskom sastanku o provedbi istraživanja, no kako prema Etičkom kodeksu dijete starije od četrnaest godina samostalno može odlučiti i dati pristanak na istraživanje, oni nisu morali tada dati pismenu suglasnost, već su to učinili sami učenici na početku provedbe istraživanja (Prilog 11). Tijekom istraživanja poduzete su

sve mjere kako bi se zaštitila anonimnost sudionika i podataka, tako da je uvid u osobne podatke ispitanika i njihove radove imao isključivo istraživač.

Nakon uvida u jezičnu biografiju učenika (vidi potpoglavlje 6.3.2.), iz istraživanja su isključeni oni učenici kojima materinski jezik nije hrvatski te oni koji su naveli da uče samo dva strana jezika (engleski i njemački), ali i oni učenici koji su naveli drugačiji redoslijed učenja pojedinog stranog jezika od onog za koji smo se opredijelili, npr. kojima je J4 talijanski ili engleski. Zanimali su nas samo učenici kojima je J4 njemački. Prema tome, sveukupan broj učenika uključenih u analizu bio je 106 (N=106), od čega 68,9% djevojaka. Raspon dobi uzorka iznosio je 14 do 17 godina, pri čemu je prosječna dob uzorka 15,45 godina (SD = 0,71).

U uzorku 48,1% učenika pohađa prvi, a 51,9% drugi razred srednje škole. Razlog zašto smo odabrali srednjoškolske učenike prvog i drugog razreda je taj da se u tim razredima učenici još uvijek nalaze na početnom stupnju ovladavanja J4 njemačkim (A1 – pripremni i A2 – temeljni stupanj prema ZEROJ-u). Prema mišljenju nastavnika stranih jezika s kojima smo razgovarali u školama, učenici čak više razmišljaju o njima novome jeziku, te se zbog toga mogu očekivati i utjecaji iz navedenog jezika u ovladavanju nekim drugim, prethodno ovladavanim jezikom, u ovome slučaju engleskim.

Što se tiče usmjerenja škole, brojniji su bili učenici smjera hotelijersko-turističkog tehničara (N=65), a nešto manje jezične (N=28) i opće (N=13) gimnazije. Svim je učenicima materinski jezik hrvatski. Za 67,9% učenika prvi je strani jezik engleski, dok je za 32,1% prvi strani jezik talijanski.

U ispitivanju nismo od učenika posebno tražili da navedu učenje latinskog jezika ili još nekog drugog jezika, izuzev engleskog, talijanskog i njemačkog. Međutim, u retrospektivnom izvješću, učenici su mogli navoditi i ostale strane jezike ako bi primijetili da su u nekim riječima u prijevodu s hrvatskog na engleski imali doticaj s nekim stranim jezikom koji nije naveden u zadatku.

Većina učenika započela je s učenjem engleskog ili talijanskog kao J2 ili J3 u prvom ili drugom razredu osnovne škole, čemu svjedoči podatak da je najveći postotak učenika koji uče prvi i drugi strani jezik od 9 do 10 godina, ovisno o tome jesu li to učenici 1. ili 2. razreda srednje škole koje smo uključili u ispitivanje. Nekolicina učenika započela je s učenjem J2 i J3 u predškolskoj dobi, s obzirom na to da se i u vrtićima u novije vrijeme pruža prilika ranog

učenja barem jednog stranog jezika. Što se tiče učenja J4 ili trećeg stranog jezika možemo zaključiti da je najviše učenika započelo s učenjem J4 njemačkog u formalnoj sredini.

Budući da se u istraživanju radi o ispitivanju skorašnjosti, bilo nam je bitno pratiti godine učenja J4 njemačkog, stoga smo isključili one učenike koji bi navodili da uče njemački jezik više od 5 godina. Broj od 4 godine smo odabrali kao granicu početnog učenja njemačkog jezika zato što smatramo da učenici u periodu prijelaza iz osnovne škole u srednju školu učenja nekog stranog jezika, posebno ako je to posljednji jezik koji su započeli učiti, stvaraju ponovno nove navike i treba im vrijeme prilagodbe na nekoliko stvari: na novog nastavnika, nove tehnike rada na satu, drugačije zahtjeve od nastavnika (jer u srednjoj školi njemački više ne postaje izborni već obavezni predmet) i nove materijale. Zbog toga se oni mogu promatrati kao početnici u tome stranome jeziku. Nije isključiva razlika između onih koji su naveli da uče njemački jednu ili dvije godine i onih koji su naveli tri ili četiri, međutim, pažljivim odabirom instrumenta u istraživanju i kontroliranjem ostalih varijabli, naše mišljenje je da je navedena razlika u godinama učenja za J4 relativna.

### 6.3.2. Instrumenti

Od instrumenata u glavnome istraživanju, koristili smo se zadacima za mjerenje jezičnog prijenosa, retrospektivnim zadacima i upitnikom naslovljenim *Upitnik o jezičnoj biografiji*, koji je osim demografskih podataka o učenikovo biografiji o učenju stranih jezika, te izloženosti jezicima, sadržavao i provjeravanje tvrdnji o afektivnim motivima za strane jezike, metajezičnoj svjesnosti i jezičnoj nadarenosti. Izbor najprikladnijeg instrumenta, tj. zadatka za provjeru jezičnog prijenosa, bio je vrlo težak zadatak jer se radilo o višejezičnim učenicima, s različitim godinama učenja stranih jezika. Problem je bio u odabiru riječi koje su učenici prevodili s hrvatskog na engleski jezik. Kako se u gotovo svim školama engleski javlja kao dominantan jezik među učenicima, ponajprije zbog stranog jezika koji se prvi uči po redoslijedu, ali i većoj izloženosti jeziku putem medija, moralo se voditi računa o mogućoj učestalosti riječi u učeničkom vokabularu, a koju su najbolje mogli odrediti nastavnici stranih jezika. Zbog toga smo u glavnome istraživanju osigurali korpus riječi koji su nastavnici stranih jezika trebali procijeniti i za svaku riječ odrediti je li riječ učenicima poznata, i ako je, na kojem je stupnju učestalosti (niskom, srednjem ili visokom).<sup>65</sup> S obzirom na to da smo promatrali bočni prijenos, s J4 na J2 ili J3, važno je bilo voditi računa i o učestalosti riječi, ne samo u engleskome jeziku, već i u njemačkom i talijanskom.

---

<sup>65</sup> O odabiru riječi i procjeni nastavnika bit će više riječi u potpoglavlju 6.3.2.2.1.

Prije detaljnog opisa pojedinog instrumenta, u sljedećem potpoglavlju prikazuje se njihovo pilotiranje.

#### 6.3.2.1. Pilotiranje instrumenata

Za dobivanje jasnije slike o utjecaju skorašnjosti i jezičnoga znanja na pojavu međujezičnih utjecaja, kao i za prikladan odabir riječi kojima smo se planirali koristiti u glavnome istraživanju, proveli smo tri pilot istraživanja u razdoblju od 2012. do 2015. godine u srednjim školama. Tako se prvi pilot proveo u listopadu 2012. godine, drugi pilot u travnju i svibnju 2013. godine i posljednji, treći pilot u svibnju i lipnju 2015. godine. U prva dva pilota riječi smo birali na temelju njihove zastupljenosti u nastavi stranoga jezika, ne provjeravajući dodatno njihovu učestalost pojavljivanja u aktivnom vokabularu učenika, ali smo pazili da one budu prilagođene znanju učenika. Zadaci su također bili prilagođeni lakoći rješavanja, u smislu da učenicima ne predstavlja problem rješavati takve tipove zadataka (kratki prijevod s hrvatskog na engleski, sastavak i prijevod pojedinačnih riječi s hrvatskog na engleski). Karakteristike učenika po broju i redosljedu učenja stranih jezika u sva tri pilota odgovarale su onima u glavnome istraživanju.

Mjera skorašnjosti u sva tri pilota ispitivala se kroz godine i redosljed učenja pojedinog stranog jezika. Srednjoškolskim učenicima J4 koji smo odredili kao recentni jezik bio je njemački, a godine učenja tog jezika kretale su se od jedne do dvije godine. Jezično znanje mjerilo se u prvome pilotu samoprocjenom učenika, dok se u drugome pilotu upotrebljavao i standardizirani test kao objektivnija mjera jezičnoga znanja. Budući da su se rezultati učenika na standardiziranom testu podudarali s njihovom samoprocjenom, zbog vremenske ograničenosti i lakoće mjerenja jezičnoga znanja, na kraju smo odlučili ispitati jezično znanje u glavnome istraživanju putem samoprocjene i školskih ocjena, koje su također bile uvrštene i u trećem pilotu.

U prvome se pilotu pokazalo zanimljivim da se njemački jezik kao J4 pokazao recentnijim jezikom od J3 talijanskog. Najviše pogrešaka u sastavku imali su oni koji su posjedovali visoko znanje iz njemačkog, a prosječno iz engleskog, a najmanje oni koji su imali visoko iz engleskog. U prijevodu, razlike u broju pogrešaka očitovale su se samo kod onih koji su imali nisko znanje iz njemačkog jezika, pritom oni s visokim znanjem iz engleskog manje su griješili u odnosu na one prosječne.

U drugome pilotu, u kojemu su učenici prevodili pojedinačne riječi koje im je čitao istraživač s hrvatskog na engleski jezik, rezultati su također bili slični kao i u prvome pilotu.



Najmanje su griješili oni koji su imali visoko znanje iz engleskog, a nisko/prosječno iz njemačkog. Samo je jedan ispitanik imao znatan broj pogrešaka iz J4 njemačkog – duže uči engleski jezik, ima visoko znanje iz njemačkog, a nisko iz engleskog. Naime, to nam je moglo pomoći da nešto zaključimo o tom pojedincu, ali nikakve općenite zaključke nismo mogli izvoditi zbog malog broja ispitanika.

Naglasili bismo da je u prvome pilotu zadatak kratkog prijevoda teksta kao produktivni zadatak za većinu učenika bio demotivirajući. Mnogi učenici zbog vremenskog ograničenja nisu uspjeli dovršiti zadatak, a isto kao i u sastavku, učenici su se oslanjali više na sadržaj nego na upotrebu riječi.

Doró (2007) je stajališta da se prilikom pisanja (autorica ovdje misli na sastavke) u učenika isprepliću čimbenici koji mogu znatno utjecati na tijek i konačni rezultat pisanja, poput konteksta pisanja, leksika, gramatike, organizacije, pravopisa. Zapravo, učenike često brine i koliko toga moraju napisati pa onda malo pažnje posvećuju sofisticiranijoj upotrebi leksika te će više upotrebljavati i ponavljati osnovne riječi.

Zbog toga smo odustali od takvih zadataka u istraživanju te se odlučili za prijevod pojedinačnih riječi, koje smo upotrebljavali i u trećem pilotu. U trećem se pilotu nismo koristili samo pravim, djelomičnim i slučajnim sličnicama, kao u drugome pilotu, nego smo upotrijebili i lažne prijatelje u engleskome i njemačkome jeziku. Još jedan zadatak koji smo htjeli provjeriti u pilotu, a potom upotrijebiti i u glavnome istraživanju bio je C-test (izostavljanje dijela riječi u rečenici). Prema Singletonu (1996: 11), zadatak nadopunjavanja dijelova riječi u rečenici, tzv. C-test, predstavlja veću kontekstualiziranost leksičkih jedinica, stoga se ispitanici tada susreću sa stvarnim jezikom te takvi testovi predstavljaju prednost u istraživanju leksika, osobito u pogledu ispitivanja međujezičnih utjecaja. Na primjeru engleskog i njemačkog, može se primijetiti utjecaj njemačkog na posljednjim slogovima, kao npr. pisanje *-sch* umjesto *-sh* u engleskom, ili *-f* umjesto *-ph* ili *-k* umjesto *-c* i sl.

Međutim, C-test se nije pokazao dobrom mjerom jer je učenicima bilo problematično odgonetnuti riječ koja bi odgovarala ponuđenom kontekstu te bi izostavili njenu nadopunu ili bi se oslanjali na oblik neke druge slične riječi s početnim slogovima i, ne obazirući se na kontekst, nadopunili bi onaj oblik kojeg bi se u tom trenutku sjetili. Kao nedostatak C-testa Alderson i sur. (1995) navode da se ne da naslutiti koliko slogova u ostatku riječi učenici trebaju nadopuniti, što je isto točno. Zbog složene prirode ispitivanja uzroka međujezičnih utjecaja u višejezičnih učenika, kao i zbog ponekad dvosmislenih riječi koje C-test može prouzročiti, odustali smo od ispitivanja međujezičnih utjecaja pomoću tog instrumenta. Kako bismo se uvjerali u vjerodostojnost prijenosa u trećem pilotu (tj. iz kojeg jezika dolazi), uveli

smo retrospektivnu metodu, tj. tražili smo od učenika da poslije zadataka (prijevoda pojedinačnih riječi i C-testa) navedu svoju odluku za proizvodnju pojedine riječi, u kojemu su učenici navodili svoj odabir riječi. Prema retrospektivnoj metodi i učeničkoj percepciji o sličnosti među jezicima, koju smo uvrstili u upitnik, u nekih se učenika potvrdio pozitivan prijenos iz talijanskog jezika (J3) jer su u tome jeziku učenici naveli da posjeduju visoku razinu znanja, dok bi se negativni prijenos iz njemačkog jezika (J4) primijetio u učenika s niskim znanjem u svim jezicima.

Posljednje pilot istraživanje pomoglo je u kreiranju hipoteza i provjeravanju međujezičnih utjecaja u glavnome istraživanju, u koje smo uvrstili analizu pozitivnih i negativnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom.

Kao što smo spomenuli ranije, mali broj ispitanika u pilotima nedovoljan je u donošenju konkretnijih zaključaka, no također dovoljan za stvaranje prikladnijeg instrumenta i konačni odabir riječi u glavnome istraživanju. Detaljni opis zadataka za provjeru međujezičnih utjecaja u glavnome istraživanju prikazujemo u sljedećim potpoglavljima.

#### 6.3.2.2. Zadaci za mjerenje međujezičnih utjecaja u glavnome istraživanju

Zadaci koje smo odabrali upotrijebiti u glavnome istraživanju, a koji bi nam pružili bolje razumijevanje jezičnog prijenosa u leksiku bili su zadaci prijevoda pojedinačnih riječi. U potpoglavlju 4.2.1.4. osvrnuli smo se na različite kontekste istraživanja i vidjeli kako većina njih upotrebljava određenu vrstu prijevoda. Budući da se u ovome istraživanju bavimo isključivo leksikom, htjeli smo prema tome i oblikovati instrument koji bi odgovarao tim potrebama. Istaknuli bismo da se u našem razgovoru sa srednjoškolskim nastavnicima engleskoga jezika dalo naslutiti da se prijevod često izbjegava u nastavi i komunikacija se (što je i logično za očekivati, prvenstveno zbog jezičnog unosa) odvija uglavnom na engleskome jeziku. Međutim, učenici često pribjegavaju prijevodu potrebnog leksika pri proizvodnji usmenog ili pismenog teksta s hrvatskog na engleski jezik, odnosno nisu dovoljno osviješteni da svoje misli usmjere na engleski leksik koji im je u tome trenutku potreban pa se tako ponekad misaoni procesi materinskog ili hrvatskog jezika prekidaju onim procesima i ostalih stranih jezika koje učenik zna, čemu doprinose i sličnice u jezicima.

Zadatke poput automatskog prijevoda pojedinačnih riječi s hrvatskog na engleski jezik i nadopunjavanje rečenica na engleskome jeziku s riječima koje su učenici trebali prevoditi s hrvatskog na engleski smatramo prihvatljivima za dobnu skupinu koju smo uključili u istraživanje. Razlog za odabir dva različita zadatka je taj jer se željelo postići da učenici budu

usredotočeniji na rješavanje zadataka drugačijeg tipa, tj. da će ih ozbiljnije shvatiti, da će im biti manje iscrpljujuće i motivirajuće, a uz to imaju mogućnost aktivirati više jezika u jezičnoj izvedbi. Zadatak poput pojedinačnog prijevoda riječi (u kojemu se radilo o nesličnicama u jezicima), samo u pismenom obliku, rabio se u istraživanju De Angelis (2005), a zadatak prijevoda ponuđenih riječi s materinskog na strani jezik popraćen nadopunjavanjem predloženih rečenica preuzeli smo iz istraživanja Ecke (2001)<sup>66</sup> i prilagodili ga našem uzorku. Konačni odabir korpusa riječi opisujemo u sljedećem potpoglavlju.

#### 6.3.2.2.1. Konačni odabir korpusa riječi i retrospektivna metoda

Riječi za konačni korpus uključen u zadatke prijevoda biralo se na temelju različitih izvora. Tako smo u odabir riječi uvrstili 3 udžbenika<sup>67</sup> njemačkog kao drugog jezika za 1. i 2. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola i 1 udžbenik<sup>68</sup> njemačkog kao prvog jezika za 1. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola za 6. godinu učenja koji su nastavnici odabrali školske godine 2014./2015.<sup>69</sup>, Petojezični rječnik europeizama (Spalatin, 2010) i Rječnik engleskih i njemačkih lažnih prijatelja (Breitkreuz, 1991). Nakon tri posebno sastavljena korpusa riječi za engleski, njemački i talijanski jezik (korpus engleskih riječi sadržavao je 178 riječi; korpus njemačkih 157 riječi; korpus talijanskih 147 riječi), nastavnici engleskog, njemačkog i talijanskog procjenjivali su učestalost riječi u korpusu (Prilozi 6, 7 i 8). Njihova procjena sastojala se u tome da su trebali označiti slovom *P* ako su smatrali da je riječ učenicima poznata s nastave stranog jezika ili *N* ako je nepoznata, a kod označavanja poznate riječi (*P*), navodili su koliko je riječ česta u aktivnom vokabularu učenika na satu stranoga jezika, označujući učestalost na sljedeći način: *VF* – visokofrekventna, *SF* – srednjefrekventna i *NF* – niskofrekventna. U procjeni riječi sudjelovalo je 7 nastavnika (3 nastavnika engleskog jezika, 2 njemačkog jezika i 2 talijanskog jezika).

---

<sup>66</sup> Za navedena istraživanja vidi potpoglavlje 4.1.3. i 4.2.1.4.

<sup>67</sup> Horvatić Čajko, I., Lasić, I. (2006): [zweite.sprache@deutsch.de1](mailto:zweite.sprache@deutsch.de1) (udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazija i strukovnih škola, 1. god. učenja, stupanj A1 prema ZEROJ-u); Horvatić Čajko, I., Lasić, I. (2007): [zweite.sprache@deutsch.de2](mailto:zweite.sprache@deutsch.de2) (udžbenik njemačkog jezika za 2. razred gimnazija i strukovnih škola, 2. god. učenja, stupanj A2 prema ZEROJ-u); Neuner, G. i sur. (2008): [Deutsch.com](http://Deutsch.com) 1 (udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazija i strukovnih škola, 1. god. učenja, stupanj A1 prema ZEROJ-u).

<sup>68</sup> Einhorn, A. i sur. (2013): [Team\\_Deutsch\\_neu](http://Team_Deutsch_neu) 1 (udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, 6. god. učenja, stupanj A2/B1 prema ZEROJ-u).

<sup>69</sup> Prema Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu od 26. veljače 2010., udžbenici se za pojedine predmete biraju na stručnim aktivima gdje se donosi odluka o odabiru udžbenika uz prethodno mišljenje Vijeća roditelja u vezi s prihvatljivošću cijena udžbenika i ostalih nastavnih sredstava te su nakon odabira u upotrebi četiri godine (čl. 23, stavak 4 navedenog Zakona), nakon čega se ponovno pokreće postupak izbora udžbenika.

U odabir riječi za prijevod u prvom i drugom zadatku uključen je različiti raspon riječi po učestalosti, ali se vodilo računa da su riječi jednako učestale u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku. Isključene su one riječi čiji je omjer učestalosti prema procjeni nastavnika značajno odstupao (npr. VF vs. NF riječi).

Učestalost riječi se inače smatra važnom odrednicom brzine i točnosti leksičkoga pristupa u proizvodnji riječi (Erdeljac, 2009). Naime, kako nama cilj nije bio odrediti brzinu leksičkog pristupa, već samo točnost leksičkog iskaza, kao pouzdanu mjeru učestalosti uzeli smo većinom srednjefrekventne, zatim visokofrekventne riječi, koje su procijenili nastavnici i istovremeno su zastupljene u udžbenicima, i vrlo mali broj niskofrekventnih.

Nismo uzeli u obzir riječi koje su po procjeni nastavnika učenicima bile nepoznate ili bi značajno odstupale od učenikova jezičnoga znanja jer je namjera bila ispitivati sličnice u jezicima i tako vidjeti hoće li učenici, u trenutku kada osjete moguću sličnost određenih riječi, posegnuti za nekim od svojih drugih stranih jezika u leksičkoj proizvodnji i hoće li se te sličnice među jezicima pozitivno ili negativno očitovati pri njihovom izboru. Kao jednu od mjera učenikovog odabira riječi uzeli smo retrospektivnu metodu, u kojoj bi učenici zaokruživali jesu li zaista znali prevesti riječ zbog znanja iz engleskog jezika ili zbog nekog drugog navedenog stranog jezika, koji se mogao odraziti kako pozitivno tako i negativno.

#### *6.3.2.2.1.1. Riječi u prvome zadatku*

U prvome zadatku upotrebljavali smo ukupno 20 riječi (Prilog 2). Većina riječi bile su prave sličnice u engleskom i njemačkom jeziku (N=9), nešto manje bilo je pravih sličnica u engleskom, njemačkom i talijanskom (N=6), zatim jedna djelomična sličnica u engleskom i njemačkom (N=1), te tri lažna prijatelja u engleskom i njemačkom (N=3) i jedan lažni prijatelj u engleskom i talijanskom jeziku (N=1). Razlog zašto smo upotrijebili najveći broj pravih sličnica je taj jer se pokazalo da su se učenici kroz nastavu navikli koristiti takvim tipom sličnica kada su na početnom ili nešto odmaklom stupnju učenja J4 njemačkog i pritom su skloniji prenositi baš te sličnice iz jezika u jezik. U tome slučaju, učenici se na početnom stupnju učenja jezika najviše oslanjaju na oblik riječi, a manje na značenje, što može biti i rezultat prijenosa jednog jezika s početnog stupnja na neki drugi stupanj učenja drugog stranog jezika, posebno kada su u pitanju sličnice, iako se to radilo i o stranom jeziku na naprednom stupnju. Odabrali smo i one sličnice koje se zamjećuju čak u sva tri jezika kako bismo vidjeli vjerojatnost olakšavajućeg učinka talijanskog jezika u jezičnoj proizvodnji engleskog. Mišljenja smo da je u ovoj vrsti zadatka, zbog tražene automatizacije prijevoda,

bilo dobro raspodijeliti sličnice tako da je više pravih sličnica jer, kako smo već i objasnili, učenici su tada u boljoj poziciji prisjećanja i prizivanja takvih riječi koje imaju formalnu sličnost.

Sljedeća tablica prikazuje raspored sličnica i lažnih prijatelja u engleskom, talijanskom i njemačkom jeziku kojima smo se koristili u prvom zadatku te se u zagradama kraj pojedine riječi navodi i učestalost riječi prema procjeni nastavnika.

Tablica 6.1. Prikaz sličnica i lažnih prijatelja korištenih u prvom zadatku s obzirom na jezike i njihovu učestalost pojavljivanja u jezicima

Prave sličnice u engleskom i njemačkom jeziku	Prave sličnice u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku	Djelomične sličnice u engleskom i njemačkom jeziku	Lažni prijatelji u engleskom i njemačkom jeziku	Lažni prijatelji u engleskom i talijanskom jeziku
krajolik = <i>landscape</i> – <i>Landschaft</i> (NF)	lijevak = <i>medicine</i> – <i>Medikament</i> – <i>medicina</i> (SF)	more = <i>sea</i> – <i>See</i> (SF)	kolač = <i>cake</i> – <i>Kuchen</i> (SF); <i>cookie</i> (hrv. <i>keks</i> , SF)	knjižnica = <i>library</i> – <i>libreria</i> (SF)
plivati = <i>swim</i> – <i>schwimmen</i> (VF)	zanimljiv <sup>70</sup> = <i>interesting</i> – <i>interessant</i> – <i>interessante</i> (VF)		mišljenje = <i>thought</i> ; <i>thinking</i> ; <i>opinion</i> – <i>Meinung</i> (SF); <i>meaning</i> (hrv. <i>značenje</i> , SF); <i>opinion</i> – <i>opinione</i> (prava sličnica u engl. i tal., SF)	
ljetni praznici = <i>summer</i> – <i>sommer</i> (e, nj, VF)/ <i>vacations</i> – <i>vacanze</i> (prava sličnica u engl. i tal., VF)	cijena = <i>price</i> – <i>Preis</i> – <i>prezzo</i> (SF)		suknja = <i>skirt</i> – <i>Rock</i> (SF); <i>rock</i> (hrv. <i>stijena</i> , SF)	
glasati = <i>loud</i> – <i>laut</i> (VF)	talijanski = <i>Italian</i> – <i>italienisch</i> – <i>italiano</i> (SF)			
slobodno vrijeme = <i>free time</i> – <i>Freizeit</i> (VF)	kemija = <i>chemistry</i> – <i>Chemie</i> – <i>chimica</i> (SF)			
peći (kolač) = <i>bake</i> – <i>backen</i> (NF)	vremenski točan = <i>punctual</i> – <i>pünktlich</i> – <i>puntuale</i> (NF)			
neprijateljski = <i>unfriendly</i> – <i>unfreundlich</i> (SF)				
godina = <i>year</i> – <i>Jahre</i> (VF)				
mlijeko = <i>milk</i> – <i>Milch</i> (VF)				

<sup>70</sup> Odabrana je riječ *zanimljiv* kao prava sličnica u engleskom, njemačkom i talijanskom, međutim riječ *interessant* u hrvatskom jeziku se također upotrebljava kao istovrijednica odabranoj riječi. No, kako bi se izbjegao olakšavajući učinak riječi *interessant* upotrijebili smo njenu drugu istovrijednicu *zanimljiv* u nadi da učenici neće imati vremena posegnuti za istovrijednicom *interessant* u hrvatskome jeziku.

U tabelarnom prikazu primjećuje se da su u prvome zadatku, kao što smo ranije naveli, najviše zastupljene prave sličnice i to one između engleskog i njemačkog, a manji broj sličnica obuhvaća i one u talijanskom jeziku. Iako je naše promatranje nešto više usmjereno na utjecaj skorašnjosti J4 njemačkog na J2/J3 engleski, ne može se izbjeći niti utjecaj talijanskog jezika koji ponekad služi kao *most* koji treba prijeći da bi se došlo do pravilnog jezičnog iskaza u ciljnom jeziku, a to je ovdje J2/J3 engleski. U višejezičnih učenika, kada se promatra prizivanje i iskoristivost sličnica, važno je imati u vidu i interakciju svih stranih jezika te je stoga potrebno birati i sličnice tako. Slijedom navedenih sličnica nužno je objasniti i izbor skupina riječi u prijevodu, poput *ljetni praznici* i *slobodno vrijeme*. Radi se o vrlo često korištenim skupinama riječi u aktivnoj jezičnoj proizvodnji učenika bilo u govoru ili pismu (osobito u J4 kada se uvijek od učenika traži da opišu svoje rutine), a isto tako često zastupljenih u udžbenicima. Prema tome, lako je moguće da će učenici upotrijebiti navedene skupine oslanjajući se na J4 njemački. Čak ako je riječ *praznici* prava sličnica u engleskom i talijanskom, ne zanemaruje se činjenica da će učenici upotrijebiti riječ *Ferien* (što je inače i posuđenica u hrvatskome jeziku) iz njemačkog jezika.

Ista stvar je i s riječju *knjižnica* koja je lažni prijatelj u engleskom i talijanskom, ali česta upotreba te riječi u J4 njemačkom, kao što je *Bibliothek* može dovesti do automatske upotrebe riječi koristeći se prijevodom riječi iz njemačkog. Naime, ne isključuje se i upotreba riječi *biblioteca* iz talijanskog jezika.

Naš izbor raznolikosti upotrijebljenih riječi opravdali bismo time što je u promatranju međujezičnih utjecaja u višejezičnih učenika na početnom stupnju ovladavanja stranim jezikom (u ovome istraživanju to je J4 njemački) bolje osigurati učenicima lako dostupne riječi jer učenikova percepcija o poznatosti riječi može ih ponekad dovesti do zablude, tj. učenici će misliti da riječ poznaju sa svim njenim osobitostima (npr. značenje riječi, ortografija i sl.), međutim, ponekad će se to očitovati u pojavi međujezičnog utjecaja.

Prema rezultatima svog istraživanja, Burton (2013) je stajališta da su učenici na početnom stupnju često izloženi temama u kojima ih se traži opisati sebe i svoju obitelj, svoj školski život, slobodno vrijeme itd., te su sličnice koje se odnose na takve teme vrlo popularne u smislu prijenosa u iskazima na drugim stranim jezicima, neovisno o tome upotrebljava li ih se zasebno ili u kontekstualnim iskazima, npr. prilikom prepričavanja i sl.

### 6.3.2.2.1.2. Riječi u drugome zadatku

Drugi zadatak sastojao se od 25 riječi na hrvatskome jeziku, podcrtanih i raspoređenih iznad svake rečenice na engleskome, koje su učenici trebali, nakon što pročitaju rečenicu, prevesti na engleski jezik i potom nadopuniti riječ (Prilog 3). U izboru riječi koristili smo se istim korpusom kao i u prvome zadatku, samo s različitim riječima. Broj riječi u ovome zadatku smo povećali zbog toga što smo smatrali da je učenicima lakše vizualno prevoditi lažne prijatelje, kojih je bilo više od sličnica i stavljati ih u određeni kontekst, a što iziskuje manju napetost od prethodnog zadatka, za koji smo odlučili da je optimalan broj od 20 riječi sasvim dovoljan u takvoj vrsti prijevoda.

Tablica 6.2. Prikaz sličnica i lažnih prijatelja korištenih u drugom zadatku s obzirom na jezike i njihovu učestalost pojavljivanja u jezicima

Prave sličnice u engleskom i njemačkom jeziku	Prave sličnice u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku	Prave sličnice u engleskom i talijanskom jeziku	Djelomične sličnice u engleskom i njemačkom jeziku	Lažni prijatelji u engleskom i njemačkom jeziku	Lažni prijatelji u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku
pekara = <i>bakery</i> – <i>Bäckerei</i> (SF)	blagajna = <i>cash register</i> – <i>Kasse</i> – <i>cassa</i> (SF)	rječnik = <i>dictionary</i> – <i>dizionario</i> , <i>vocabolario</i> <sup>71</sup> (SF)	neuspjeh = <i>failure</i> – <i>Fehler</i> (SF); <i>e, t</i> , prava sličnica, no s drugom vrstom riječi ( <i>unsuccessful</i> , <i>pridj.</i> , <i>insuccesso</i> , <i>imen.</i> )	štedjeti = <i>save</i> (VF) – <i>sparen</i> (SF); <i>spare</i> <sup>72</sup> ( <i>engl.</i> <i>poštedjeti život</i> ; <i>rezerva</i> , NF)	tvornica = <i>factory</i> – <i>Fabrik</i> – <i>fabbrica</i> (SF); <i>fabric</i> ( <i>hrv. tkivo</i> , NF)
marelica = <i>apricot</i> – <i>Aprikose</i> (NF)	vrućica = <i>fever</i> – <i>Fieber</i> – <i>febbre</i> (SF)		ograda = <i>fence</i> – <i>Fenster</i> (SF)	klupa = <i>bench</i> – <i>Bank</i> ; <i>bank</i> ( <i>hrv. obala rijeke</i> ; <i>banka</i> , SF)	srednja škola = <i>secondary school</i> ; <i>grammar school</i> – <i>Sekundärschule</i> , <i>Gymnasium</i> <sup>73</sup> – <i>ginnasio</i> (SF); <i>gymnasium</i> ( <i>hrv. sportska dvorana</i> , <i>teretana</i> , SF)

<sup>71</sup> Riječ *rječnik* navedena je kao prava sličnica u engleskome i talijanskome jeziku, ali u vidu smo imali da će neki učenici posegnuti i za riječju iz njemačkog jezika *Wörterbuch* i na engleskom napisati *wordbook*.

<sup>72</sup> U primjeru u tablici navedeno je značenje riječi *spare* u engleskom jeziku koje se najčešće koristi na satima engleskog jezika, no riječ se još koristi i s drugim značenjima kao glagol *štedljivo upotrebljavati*; *moći odstupiti* (*pozajmiti*, *odvojiti*); *oprostiti* (*kaznu*) (Bujas, 1999), tako da moguća upotreba riječi *spare* u zamjenu za *save* u učenika može biti odraz utjecaja iz njemačkog, jer se prema procjeni nastavnika riječ *save* više koristi.

<sup>73</sup> U ovome primjeru pretpostavljali smo da će neki učenici možda koristiti riječ *Gymnasium* kao lažni prijatelj u engleskom i njemačkom, ali nismo htjeli navesti riječ *gimnazija* jer bi tada očiti smjer prijenosa bio iz hrvatskog jezika.

ujak = <i>uncle</i> – <i>Onkel</i> (SF)	posluživati = <i>serve</i> – <i>servieren</i> – <i>servire</i> (SF)		mirovina = <i>retirement (pension)</i> – <i>Pension, Rente</i> (VF); <i>pension</i> <sup>74</sup> (hrv. <i>mirovina; pansion,</i> NF); <i>e, t, prava</i> <i>sličnica (tal.</i> <i>pensione)</i>	pokrivač = <i>blanket</i> – <i>Decke</i> (SF); <i>deck</i> (hrv. <i>paluba</i> , NF)	obiteljski = <i>family</i> (VF) – <i>familiär</i> – <i>familiare</i> (SF); <i>familiar</i> (hrv. <i>poznat,</i> SF)
mjesec = <i>month</i> – <i>Monat</i> (VF)				ukusan = <i>delicious</i> – <i>delikat</i> (SF); <i>delicate</i> (hrv. <i>profinjen</i> , NF); <i>e, t,</i> <i>prava sličnica (tal.</i> <i>delicato)</i>	
mladež = <i>youth,</i> <i>young people</i> – <i>Jungen</i> (SF)				primiti = <i>receive,</i> <i>get – bekommen</i> (SF); <i>become</i> (hrv. <i>postati</i> , SF)	
				natjecanje = <i>e, nj,</i> <i>potpuna; e, t,</i> <i>prava/ competition</i> – <i>Konkurrenz</i> (SF); engl. <i>concurrence</i> (hrv. <i>slaganje;</i> <i>podudaranje</i> , NF); tal. <i>competizione</i> (hrv. <i>natjecanje,</i> SF)	
				novčana potpora = <i>scholarship –</i> <i>Stipendium</i> (SF); <i>stipend</i> (hrv. <i>plaća</i> ( <i>svećenička,</i> <i>sudska</i> ), NF)	
				mahati = <i>wave –</i> <i>winken</i> (SF); <i>wink</i> (hrv. <i>treptati</i> , SF)	
				gledateljstvo = <i>audience – Publik;</i> <i>public</i> (hrv. <i>javan,</i> SF); <i>e, t, prava</i> <i>sličnica (tal.</i> <i>pubblico)</i>	

<sup>74</sup> Riječ *retirement* također je istoznačnica s riječju *pension* u engleskome jeziku, međutim smatrali smo da će navođenje riječi *pension* u engleskome jeziku izazvati kod učenika u retrospektivnoj metodi osviještenost i iz nekih drugih jezika u kojima se riječ koristi. Riječ smo također opredijelili kao djelomičnu sličnicu, međutim kada gledamo riječ *Rente* u njemačkome jeziku, ona može biti i lažni prijatelj s riječju *rent* u engleskom jeziku (hrv. *najamnina; iznajmiti*).



Primjećujemo da je raznovrsnost upotrijebljenih riječi prisutna i u ovome zadatku, s nešto većom upotrebom lažnih prijatelja i pravih sličnica u engleskome i njemačkome jeziku. Napomenuli bismo da je bilo složeno odabrati sličnice koje bi se u potpunosti izdvojile iz sva tri strana jezika, pogotovo jer smo obraćali pozornost na njihovu poznatost učenicima, učestalost pojavljivanja, kao i zastupljenost u udžbenicima. Kao što smo već naveli i za prvi zadatak, riječi su se birale na temelju popularnih i čestih tema o kojima učenici raspravljaju na satu njemačkog jezika kao J4. Naravno, učenici su upoznati s kontekstom svakodnevnih tema na svim stranim jezicima, samo što je veća mogućnost da će ih upotrijebiti na početnom ili čak i srednjem stupnju učenja nego naprednom. U tablicu nismo ubacili riječ *džeparac*, koju smo također upotrijebili u zadatku, jer se ne radi o sličnici. Međutim, njena čestina pojavljivanja i upotreba od strane učenika može rezultirati prijenosom, tako da učenici jednostavno zamijene riječ na engleskom jeziku, koje se ne mogu sjetiti, njima poznatom i dostupnijom riječju, kao što je npr. *Taschengeld* u njemačkom. Sličan primjer nalazimo u našem 3. pilotu, kada se učenik nije mogao sjetiti prijevoda s hrvatskog na engleski jezik riječi *marelica*, koja je sličnica samo u engleskom i njemačkom, te je umjesto *apricot* ili *Aprikose* jednostavno napisao riječ na talijanskom *albicocca*, navodeći da se nije mogao sjetiti prijevoda riječi. I u ovome smo zadatku pratili jednaku zastupljenost učestalosti promatranih riječi tako da budu zastupljene visokofrekventne ili srednjefrekventne riječi u oba ili sva tri jezika, osim kod riječi *obiteljski*, koja je visokofrekventna u engleskome (*family*), a niskofrekventna u njemačkome (*familiär*). Međutim, imali smo na umu da će učenici posegnuti za upotrebom riječi *Familie* koja je označena isto kao visokofrekventna u njemačkome jeziku i rjeđe će pristupiti riječi *familiar*, koja je zabilježena kao srednjefrekventna u engleskome ili *familiare* u talijanskom.

#### 6.3.2.2.1.3. Retrospektivna metoda poslije zadataka prijevoda

Problem prepoznavanja prijenosa predstavlja velik problem u ispitivanju međujezičnih utjecaja kada su u središtu promatranja višejezični učenici. De Angelis (2005) razmatra *smjenu sustava* (engl. *system shift*) višejezičnih korisnika koja se može odvijati, prema autorici, u tri faze. Prilikom prve faze, leksička se jedinica prenosi iz jednog jezika u drugi, kao u slučajevima otvorenog jezičnog prijenosa<sup>75</sup> te korisnik jezika smatra da jedinica prijenosa pripada samo izvornom sustavu (engl. *source system*). Za vrijeme druge faze,

---

<sup>75</sup> Otvoreni prijenos prema autorici obuhvaća prijenos koji se lako može prepoznati u jeziku, dok je zatvoreni onaj koji se ne može često prepoznati i očituje se u strategijama izbjegavanja (De Angelis, 2005).

korisnik prepoznaje leksičku jedinicu koja se prenijela i pripada sustavu iz kojeg se prenosi (engl. *guest system*) i može misliti da jedinica pripada i jeziku izvora i onome iz kojeg se prenosi. U trećoj fazi, korisnik više ne može svjesno prepoznati izvor svog znanja u izvornom sustavu. Takva smjena sustava otežava nam stvarno prepoznavanje jezičnog prijenosa u pojedinca. Međutim, u okviru retrospektivne metode učenikova percepcija o leksičkom znanju može nam pružiti bolji uvid u smjer prijenosa. Pod retrospektivnom tehnikom Larsen-Freeman i Long (1991) podrazumijevaju tehniku samopromatranja u kojoj se od ispitanika traže podaci o onome što su radili prije nekog vremena.

U našem ispitivanju, poslije svakog zadatka prijevoda, učenici bi označavali tvrdnju koja se odnosi na njih (Prilozi 2 i 4), tj. za svaku riječ koju su prevodili bilježili su jesu li znali prijevod riječi zbog toga što je znaju kroz učenje engleskog jezika, jesu li je znali zbog njemačkog, talijanskog, hrvatskog jezika ili nešto drugo. Ako bi se odlučili za nešto drugo, trebali su obrazložiti zašto se nisu mogli sjetiti prijevoda pojedinih riječi, odnosno je li ih ometao neki drugi jezik (tj. je li im dolazila u proces prizivanja neka riječ iz drugog jezika koji nije naveden) ili im jednostavno ništa nije padalo na pamet i nisu znali kako se kaže ili piše riječ na engleskom. Budući da se učenici nisu smjeli vraćati na zadatak u kojem su pisali rješenja, od njih se tražilo da, ako se naknadno sjetite prijevoda riječi, napišu rješenje u zadatku retrospektivne metode.

Smatrali smo da će učenici u takvoj metodi svjesno izraziti svoje misli o tome koliko im je određeni jezik bio olakšavajući ili ometajući u prijevodu riječi.

### 6.3.2.3. Upitnik

Prvi dio upitnika činila su pitanja vezana za demografske podatke učenika, poput navođenja dobi, spola, razreda, škole i materinskog jezika, dok se drugi dio bavio jezičnom biografijom učenika, tj. učenici bi označavali koji su strani jezik učili ili uče po redosljedu učenja, gdje su ih počeli učiti i koliko godina ih uče (Prilog 5). Godine učenja bile su bitne u određivanju skorašnjosti. U tome dijelu postavilo se i pitanje o učeničkoj percepciji o sličnosti među engleskim i ostalim stranim jezicima (talijanskim i njemačkim), uključujući i materinski jezik (hrvatski).

U ispitivanju jezičnoga znanja upotrijebila se samoprocjena učenika u svim jezičnim vještinama i općoj razini jezičnoga znanja za sve jezike (materinski i strani) i školske ocjene jer smatramo da je u mjerenju jezičnoga znanja bolje imati dva različita konstrukta. Učenici su trebali navesti i koliko su sati tjedno izloženi jezicima u formalnome kontekstu te koliko su

izloženi istim jezicima i izvan škole, čemu je mogao doprinijeti i razvoj skorašnjosti u toj domeni i pritom povezanost utjecaja s tim čimbenikom. Tvrdnje koje se odnose na izloženost jezicima izvan škole djelomično smo preuzeli i prilagodili ovome upitniku iz *Upitnika za roditelje* korištenog u projektu ELLiE.<sup>76</sup>

Kako bismo izbjegli da učenici saznaju što ispitujemo, tvrdnje kojima smo ispitivali motivaciju, metajezičnu svjesnost i jezičnu nadarenost nismo označili u upitniku pod posebnim naslovima.

Tvrdnje za upitnik o metajezičnoj svjesnosti i jezičnoj nadarenosti oblikovane su na temelju predupitnika koji smo proveli na 39-ero učenika jedne srednje škole posluživši se otvorenim pitanjima u kojima su učenici opisivali i navodili koliko svjesno uče strane jezike i u čemu se očituje njihova nadarenost za jezike.

Radi provjere valjanosti i pouzdanosti upitnika o metajezičnoj svjesnosti i jezičnoj nadarenosti u travnju 2015. provedeno je pilot istraživanje na uzorku od 93 srednjoškolskih učenika. Kratki upitnik o motivaciji nije provjeren zato što se u upitnik uključio samo jedan aspekt motivacije – afektivni.<sup>77</sup> Uključili smo afektivni aspekt jer nam primarni cilj nije bio ispitivati motivaciju kao posebnu varijablu (za dodatno pojašnjenje vidi potpoglavlje 5.1.1.1.), a brinuli smo i o tome da se u rješavanju upitnika učenici ne iscrpe mnogobrojnim tvrdnjama, tako da smo ih ograničili prema prioritetnim potrebama za ovaj rad.

Za upitnik o metajezičnoj svjesnosti provedena je komponentna faktorska analiza. Pokazalo se da 3 faktora imaju eigen vrijednost veću od 1, što ukazuje da postoje 3 značajno ekstrahirana faktora, a izbačene su dvije čestice koje su imale visoka opterećenja na više faktora i remetila su jednaku faktorsku strukturu (Prilog 9, Tablica 9.1.).

Tada je izvršena ortogonalna rotacija faktora (Varimax) prikaza vrijednosti opterećenja po faktorima već rotiranih (za sada 13 čestica) (Prilog 9, Tablica 9.2.).

Za navedene faktore Cronbach Alpha je, s obzirom na sadržaj čestica i njihovu korelaciju (Prilog 9, Tablica 9.3.), za većinu čestica veći od 0,70, što pokazuje njihovu pouzdanost.

Rezultati za jezičnu nadarenost pokazali su jasnu faktorsku strukturu. Sve čestice imaju visoka opterećenja te se mjeri samo jedan faktor – nadarenost, što čini visoku pouzdanost (Prilog 10, Tablica 10.1.).

---

<sup>76</sup> ELLiE je međunarodni longitudinalni projekt Europske komisije čiji je cilj bio ispitati provedbu ranog učenja stranog jezika u sedam europskih zemalja, a trajao je od 2008. – 2011. godine ([www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu)).

Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović bila je voditeljica projekta u Hrvatskoj i ovom prilikom joj zahvaljujemo na dostupnosti korištenog *Upitnika za roditelje* na hrvatskome jeziku za potrebe ovog istraživanja.

<sup>77</sup> Za ispitivanje afektivnih motiva poslužili smo se tvrdnjama iz Upitnika Mihaljević Djigunović (1998:99).

### 6.3.3. Postupci

U nastavku donosimo postupak prikupljanja podataka, kategorizaciju međujezičnih utjecaja i statističku analizu podataka. Važno je spomenuti da je konstruiranje instrumenata i glavnog upitnika, a istovremeno i postupak prikupljanja podataka za glavno istraživanje, trajao od 25. ožujka 2015. do 10. ožujka 2016. godine. Budući da se radi o ispitivanju međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom u formalnoj sredini, ne izostaje navesti da se uz odabir odgovarajućih instrumenata spomenutih u prethodnim potpoglavljima trebao pažljivo organizirati tijek provedbe istraživanja. Nakon pismene suglasnosti ravnatelja srednjih škola, a isto tako i obavještanja roditelja, krenulo se s dogovorom stručnih suradnika i nastavnika stranih jezika u kojim terminima je moguće provesti istraživanje. Tako je nakon posljednjeg pilotiranja (Pilot 3) i dotjerivanja instrumenata, te konstruiranja upitnika, uslijedilo glavno istraživanje u školama koje je provedeno u razdoblju od 1. veljače do 10. ožujka 2016. godine (drugo polugodište školske godine 2015./2016.). Ono je provedeno na nastavnim satima engleskog ili njemačkog jezika jer uglavnom tada učenici u rasporedu imaju dva školska sata zaredom, koje smo predvidjeli kao dovoljno vrijeme u rješavanju zadataka i upitnika. Također, istraživanje se provelo u unaprijed zadanim terminima prema određenom rasporedu na koji nismo mogli utjecati te smo se tome morali prilagoditi. U svim se školama radilo o jutarnjoj smjeni, o 2., 3., 4., 5., 6., 7. ili 8. školskom satu (samo jedan razred u srednjoj školi dovršavao je upitnik 8. sat), tj. od 8,45 – 14,15 sati, ovisno o dogovorenom rasporedu za pojedini razred.

#### 6.3.3.1. Prikupljanje podataka

Na početku ovog potpoglavlja osvrnuli bismo se na Mejovšeka (2008) koji kaže da vrlo važnu fazu istraživanja čini prikupljanje podataka i ako su podaci prikupljeni lošim ili neadekvatnim instrumentima i postupcima, mogu sadržavati puno pogrešaka što može rezultirati pogrešnim zaključcima.

Na satima stranoga jezika (engleskog ili njemačkog) istraživanje je provodio istraživač (autorica ovog rada) samostalno, bez prisutnosti nastavnika stranoga jezika. Broj učenika u pojedinom razredu za vrijeme ispitivanja kretao se od 16 do 26 učenika. Na početku istraživanja u svakom razredu autorica se predstavila i ukratko usmeno objasnila učenicima svrhu istraživanja, da je anonimno i da će se prikupljeni podaci isključivo upotrijebiti u znanstvene svrhe. Učenicima je podijelila *Pristanak na sudjelovanje u istraživanju u svrhu*

*izrade doktorske disertacije* (Prilog 11) i zamolila ih da pažljivo pročitaju obrazac i da, ako su suglasni s navedenim, potpišu. Svi srednjoškolski učenici samovoljno su potpisali *Pristanak*.

Nakon uvodnog dijela i potpisa *Pristanka*, svaki je učenik dobio jednu brošuru na kojoj je na prvoj stranici pisalo *I. dio istraživanja* te je nisu smjeli otvarati dok god autorica za to nije dala znak. Autorica je prije podjele brošura također zamolila neke učenike (gdje je bilo potrebno, primjerice u većim razredima) da dođu sjesti u prve redove radi uspješnijeg praćenja uputa autorice, a neke da se i premjeste (po procjeni autorice), ako je bilo moguće da sjednu odvojeno radi ne ometanja ostalih učenika. Učenicima se najprije reklo da će u prvome dijelu istraživanja rješavati zadatke prijevoda riječi i detaljno slušati upute autorice za nastavak rješavanja pojedinog zadatka. Prvi dio je sadržavao zadatke prijevoda jer smo smatrali da će u prvome dijelu učenici biti daleko usredotočeniji na rješavanje takvih tipova zadataka, nego da su ih krenuli rješavati nakon *Upitnika*, koji se sastojao od dosta informacija, nakon čega bi se učenici najvjerojatnije nakon rješavanja *Upitnika* umorili. Naglasilo se da moraju biti što je bolje moguće usmjereni na ono što rade, da ne postavljaju dodatna pitanja nastavniku ili prijatelju za vrijeme ispunjavanja i da ne govore naglas riječi čiji prijevod znaju. Potom su učenici zamoljeni da otvore brošuru prvog dijela istraživanja i pročitaju još jednom napismeno upute koje se od njih traže u prvome zadatku. Riječi su se čitale na hrvatskome jeziku u razmaku od par sekundi (8-10), kada je autorica vidjela da su učenici napisali prijevod riječi ili jednostavno podizanjem glave odobrili nastavak. Poslije prvog zadatka učenici bi odmah krenuli na rješavanje sljedećeg zadatka, odnosno putem retrospektivne metode bi označavali ili nadopunjavali one tvrdnje koje se odnose na njih, s time da su im u tome zadatku bile vizualno predočene riječi koje bi im prije čitala autorica. Ako bi se neki sjetili u retrospektivnom zadatku prijevod riječi, ne bi se smjeli vraćati na stranicu na kojoj su pisali prijevod, već bi se tražilo od njih da napišu riječ u tome dijelu i navedu zašto su je se sjetili. Kada su svi učenici u razredu završili s retrospektivnim zadatkom, mogli su prijeći na sljedeći zadatak koji su trebali pročitati svaki za sebe i pitati autoricu ako im nešto nije bilo jasno jer nisu smjeli postavljati pitanja za vrijeme rješavanja. Autorica im je usmeno napomenula da se ne zadržavaju previše na prijevodu riječi ako je se ne mogu sjetiti, nego da nastave sa sljedećim prijevodom i ubacivanjem riječi u kontekst, a kasnije će imati priliku obrazložiti ili napisati moguće prisjećanje pojedine riječi. Rješavanje zadatka trajalo je 10-ak minuta. Nakon toga, opet se upotrijebila retrospektivna metoda kao i poslije prvog prijevoda riječi, koja je činila posljednji zadatak prvog dijela istraživanja.

Pojasnili bismo još jednom da se u retrospektivnom zadatku koristilo pitanjem *Znao/la sam prijevod riječ zbog...* i potom se ponudio izbor jezika, koje može naslutiti samo učenikov

pozitivni prijenos iz nekog jezika. Međutim, zbog česte nesvjesnosti učenika o prijenosu<sup>78</sup>, učenici će prije potvrditi jedan dio prijenosa, bilo pozitivnog ili negativnog, kroz takvo postavljeno pitanje. Isto tako, učenicima je dodatno objašnjeno da navedu ometajući jezik ako nisu znali prijevod ili nisu sigurni u točnost prijevoda.

Uz uvodni dio istraživanja, njegovu provedbu i određene stanke tijekom provedbe, radi čekanja učenika da svi završe s rješavanjem pojedinih zadataka (retrospektivni zadatak), prvi dio istraživanja trajao je 45 minuta. Tada bi učenici u isto vrijeme krenuli s rješavanjem ostatka brošure na kojoj je bila naznačena stranica 2. dio istraživanja i rješavali *Upitnik* u drugome dijelu naslovljen *Upitnik o jezičnoj biografiji* jer se nije učenicima dalo naslutiti što će se ispitivati pojedinim tvrdnjama u upitniku (tvrdnje o motivaciji, metajezičnoj svjesnosti i jezičnoj nadarenosti). Drugi dio istraživanja trajao je kraće, 20-ak minuta. No, kako je autorica htjela biti sigurna da su svi učenici naveli potrebne podatke i označili sve tvrdnje, pojedinačno je pregledavala učeničke upitnike, što je potrajalo u nekim razredima do 45 minuta. Tijekom istraživanja učenici nisu imali nejasnoća i ozbiljno su shvatili rješavanje zadataka i upitnika. Samo u jednom razredu u kojemu je bilo 26 učenika, autorica je malo više morala usmjeravati učenike na rad i neometanje tijekom rješavanja upitnika u drugom dijelu istraživanja, a jedan je učenik na kraju rješavanja 1. zadatka samostalno odustao od istraživanja.

#### 6.3.3.2. Kategorizacija međujezičnih utjecaja i statistička analiza podataka

Svi podaci u analizi međujezičnih utjecaja i varijabli koje smo ispitivali provedeni su putem statističkog programa IBM SPSS verzija 21. U analizi su se primijenile metode deskriptivne i inferencijalne statistike. Ispitivao se namjerno izazvan leksički prijenos na primjeru sličnica i lažnih prijatelja u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku, a prijevodi pojedinačnih riječi kao instrumenti pomoću kojih se provodilo promatranje međujezičnih utjecaja bili su glavni predmet analize. Iako se u prvome zadatku radilo o dekontekstualiziranim riječima, primjeri prijevoda pokazali su vidljive interakcije među stranim jezicima. Pozitivni i negativni utjecaj pojedinog jezika odredili smo na temelju samoprocjene učenika u retrospektivnom zadatku. U dodatno određivanje negativnog utjecaja uključili smo i vlastitu samoprocjenu, kao i samoprocjenu dva neovisna ocjenjivača, jednog za talijanski i jednog za njemački jezik, te kontrolirane varijable (psihotipologija, samoprocjena jezičnog znanja, izloženost jezicima).

---

<sup>78</sup> Vidi potpoglavlje 6.4.1.

Ako nismo bili sigurni u smjer prijenosa ili je postojala nejasnoća iz kojeg smjera dolazi prijenos, retrospektivna je metoda tada dala detaljnije podatke, tj. učenička izvješća su nam u tome slučaju pomogla uvidjeti smjer prijenosa gdje je to bilo moguće. Prema godinama učenja stranog jezika, utvrdili smo povezanost skorašnjosti s pojavom međujezičnih utjecaja. Također, pokušala se naći poveznica između skorašnjosti i jezičnog znanja koje se provjeravalo na osnovi samoprocjene i školskih ocjena.

## 6.4. Rezultati

### 6.4.1. Određivanje međujezičnih utjecaja i očitovanje prijenosa

Međujezične utjecaje određivali smo na temelju leksičkih pogrešaka učenika koje su bile odraz interakcije materinskog ili stranih jezika. Kako su u središtu bile sličnice, analiza se temeljila na lemu iz J1, J2 i J3. Radilo se o formalnom prijenosu, kao jednoj od sastavnica leksemskog prijenosa, i značenjskom prijenosu, kao jednoj od sastavnica lematškog prijenosa (Jarvis, 2009). Odrediti smjer prijenosa bio je složen zadatak zato što se prema retrospektivnoj metodi u većini primjera moglo naslutiti da učenici nisu svjesni prijenosa. Na primjer, kod netočno napisane riječi iz koje je očigledno da se radi o formalnom prijenosu iz jednog jezika u drugi, učenici bi navodili da su jednostavno znali napisati tu riječ jer je poznaju kroz učenje engleskog jezika. Istovremeno, kod semantičkog prijenosa, učenici bi u svojim izvješćima navodili da im je riječ poznata u engleskome i prema tome su znali prijevod, ne navodeći mogući izvor prijenosa. Pogrešno napisana riječ (npr. *public* umjesto *audience*) učenicima zaista jest poznata kroz učenje engleskog jezika, međutim, problem je u njihovoj nedovoljnoj jezičnoj osviještenosti i neznanju da se radi o riječi s drugim značenjem. Naime, nekolicina učenika ipak je bila svjesna pozitivnog ili negativnog prijenosa iz pojedinih jezika (J1, J2 ili J3 i J4) što su jasno iskazali u svome izvješću te smo stoga odlučili koristiti se retrospektivnom metodom kao glavnom odrednicom učenikova smjera prijenosa .

U nekoliko primjera primijetilo se da su se učenici, kako bi izbjegli mogući negativni prijenos iz jezika u jezik, poslužili strategijom izbjegavanja, na primjer riječ *marelica* u prijevodu bi često zamijenili drugom riječju iste kategorije, tako bi umjesto *apricot* pisali *peach*.

Prema tome se moglo primijetiti očitovanje prijenosa – otvoreni vs. zatvoreni. Tako bismo prevođenje riječi iste ili slične kategorije tretirali kao mogući međujezični utjecaj, ali skrivenog karaktera, odnosno kao zatvoreni prijenos. Kao što smo ranije naveli, odabrane

riječi bile su poznate učenicima te se strategija izbjegavanja (engl. *avoidance strategy*) ciljane riječi mogla s velikom sigurnošću smatrati kao jedna od posljedica međujezičnog utjecaja, no zatvorenog tipa.

U nastavku donosimo najprije kvantitativnu analizu međujezičnih utjecaja s glavnim fokusom na skorašnjost i jezično znanje, a potom kvalitativnu analizu pojedinih riječi.

#### 6.4.2. Kvantitativna analiza podataka

U kvantitativnoj analizi podataka služili smo se metodama deskriptivne i inferencijalne statistike. Od deskriptivne statistike korišteni su postoci, aritmetička sredina i standardna devijacija. Od inferencijalne statistike korišten je Pearsonov koeficijent korelacije ( $r$ ). Prikazat će se rezultati za pojedino istraživačko pitanje. Međujezične utjecaje kao zavisnu varijablu mjerili smo retrospektivnim zadatkom, tj. učeničkim izvješćem o tome je li im u prijevodu pomogao ili odmogao pojedini jezik, i tako određivali pozitivni ili negativni prijenos određenog jezika. Retrospektivni zadatak smo uvrstili u rezultate subjektivne procjene međujezičnih utjecaja. Kako se u retrospektivnom zadatku pokazalo da učenici u velikoj mjeri nisu dovoljno osviješteni o pojavi međujezičnog utjecaja prilikom prijevoda, za dodatno pojašnjenje negativnog prijenosa kod nekih riječi koristili smo se vlastitom procjenom, u čemu su nam pomogle kontrolirane varijable poput psihotipologije, jezičnog znanja i izloženosti jezicima, kao i procjena dva neovisna ocjenjivača, jednog za talijanski i jednog za njemački jezik. Budući da se prema tome radi o triangulaciji podataka, čija je glavna značajka objektivnost, takvu procjenu odredili smo kao objektivnu procjenu. Objektivnu procjenu možemo gledati jednim dijelom i kao subjektivnu, zbog procjene ocjenjivača, odnosno postoje određena ograničenja glede takve vrste procjene, međutim, zbog dobivanja potpunijih rezultata smatramo da je ona, prilikom opisivanja korelacija s drugim varijablama, jednako vrijedna i stvarnoj subjektivnoj procjeni koju smo pripisali učenicima.

Rezultat na učenikovo samoprocjeni negativnog jezičnog utjecaja izračunao se na sljedeći način: za svaku riječ koju je ispitanik preveo pogrešno i naveo da je na njegov prijevod utjecao njemački jezik dodao se 1 bod ispitaniku. Ukupni se rezultat izračunao kao zbroj ovako dobivenih rezultata za svaki zadatak posebno i on ukazuje na broj riječi u zadatku u kojima je ispitanik pokazao negativan utjecaj njemačkog jezika. Slično tome, rezultat na učenikovo samoprocjeni pozitivnog jezičnog utjecaja se izračunao na sljedeći način: za svaku riječ koju je ispitanik preveo točno i naveo da je na njegov prijevod utjecao njemački jezik dodao se 1 bod ispitaniku. Ukupni se rezultat opet izračunao kao zbroj ovako dobivenih



rezultata za svaki zadatak posebno i on ukazuje na broj riječi u zadatku u kojima je ispitanik pokazao pozitivan utjecaj njemačkog jezika. Ukupni rezultat na objektivnim procjenama međujezičnog utjecaja njemačkog jezika izračunao se zbrajanjem rezultata za svaki zadatak posebno tako da ukupni rezultati ponovno ukazuju na broj riječi u zadatku za koje je ocjenjivač procijenio da je došlo do negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika. Rezultati su se prikazivali na isti način i za talijanski i hrvatski jezik, te zasebno za prvi i drugi zadatak.

Nezavisne varijable bile su skorašnjost i jezično znanje. Skorašnjost se mjerila godinama učenja, a jezično znanje samoprocjenom učenika i školskim ocjenama. Za jezično znanje izračunala se prosječna vrijednost pitanja i tako se dobio rezultat koji ukazuje na ukupnu samoprocjenu jezičnog znanja u svim aspektima (čitanje, pisanje, govorenje, slušanje i opća razina znanja jezika). Također se računala samo prosječna ocjena ove školske godine, jer neki učenici nisu navodili ocjenu iz njemačkog jezika prošle školske godine, zbog godina učenja jezika, te smo se zbog lakše usporedivosti podataka koristili samo ocjenom ove školske godine i za ostale jezike.

6.4.2.1. Istraživačko pitanje 1: Hoće li znanje njemačkog jezika kao posljednjeg jezika kod učenika biti povezano s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?

H1: Kod učenika će se pojaviti više negativnog međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika, tj. znanje njemačkog jezika bit će povezano s pojavom negativnog međujezičnog utjecaja.

H2: Kod učenika će se pojaviti manje pozitivnog međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika, tj. znanje njemačkog jezika neće biti značajno povezano s pojavom pozitivnog međujezičnog utjecaja.

U Tablici 6.3. prikazuju se deskriptivni podaci varijabli vezanih uz godine učenja njemačkog jezika, samoprocjene učeničkog znanja i ocjene iz njemačkog.

Tablica 6.3. Deskriptivni podaci za godine učenja njemačkog jezika, samoprocjenu znanja njemačkog i ocjenu iz njemačkog

Varijabla	M	SD	Min	Max
Godine učenja njemačkog	1,74	0,78	1	4
Samoprocjena znanja njemačkog	2,81	1,16	1	5
Ocjena iz njemačkog	3,68	1,04	1	5

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Prema deskriptivnim podacima, učenici iz uzorka u prosjeku uče njemački 1,74 godine (SD = 0,78). Ispitanici su na skali od 1 = slabo znanje do 5 = odlično znanje, procijenili svoje znanje dobrim (M = 2,81, SD = 1,16), a prosječna ocjena iz njemačkog ove godine iznosila je 3,68 (SD = 1,04).

Sljedeća tablica donosi podatke o utjecajima njemačkog jezika na engleski jezik s obzirom na subjektivnu i objektivnu samoprocjenu.

Tablica 6.4. Deskriptivni podaci za utjecaj njemačkog jezika na engleski jezik

Varijabla	M	SD	Min	Max
Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1	0,03	0,17	0	1
Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2	0,04	0,19	0	1
Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1	0,30	0,55	0	2
Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2	0,55	0,69	0	3
Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1	0,09	0,32	0	2
Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2	0,02	0,14	0	1

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Iz podataka se primjećuje vrlo mali broj negativnih utjecaja iz njemačkog jezika prema učeničkoj samoprocjeni u oba zadatka, u kojima se ne vidi znatno odstupanje. Naime, objektivna procjena uvelike pokazuje međujezični utjecaj, nešto veći za drugi zadatak (M = 0,55, SD = 0,69), nego za prvi (M = 0,30, SD = 0,55). Isto tako, zanimljivo je primijetiti da su

učenici svjesniji pozitivnog prijenosa nego negativnog, odnosno da razmišljaju više o tome kako im drugi jezik, u ovome slučaju njemački, može pomoći u ovladavanju engleskim leksikom. Pozitivni prijenos pokazao se značajnijim u prvom zadatku ( $M = 0,09$ ,  $SD = 0,32$ ) nego u drugom ( $M = 0,02$ ,  $SD = 0,14$ ). Razlog tome je i veća prisutnost pravih sličnica u prvom zadatku, koje su učenici svjesniji prilikom leksičke proizvodnje u jeziku cilja, iako se radi o početnom učenju njemačkog jezika. Kao što je i ranije navedeno, lako dostupne riječi u novome jeziku, na koje su učenici više navikli na početnom stupnju učenja, pružit će olakšavajući učinak u ovladavanju leksikom u drugom jeziku.

Ostale kontrolirane varijable, poput izloženosti jeziku i motivacije za učenje njemačkog jezika prikazujemo u Tablici 6.5.

Tablica 6.5. Deskriptivni podaci za učenje za sat njemačkog, svakodnevne upotrebe njemačkog i motivacije za učenje njemačkog

Varijabla	M	SD	Min	Max
Učenje za sat njemačkog	3,24	1,31	1	5
Svakodnevna upotreba njemačkog	1,52	0,71	1	4,5
Motivacija za učenje njemačkog	2,79	1,29	1	5

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Što se tiče uporabe njemačkog jezika izvan škole, na pitanjima o slušanju, čitanju, govorenju i pisanju izračunata je prosječna vrijednost, a rezultat na tim pitanjima objedinili smo pod jednim nazivom „Svakodnevna upotreba njemačkog“, dok smo posebno izdvojili učenje za sat njemačkog jer se razlikuje od upotrebe njemačkog u svakodnevnoj komunikaciji. Kao što se može vidjeti, na skali od 1 = nikada do 5 = vrlo često, učenici u prosjeku uče njemački ponekad ( $M = 3,24$ ,  $SD = 1,31$ ), dok ga u svakodnevnoj komunikaciji u prosjeku upotrebljavaju rijetko ( $M = 1,52$ ,  $SD = 0,71$ ). Za motivaciju za učenje njemačkog jezika također je izračunat prosječni rezultat na pitanjima koja se tiču motivacije (afektivnih motiva). Pokazalo se da učenici u prosjeku pokazuju osrednju motivaciju za učenje njemačkog jezika ( $M = 2,79$ ,  $SD = 1,29$ ).

Formalno ovladavanje jezikom, u vidu pisanja domaćih zadaća i priprema za ispite, pokazuje jaču vezu s pojavom međujezičnih utjecaja od neformalnog ovladavanja njemačkim jezikom. Slaba svakodnevna izloženost jeziku usko je povezana i s učenikovim afektivnim

motivima. Budući da su učenici slabo motivirani za jezik, rijetko pribjegavaju i njegovoj stvarnoj upotrebi, bilo kroz gledanje filmova ili slušanje pjesama, ili kroz čitanje časopisa ili razgovora s prijateljima na njemačkom. Ovime možemo zaključiti da je čimbenik kao što je izloženost jeziku izvan škole, točnije putem svakodnevne upotrebe njemačkog jezika, značajniji pokazatelj pojave međujezičnog utjecaja od skorašnjosti. Skorašnjost se ovdje iskazuje jedino u vidu formalnog ovladavanja jezikom i tako je i povezana sa znanjem njemačkog jezika, koji doprinosi pojavi međujezičnog utjecaja u engleskom leksiku.

Na kraju prikaza deskriptivnih podataka usmjerit ćemo se na središnju varijablu, tj. na međujezični utjecaj njemačkog jezika na znanje engleskog jezika. Kao što se može vidjeti iz prethodne Tablice 6.4., učenici u prosjeku nisu procijenili da je na njihov prijevod riječi s engleskog, njemački jezik imao ikakav utjecaj s obzirom na to da su u oba zadatka procijenili negativni i pozitivni utjecaj za prosječno 0 riječi. To se može vidjeti i iz sljedećih tablica (Tablica 6.6. i 6.7.), gdje za skoro sve zadatke i tipove utjecaja manje od 4% ispitanika pokazuje negativni jezični utjecaj i to samo za 1 riječ. Jedina iznimka je pozitivni utjecaj njemačkog jezika u prvom zadatku, gdje je 8,4% ispitanika procijenilo da je njemački pozitivno utjecao na prijevod riječi engleskog, ali to je i dalje znatno manje od onih koji nisu procijenili utjecaj njemačkog niti za jednu riječ. Kod objektivnih procjena se ipak pokazuje nešto jači negativni utjecaj njemačkog jezika pa je tako procijenjeno da je pod utjecajem njemačkog jezika bio prijevod u prosjeku 0,30 riječi ( $SD = 0,55$ ) u prvom zadatku i 0,55 riječi ( $SD = 0,69$ ) u drugom zadatku. To se također vidi u Tablici 6.6., gdje je za prvi zadatak jedna četvrtina (25,5%) učenika pokazala negativni utjecaj njemačkog jezika na prijevod na engleski barem jedne riječi u zadatku, a za drugi zadatak ih je skoro pola (45,3%) pokazalo negativni utjecaj njemačkog na prijevod barem jedne riječi.

Tablica 6.6. Broj i postotak učenika koji su pokazali negativni međujezični utjecaj njemačkog jezika na engleski ( $N = 106$ )

Međujezični utjecaj (prosječni broj riječi)	Subjektivna procjena				Objektivna procjena			
	Zadatak 1		Zadatak 2		Zadatak 1		Zadatak 2	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	103	97,2%	102	96,2%	79	74,5%	58	54,7%
1	3	2,8%	4	3,8%	22	20,8%	40	37,7%
2	0	0	0	0	5	4,7%	6	5,7%
3	0	0	0	0	0	0	2	1,9%

N = broj učenika s određenim rezultatom; % = postotak učenika s određenim rezultatom

Tablica 6.7. Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivni međujezični utjecaj njemačkog jezika na engleski ( $N = 106$ )

Međujezični utjecaj (prosječni broj riječi)	Zadatak 1		Zadatak 2	
	N	%	N	%
0	97	91,5%	104	98,1%
1	8	7,5%	2	1,9%
2	1	0,9%	0	0

N = broj učenika s određenim rezultatom; % = postotak učenika s određenim rezultatom

Kako bi se ispitala hipoteza o povezanosti znanja njemačkog i utjecaja njemačkog na prijevod na engleski, izračunali smo Pearsonove koeficijente korelacije. U Tablici 6.8. prikazani su koeficijenti korelacije između varijabli korištenih u analizama, pri čemu ćemo se usmjeriti na korelacije s međujezičnim utjecajem njemačkog jezika.

Tablica 6.8. Korelacije između varijabli vezanih uz znanje njemačkog jezika, motivacije za učenje njemačkog i utjecaja njemačkog jezika na engleski jezik

Varijable	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Godine učenja njemačkog	,15	,02	,21*	,17	-,04	,13	-,06	,05	,08	,25*	,22*
2. Samoprocjena znanja njemačkog		,64**	,52**	,52**	,58**	,12	,10	-,10	,18	,29**	,12
3. Ocjena iz njemačkog			,37**	,28**	,43**	,11	,00	-,15	,14	,33**	,11
4. Učenje za sat njemačkog				,32**	,35**	,14	,19*	-,10	,19*	,24*	,03
5. Svakodnevna upotreba njemačkog					,50**	,14	-,08	,05	,01	,46**	,07
6. Motivacija za učenje njemačkog						,15	,05	-,06	,13	,31**	,04
7. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1							-,03	,32**	,11	,13	,39**
8. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2								-,11	,35**	-,06	-,03
9. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1									,16	-,05	,05
10. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2										,02	-,01
11. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1											,17
12. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2											

\* $p < 0,05$ <sup>79</sup> ; \*\* $p < 0,01$ <sup>80</sup>

Niti jedna varijabla koja ukazuje na znanje njemačkog jezika nije korelirala sa samoprocjenom negativnog utjecaja njemačkog jezika u prvom zadatku, dok je sa samoprocjenom negativnog utjecaja njemačkog jezika u drugom zadatku korelirala samo učestalost učenja za sat njemačkog ( $r = ,19$ ,  $p < ,05$ ). Dakle, učenici koji više uče za sat njemačkog na više su riječi u drugom zadatku procijenili da njemački ima negativan utjecaj na prijevod engleskog. Identični nalaz dobiva se i s objektivnim procjenama negativnog utjecaja njemačkog jezika, tj. za prvi zadatak niti jedna varijabla nije korelirala s objektivnim

<sup>79</sup> \* $p < ,05$  znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 5 %.

<sup>80</sup> \*\* $p < ,01$  znači da su korelacije označene s dvije zvjezdice značajne na razini od 1 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 1 %

procjenama negativnog utjecaja njemačkog, dok je za drugi zadatak korelirala učestalost učenja za sat njemačkog ( $r = ,19, p < ,05$ ). To znači da je za učenike koji više uče za sat njemačkog na više riječi u drugom zadatku procijenjeno da njemački ima negativan utjecaj na prijevod na engleski.

Sa samoprocjenom pozitivnog utjecaja njemačkog jezika u prvom zadatku korelirale su sve varijable koje mjere znanje njemačkog jezika (godine učenja njemačkog jezika – svakodnevna upotreba njemačkog), i to sve pozitivno, što govori kako je bolje znanje i češće korištenje njemačkog jezika povezano s većim samoprocijenjenim pozitivnim utjecajem njemačkog na znanje engleskog. Također, veća motivacija za učenje njemačkog bila je povezana s većim pozitivnim utjecajem njemačkog na prijevod riječi u prvom zadatku ( $r = ,31, p < ,01$ ). S druge strane, sa samoprocjenom pozitivnog utjecaja njemačkog jezika u drugom zadatku bile su povezane samo godine učenja njemačkog jezika ( $r = ,22, p < ,05$ ), odnosno učenici koji dulje uče njemački na više su riječi u drugom zadatku procijenili da je njemački jezik imao pozitivan utjecaj na prijevod riječi na engleski.

Ukupno gledano, prva hipoteza (H1) nije potvrđena jer većina varijabli koje su mjerile znanje i učestalost korištenja njemačkog jezika nisu povezane s negativnim međujezičnim utjecajima pri prijevodu na engleski. Jedina iznimka je učenje za sat njemačkog koje je bilo povezano sa subjektivnim i objektivnim procjenama negativnog utjecaja njemačkog jezika. Također, nije potvrđena ni druga hipoteza (H2), tj. da znanje njemačkog jezika neće biti znatno povezano s pozitivnim međujezičnim utjecajem. Sve su varijable znanja i učestalosti korištenja njemačkog bile povezane sa samoprocjenama pozitivnog međujezičnog utjecaja u prvom zadatku, a godine učenja njemačkog bile su povezane i sa samoprocjenama pozitivnog međujezičnog utjecaja u drugom zadatku. Uz to, sve značajne korelacije sa samoprocjenama pozitivnog utjecaja bile su veće ( $r = ,22 - ,46$ ) u odnosu na dvije značajne korelacije sa samoprocjenama i objektivnim procjenama negativnog utjecaja ( $r = ,19$ ). Stoga se čini kako je bolje znanje i veća učestalost korištenja njemačkog povezana s pozitivnim međujezičnim utjecajima u engleskom jeziku.

6.4.2.2. Istraživačko pitanje 2: Hoće li znanje talijanskog jezika biti povezano s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?

H3: Kod učenika će se pojaviti manje negativnog međujezičnog utjecaja iz talijanskog jezika, odnosno znanje talijanskog jezika neće biti povezano s negativnim međujezičnim utjecajem.

H4: Kod učenika će se pojaviti više pozitivnog međujezičnog utjecaja iz talijanskog jezika, odnosno znanje talijanskog jezika bit će povezano s pozitivnim međujezičnim utjecajem.

U Tablici 6.9., iz varijabli koje se tiču godina učenja talijanskog i znanja talijanskog, možemo vidjeti da učenici iz uzorka u prosjeku uče talijanski skoro 9 godina ( $M = 8,99$ ,  $SD = 3,02$ ). Na skali od 1 = slabo znanje do 5 = odlično znanje, učenici procjenjuju svoje znanje talijanskog jako dobrim ( $M = 3,74$ ,  $SD = 1,09$ ). Prosječna ocjena iz talijanskog ove godine iznosila je 4,1 ( $SD = 0,99$ ).

Tablica 6.9. Deskriptivni podaci za godine učenja talijanskog jezika, samoprocjenu znanja talijanskog i ocjenu iz talijanskog

<b>Varijabla</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Godine učenja talijanskog	8,99	3,02	4	16
Samoprocjena znanja talijanskog	3,74	1,09	1	5
Ocjena iz talijanskog	4,10	0,99	1	5

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

U nastavku prikazujemo podatke o utjecajima talijanskog jezika na engleski jezik s obzirom na subjektivnu i objektivnu samoprocjenu.



Tablica 6.10. Deskriptivni podaci za utjecaj talijanskog jezika na engleski jezik

Varijabla	M	SD	Min	Max
Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1	0,16	0,46	0	3
Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2	0,17	0,47	0	2
Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1	0,14	0,35	0	1
Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2	0,27	0,58	0	3
Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1	0,74	1,11	0	5
Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2	0,14	0,52	0	4

M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Što se tiče međujezičnog utjecaja talijanskog jezika, u Tablici 6.10. vidimo da je on nešto jači nego utjecaj njemačkog. Učenici procjenjuju da je došlo do negativnog utjecaja talijanskog na prijevod na engleski u prosječno 0,16 (SD = 0,46) riječi u prvom zadatku i 0,17 (SD = 0,47) u drugom zadatku.

Sljedeća tablica pokazuje deskriptivne podatke za učenje za sat talijanskog jezika, svakodnevne upotrebe talijanskog i motivacije za učenje talijanskog jezika.

Tablica 6.11. Deskriptivni podaci za učenje talijanskog jezika, svakodnevnu upotrebu talijanskog i motivaciju za učenje talijanskog

Varijabla	M	SD	Min	Max
Učenje za sat talijanskog	3,31	1,23	1	5
Svakodnevna upotreba talijanskog	2,40	1,17	1	5
Motivacija za učenje talijanskog	3,71	1,24	1	5

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Što se tiče uporabe talijanskog jezika izvan škole, na skali od 1 = nikada do 5 = vrlo često, učenici u prosjeku uče talijanski ponekad (M = 3,31, SD = 1,23), dok ga u svakodnevnoj komunikaciji u prosjeku rabe nešto rjeđe (M = 2,4, SD = 1,17), ali ipak češće

nego njemački. Što se tiče motivacije za učenje talijanskog, ona je u prosjeku nešto viša ( $M = 3,71$ ,  $SD = 1,24$ ).

Tablice 6.12. i 6.13. prikazuju broj i postotak učenika koji su pokazali negativne i pozitivne međujezične utjecaje prema subjektivnoj i objektivnoj procjeni u prvom i drugom zadatku.

Tablica 6.12. Broj i postotak učenika koji su pokazali negativni međujezični utjecaj talijanskog jezika na engleski ( $N = 106$ )

Međujezični utjecaj (prosječni broj riječi)	Subjektivna procjena				Objektivna procjena			
	Zadatak 1		Zadatak 2		Zadatak 1		Zadatak 2	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	92	86,8%	92	86,8%	91	85,8%	83	78,3%
1	12	11,3%	10	9,4%	15	14,2%	18	17%
2	1	0,9%	4	3,8%	0	0	4	3,8%
3	1	0,9%	0	0	0	0	1	0,9%

N = broj učenika s određenim rezultatom; % = postotak učenika s određenim rezultatom

Tablica 6.13. Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivni međujezični utjecaj talijanskog jezika na engleski ( $N = 106$ )

Međujezični utjecaj (prosječni broj riječi)	Subjektivna procjena			
	Zadatak 1		Zadatak 2	
	N	%	N	%
0	62	58,5%	96	90,6%
1	23	21,7%	7	6,6%
2	13	12,3%	2	1,9%
3	5	4,7%	0	0
4	1	0,9%	1	0,9%
5	2	1,9%	0	0

N = broj učenika s određenim rezultatom; % = postotak učenika s određenim rezultatom

Kao što se može vidjeti u Tablici 6.12., većina učenika (86,8%) nije procijenila negativni utjecaj talijanskog na engleski jezik niti u jednoj riječi u oba zadatka. Prema objektivnim procjenama negativni je utjecaj podjednako jak i pojavljuje se u prosječno 0,14 (SD = 0,35) riječi u prvom zadatku i 0,27 (SD = 0,58) riječi u drugom zadatku. Međutim, ponovno većina nije pokazala negativni utjecaj talijanskog ni na jednoj riječi niti u prvom zadatku (85,8%), niti u drugom zadatku (78,3%). Pozitivni međujezični utjecaj talijanskog jezika bio je jači u prvom zadatku – učenici su procijenili da je talijanski imao pozitivan utjecaj na prijevod na engleski u prosječno 0,74 riječi (SD = 1,11) i skoro polovica učenika (41,5%) procijenila je da je talijanski imao pozitivan utjecaj na prijevod barem jedne riječi na engleski u prvom zadatku (Tablica 6.13.). U drugom su zadatku učenici procijenili da je talijanski imao pozitivan utjecaj na prijevod na engleski u prosječno 0,14 riječi (SD = 0,52) i ponovno većina učenika (90,6%) nije procijenila da postoji pozitivan utjecaj talijanskog niti na jednoj riječi.

Povezanosti, tj. korelacije znanja talijanskog s međujezičnim utjecajima talijanskog prikazane su u Tablici 6.14. Kao i kod njemačkog jezika, usmjerit ćemo se na korelacije s varijablama međujezičnog utjecaja.

Tablica 6.14. Korelacije između varijabli vezanih uz znanje talijanskog jezika, motivacije za učenje talijanskog i utjecaja talijanskog jezika na engleski jezik

Varijable	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Godine učenja talijanskog	,38**	,35**	-,04	,46**	,27**	,21*	,14	,22*	,15	,34**	,12
2. Samoprocjena znanja talijanskog		,64**	,23*	,67**	,66**	,27**	,12	,15	,20*	,36**	,17
3. Ocjena iz talijanskog			,28**	,51**	,38**	,24*	,15	,15	,23*	,27**	,10
4. Učenje za sat talijanskog				,22*	,30**	,15	-,03	,07	,08	-,08	,05
5. Svakodnevna upotreba talijanskog					,58**	,38**	,20*	,17	,35**	,44**	,21*
6. Motivacija za učenje talijanskog						,19*	,20*	,13	,28**	,34**	,24*
7. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1							,36**	,51**	,19*	,21*	,42**
8. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2								,20*	,74**	,27**	,37**
9. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1									,14	,07	,20*
10. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2										,22*	,19
11. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1											,31**
12. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2											

\* $p < 0,05$ <sup>81</sup> ; \*\* $p < 0,01$ <sup>82</sup>

<sup>81</sup> \* $p < 0,05$  znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 5 %.

<sup>82</sup> \*\* $p < 0,01$  znači da su korelacije označene s dvije zvjezdice značajne na razini od 1 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 1 %

Primjećuje se da je situacija s utjecajem znanja talijanskog jezika drugačija u odnosu na njemački jezik. Subjektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika na prijevod na engleski u prvom zadatku pozitivno je povezana sa svim varijablama znanja talijanskog osim učenja za sat talijanskog – bolje znanje i češće korištenje talijanskog povezano je s negativnim utjecajem talijanskog jezika na prijevod na engleski u prvom zadatku. Također, veća motivacija za učenje talijanskog povezana je s jačim negativnim utjecajem talijanskog jezika u prvom zadatku. U drugom zadatku sa subjektivnom procjenom negativnog utjecaja talijanskog jezika bila je povezana samo učestalost svakodnevne upotrebe talijanskog ( $r = ,20, p < ,05$ ) te motivacija za učenje talijanskog ( $r = ,20, p < ,05$ ). Dakle, učenici koji češće upotrebljavaju talijanski jezik u svakodnevnoj komunikaciji i koji su motiviraniji za učenje talijanskog u većoj mjeri procjenjuju da je talijanski negativno utjecao na prijevod riječi na engleski u drugom zadatku.

Što se tiče objektivnih procjena negativnog utjecaja talijanskog jezika, u prvom zadatku one su bile povezane samo s godinama učenja talijanskog ( $r = ,22, p < ,05$ ). Za učenike koji dulje uče talijanski na više je riječi u prvom zadatku procijenjeno da je došlo do negativnog utjecaja talijanskog jezika na prijevod riječi na engleski. S objektivnim procjenama negativnog utjecaja talijanskog u drugom zadatku je drugačija situacija jer su 3 indikatora znanja talijanskog: samoprocjena znanja talijanskog ( $r = ,20, p < ,05$ ), ocjena iz talijanskog ( $r = ,23, p < ,05$ ) i svakodnevna upotreba talijanskog ( $r = ,35, p < ,01$ ), te motivacija za učenje talijanskog ( $r = ,28, p < ,01$ ), povezane s jačim negativnim utjecajem talijanskog jezika na prijevod na engleski. To znači da je, za učenike koji procjenjuju da bolje znaju talijanski, imaju bolju ocjenu iz talijanskog, češće upotrebljavaju talijanski u svakodnevnoj komunikaciji te imaju veću motivaciju za učenje talijanskog, na više riječi u drugom zadatku procijenjeno da je došlo do negativnog utjecaja talijanskog jezika na prijevod riječi na engleski.

Samoprocjene pozitivnog utjecaja talijanskog jezika na prijevod engleskog pokazale su isti obrazac korelacija s varijablama indikatorima znanja talijanskog kao i samoprocjene negativnog utjecaja talijanskog. S pozitivnim utjecajem talijanskog u prvom zadatku bile su povezane sve varijable znanja osim učenja za sat talijanskog, odnosno bolje znanje i češće korištenje talijanskog povezano je s pozitivnim utjecajem talijanskog jezika na prijevod na engleski u prvom zadatku. U drugom su zadatku, sa subjektivnom procjenom pozitivnog utjecaja talijanskog jezika, bile povezane učestalost svakodnevne upotrebe talijanskog ( $r = ,21, p < ,05$ ) te motivacija za učenje talijanskog ( $r = ,24, p < ,05$ ), tj. učenici koji češće

upotrebljavaju talijanski jezik u svakodnevnoj komunikaciji i koji su motiviraniji za učenje talijanskog u većoj mjeri procjenjuju da je talijanski pozitivno utjecao na prijevod riječi na engleski u drugom zadatku. Iako je obrazac korelacija bio isti kao i za negativni utjecaj, sve korelacije sa samoprocjenom pozitivnog utjecaja talijanskog jezika bile su više u odnosu na korelacije samoprocjene negativnog utjecaja s istim varijablama pa se može zaključiti da su znanje i učestalost korištenja talijanskog nešto jače povezani s pozitivnim nego negativnim utjecajem talijanskog na prijevod riječi na engleski.

Sve u svemu, može se reći da su rezultati potvrdili četvrtu hipotezu (H4) s obzirom na to da je samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika bila povezana s varijablama indikatorima znanja talijanskog i učestalosti korištenja talijanskog, pogotovo kada se radi o prvom zadatku. Međutim, znanje talijanskog bilo je povezano i sa samoprocjenama i objektivnim procjenama negativnog utjecaja talijanskog jezika na prijevod na engleski, što ne potvrđuje treću hipotezu (H3). Iako su te povezanosti bile slabije od onih s pozitivnim utjecajem, čini se da bolje poznavanje i češće korištenje talijanskog jezika ima dvojak utjecaj na prijevod riječi na engleski odnosno može olakšati, ali i otežati ovladavanje engleskim leksikom.

6.4.2.3. Istraživačko pitanje 3: Hoće li hrvatski kao materinski jezik biti povezan s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku?

H5: Znanje hrvatskoga kao materinskog jezika neće pokazati bitnu povezanost s pojavom negativnih i pozitivnih međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku.

H6: Pokažu li se međujezični utjecaji, oni će se odraziti negativno i pokazat će se tada negativni međujezični utjecaj iz hrvatskog jezika.

Za hrvatski jezik ne prikazujemo sve deskriptivne podatke. Na primjer, godine učenja hrvatskog jezika, korištenje hrvatskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji, kao i motivaciju za hrvatski jezik, nismo mjerili jer se radi o materinskom jeziku učenika, odnosno pretpostavlja se da bi hrvatski jezik u svakodnevnoj komunikaciji svi učenici trebali upotrebljavati podjednako s obzirom na to da im je to materinski jezik.

U Tablici 6.15. prikazuju se deskriptivni podaci vezani uz znanje hrvatskog jezika i učenja za sat hrvatskog jezika.

Tablica 6.15. Deskriptivni podaci za samoprocjenu znanja hrvatskog jezika, ocjenu iz hrvatskog i učenja za sat hrvatskog jezika

Varijabla	M	SD	Min	Max
Samoprocjena znanja hrvatskog	4,63	0,41	3,4	5
Ocjena iz hrvatskog	3,65	0,74	2	5
Učenje za sat hrvatskog	3,41	1,13	1	5

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Imajući u vidu varijable koje se tiču znanja hrvatskog, učenici su na skali od 1 = slabo znanje do 5 = odlično znanje u prosjeku procijenili svoje znanje hrvatskog odličnim (M = 4,63, SD = 0,41). Prosječna je ocjena iz hrvatskog ove godine iznosila 3,65 (SD = 0,77). Na skali od 1 = nikada do 5 = vrlo često, učenici uče hrvatski ponekad (M = 3,41, SD = 1,13).

Sljedeća tablica donosi rezultate za utjecaj hrvatskog jezika na engleski s obzirom na subjektivnu i objektivnu procjenu u oba zadatka.

Tablica 6.16. Deskriptivni podaci za utjecaj hrvatskog jezika na engleski

Varijabla	M	SD	Min	Max
Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1	0,15	0,47	0	2
Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2	0,17	0,64	0	5
Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1	0,09	0,32	0	2
Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2	0,47	0,84	0	5
Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1	0,31	0,72	0	5
Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2	0,08	0,36	0	3

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Što se tiče međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika, možemo vidjeti da on varira ovisno o vrsti utjecaja i zadatku. Tako subjektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika na prijevod na engleski u prvom zadatku (M = 0,15, SD = 0,47) i drugom zadatku (M = 0,17, SD = 0,64) te objektivna procjena u prvom zadatku (M = 0,09, SD = 0,32) ukazuju na dosta slab međujezični utjecaj, iskazan u prosječno manje od 0,2 riječi po zadatku

(Tablica 6.16.). To se vidi i iz Tablice 6.17., gdje za subjektivnu procjenu u prvom zadatku, subjektivnu procjenu u drugom zadatku i objektivnu procjenu u prvom zadatku, većina (86-90%) sudionika nije pokazala negativni utjecaj hrvatskog niti na jednoj riječi. U drugom zadatku, na objektivnoj je procjeni utvrđen negativni utjecaj hrvatskog jezika na prijevod na engleski u prosječno 0,47 riječi (SD = 0,84) (Tablica 6.16.). Jači negativni utjecaj kod objektivnih procjena u drugom zadatku se vidi i u tome što je za 33% sudionika kod barem jedne riječi utvrđen negativni utjecaj hrvatskog jezika.

Učenici su procijenili da je hrvatski imao pozitivan utjecaj na prijevod na engleski u prosječno 0,31 riječi (SD = 0,72) u prvom zadatku i samo 0,08 riječi (SD = 0,36) u drugom zadatku (Tablica 6.16.). Dakle, u drugom zadatku skoro nitko nije procijenio da je hrvatski jezik imao pozitivan utjecaj na prijevod riječi na engleski, što se vidi i iz Tablice 6.17., odnosno 94,3% učenika iz uzorka nije procijenilo pozitivan utjecaj hrvatskog niti na jednoj riječi. Iako nešto manje učenika procjenjuje da hrvatski jezik nije imao pozitivan učinak na prijevod engleskog niti u jednoj riječi u prvom zadatku, i ovdje se radi o većini učenika iz uzorka (78,3%) (Tablica 6.18.).

Tablica 6.17. Broj i postotak učenika koji su pokazali negativni međujezični utjecaj hrvatskog jezika na engleski ( $N = 106$ )

Međujezični utjecaj (prosječni broj riječi)	Subjektivna procjena				Objektivna procjena			
	Zadatak 1		Zadatak 2		Zadatak 1		Zadatak 2	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	95	89,6%	96	90,6%	97	91,5%	71	67%
1	6	5,7%	5	4,7%	8	7,5%	26	24,5%
2	5	4,7%	4	3,8%	1	0,9%	5	4,7%
3	0	0	0	0	0	0	3	2,8%
4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	0,9%	0	0	1	0,9%

N = broj učenika s određenim rezultatom; % = postotak učenika s određenim rezultatom



Tablica 6.18. Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivni međujezični utjecaj hrvatskog jezika na engleski ( $N = 106$ )

Međujezični utjecaj (prosječni broj riječi)	Subjektivna procjena			
	Zadatak 1		Zadatak 2	
	N	%	N	%
0	83	78,3%	100	94,3%
1	16	15,1%	5	4,7%
2	6	5,7%	1	0,9%
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	1	0,9%	0	0

N = broj učenika s određenim rezultatom; % = postotak učenika s određenim rezultatom

U Tablici 6.19. prikazane su povezanosti (Pearsonovi koeficijenti korelacije) varijabla-indikatora znanja hrvatskog jezika s međujezičnim utjecajima hrvatskog jezika na prijevod riječi na engleski.

Tablica 6.19. Korelacije između varijabli vezanih uz znanje hrvatskog jezika, učenja za sat hrvatskog i utjecaja hrvatskog jezika na engleski jezik

Varijable	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Samoprocjena znanja hrvatskog	,39**	,08	-,05	,17	-,07	,24*	,10	,10
2. Ocjena iz hrvatskog		,06	-,12	,11	-,06	,11	,23*	,03
3. Učenje za sat hrvatskog			,17	,13	,08	,22*	,10	,14
4. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1				,19	,71**	,17	,17	,04
5. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2					,12	,57**	,26**	,44**
6. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1						,19*	,07	,02
7. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2							,09	,17
8. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1								,23*
9. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2								

\* $p < 0,05$ <sup>83</sup> ; \*\* $p < 0,01$ <sup>84</sup>

<sup>83</sup> \* $p < 0,05$  znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 5 %.

<sup>84</sup> \*\* $p < 0,01$  znači da su korelacije označene s dvije zvjezdice značajne na razini od 1 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 1 %

Što se tiče povezanosti znanja hrvatskog jezika s negativnim utjecajima hrvatskog na prijevod na engleski, kod subjektivnih procjena negativnog utjecaja u oba zadatka kao i kod objektivne procjene negativnog utjecaja u prvom zadatku niti jedna od varijabli koja se odnosi na znanje hrvatskog nije bila značajno povezana s negativnim jezičnim utjecajima hrvatskog. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog u drugom zadatku bila je povezana i sa samoprocjenom znanja hrvatskog jezika ( $r = ,24, p < ,05$ ) i s učestalosti učenja za sat hrvatskog ( $r = ,22, p < ,05$ ). Kod učenika koji procjenjuju svoje znanje hrvatskog boljim i koji više uče za sat hrvatskog, negativni je utjecaj hrvatskog na prijevod riječi na engleski jači.

Vezano za samoprocjenu pozitivnog utjecaja hrvatskog na prijevod riječi na engleski, jedino je ocjena iz hrvatskog bila povezana s pozitivnim utjecajem hrvatskog u prvom zadatku ( $r = ,23, p < ,05$ ), odnosno učenici koji imaju bolju ocjenu iz hrvatskog procjenjuju da hrvatski pozitivno utječe na prijevod više riječi na engleski u prvom zadatku. Ostale dvije varijable znanja hrvatskog nisu bile povezane s pozitivnim utjecajem hrvatskog niti u jednom zadatku, kao ni ocjena iz hrvatskog s pozitivnim utjecajem hrvatskog u drugom zadatku.

Uzimajući u obzir sveukupne rezultate, može se reći da je peta hipoteza (H5) uglavnom potvrđena jer znanje hrvatskog u većini slučajeva nije bilo povezano s međujezičnim utjecajima, neovisno o tome jesu li oni pozitivni ili negativni i jesu li ih sami ispitanici procijenili subjektivno ili objektivno. Jednako tako, djelomično je potvrđena i šesta hipoteza (H6). Radi se o tome da je u nekim slučajevima znanje hrvatskog ipak bilo povezano i s pozitivnim i negativnim utjecajima na prijevod na engleski pa se čini da u nekim situacijama znanje hrvatskog ipak može pomoći ili odmoći u prijevodu riječi na engleski.

#### 6.4.2.4. Povezanost znanja iz engleskog jezika, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti s međujezičnim utjecajima njemačkog, talijanskog i hrvatskog jezika

Ovo potpoglavlje donosi rezultate za samoprocjenu znanja engleskog, ocjenu iz engleskog ove godine, metajezičnu svjesnost i nadarenost za jezike. Za samoprocjenu znanja engleskog, metajezičnu svjesnost i nadarenost za jezike izračunali smo prosječni rezultat na pitanjima koja se tiču ovih varijabli. Prvo ćemo prikazati deskriptivne podatke za ove četiri varijable, a onda korelacije s međujezičnim utjecajem svakog od tri korištena jezika na prijevod na engleski jezik.

Možemo vidjeti iz Tablice 6.20., da učenici svoje znanje engleskog procjenjuju jako dobrim ( $M = 4,13$ ,  $SD = 0,64$ ), a prosječna ocjena iz engleskog ove godine iznosi 3,92 ( $SD = 0,83$ ). Također, razina metajezične svjesnosti ( $M = 3,43$ ,  $SD = 0,69$ ) i jezična nadarenost ( $M = 3,37$ ,  $SD = 0,78$ ) im je na srednjoj razini.

Tablica 6.20. Deskriptivni podaci za varijable vezane uz znanje engleskog jezika, metajezičnu svjesnost i jezičnu nadarenost

Varijabla	M	SD	Min	Max
Samoprocjena znanja engleskog	4,13	0,64	2	5
Ocjena iz engleskog	3,92	,83	1	5
Metajezična svjesnost	3,43	0,69	1,77	4,92
Jezična nadarenost	3,37	0,78	1,1	5

M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

#### 6.4.2.4.1. Korelacije s međujezičnim utjecajem njemačkog jezika

U Tablici 6.21. vidi se povezanost između varijabli znanja engleskog jezika, međujezične svjesnosti, jezične nadarenosti i utjecaja njemačkog jezika na engleski jezik.

Niti jedna varijabla nije značajno korelirala sa samoprocjenom negativnog utjecaja njemačkog jezika u prvom zadatku dok je sa samoprocjenom negativnog utjecaja njemačkog jezika u drugom zadatku korelirala samo metajezična svjesnost ( $r = ,24$ ,  $p < ,05$ ). To znači da je kod učenika koji imaju veću metajezičnu svjesnost negativni međujezični utjecaj njemačkog jezika na prijevod riječi na engleski u drugom zadatku jači. S objektivnim procjenama negativnog utjecaja situacija je drukčija. Sve korištene varijable bile su negativno povezane s objektivnom procjenom negativnog utjecaja njemačkog jezika u prvom zadatku. Dakle, za učenike koji procjenjuju svoje znanje engleskog boljim ( $r = -,37$ ,  $p < ,01$ ), koji imaju bolju ocjenu iz engleskog ove godine ( $r = -,26$ ,  $p < ,01$ ), koji imaju veću metajezičnu svjesnost ( $r = -,20$ ,  $p < ,05$ ) i koji imaju veću nadarenost za učenje jezika ( $r = -,25$ ,  $p < ,01$ ) procijenjeno je da je njemački jezik imao manji negativni utjecaj na prijevod riječi na engleski u prvom zadatku. S druge strane, niti jedna od korištenih varijabli nije bila značajno povezana s objektivnom procjenom negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog u drugom zadatku. Jednako tako, niti jedna od korištenih varijabli nije bila povezana sa samoprocjenom pozitivnog utjecaja njemačkog jezika, niti u prvom zadatku, niti u drugom zadatku.

Tablica 6.21. Korelacije između znanja engleskog jezika, metajezične svjesnosti, nadarenosti za jezike i međujezičnog utjecaja njemačkog jezika na engleski jezik

Varijable	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Samoprocjena znanja engleskog	,72**	,22*	,50**	-,14	,01	-,04	,08	-,37**	-,03
2. Ocjena iz engleskog		,14	,48**	-,05	-,04	-,01	,10	-,26**	-,04
3. Metajezična svjesnost			,52**	,03	,24*	,11	,02	-,20*	,19
4. Jezična nadarenost				-,04	-,01	,18	-,12	-,25**	-,04
5. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1					-,03	,13	,39**	,32**	,11
6. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2						-,06	-,03	-,11	,35**
7. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1							,17	-,05	,02
8. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2								,05	-,01
9. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 1									,16
10. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja njemačkog jezika – zadatak 2									

\* $p < 0,05^{85}$  ; \*\* $p < 0,01^{86}$

#### 6.4.2.4.2. Korelacije s međujezičnim utjecajem talijanskog jezika

Kod povezanosti korištenih varijabli sa samoprocjenama negativnog utjecaja talijanskog jezika (Tablica 6.22.) na prijevod riječi na engleski, pokazalo se da je samo metajezična svjesnost značajno povezana sa samoprocjenom negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika u prvom zadatku ( $r = ,23$ ,  $p < ,05$ ), odnosno učenici koji imaju veću metajezičnu svjesnost za više su riječi u prvom zadatku procijenili da postoji negativni međujezični utjecaj talijanskog jezika. Što se tiče objektivnih procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika, tu je ponovno jedino metajezična svjesnost imala značajnu povezanost, no

<sup>85</sup> \* $p < ,05$  znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 5 %.

<sup>86</sup> \*\* $p < ,01$  znači da su korelacije označene s dvije zvjezdice značajne na razini od 1 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 1 %

ovaj puta u oba zadatka. Dakle, za učenike koji imaju veću metajeziku svjesnost procijenjen je veći negativni međujezični utjecaj talijanskog i u prvom zadatku ( $r = ,21, p < ,05$ ) i u drugom zadatku ( $r = ,20, p < ,05$ ). Metajeziku svjesnost bila je značajno povezana i sa samoprocjenom pozitivnog međujezičnog utjecaja i u prvom zadatku ( $r = ,23, p < ,05$ ) i u drugom zadatku ( $r = ,21, p < ,05$ ), tj. učenici koji imaju veću metajeziku svjesnost za više riječi u oba zadatka, procijenili su veći pozitivni utjecaj talijanskog jezika. Osim metajeziku svjesnosti, sa samoprocjenom pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika u drugom zadatku bila je povezana i jezična nadarenost ( $r = ,20, p < ,05$ ). To bi značilo da su učenici koji su talentiraniji za učenje jezika procijenili veći pozitivni utjecaj talijanskog jezika na prijevod riječi na engleski u drugom zadatku.

Tablica 6.22. Korelacije između znanja engleskog jezika, metajeziku svjesnosti, nadarenosti za jezike i međujezičnog utjecaja talijanskog jezika na engleski jezik

Varijable	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Samoprocjena znanja engleskog	,72**	,22*	,50**	-,01	-,16	-,11	,10	,04	-,08
2. Ocjena iz engleskog		,14	,48**	-,07	-,14	-,02	,18	-,03	-,06
3. Metajeziku svjesnost			,52**	,23*	,10	,23*	,21*	,21*	,20*
4. Jezična nadarenost				,13	-,05	,10	,20*	,02	,00
5. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1					,36**	,21*	,42**	,51**	,19*
6. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2						,27**	,37**	,20*	,74**
7. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1							,31**	,07	,22*
8. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2								,20*	,19
9. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 1									,14
10. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja talijanskog jezika – zadatak 2									

\* $p < 0,05$ <sup>87</sup>; \*\* $p < 0,01$ <sup>88</sup>

#### 6.4.2.4.3. Korelacije s međujezičnim utjecajem hrvatskog jezika

Što se tiče korelacija korištenih varijabli s međujezičnim utjecajem hrvatskog jezika (Tablica 6.23.), jedine značajne povezanosti pojavile su se kod objektivne procjene negativnog međujezičnog utjecaja u drugom zadatku. Preciznije, metajeziku svjesnost ( $r =$

<sup>87</sup> \* $p < ,05$  znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 5 %.

<sup>88</sup> \*\* $p < ,01$  znači da su korelacije označene s dvije zvjezdice značajne na razini od 1 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 1 %

,25,  $p < ,05$ ) i jezična nadarenost ( $r = ,31, p < ,01$ ) bili su pozitivno povezani s objektivnom procjenom negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika na prijevod na engleski u drugom zadatku. To znači da je za učenike s većom metajezičnom svjesnosti i većom nadarenosti za jezike za više riječi u drugom zadatku procijenjen negativni međujezični utjecaj hrvatskog jezika. Što se tiče samoprocjena negativnog i pozitivnog utjecaja hrvatskog jezika u oba zadatka i objektivnih procjena negativnog utjecaja hrvatskog jezika u prvom zadatku, niti jedna od ovdje korištenih varijabli nije bila značajno povezana s njima.

Tablica 6.23. Korelacije između znanja engleskog jezika, metajezične svjesnosti, nadarenosti za jezike i međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika na engleski jezik

Varijable	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Samoprocjena znanja engleskog	,72**	,22*	,50**	-,05	,05	-,10	-,02	,04	,11
2. Ocjena iz engleskog		,14	,48**	-,12	-,05	,02	,02	-,04	,04
3. Metajezična svjesnost			,52**	,10	,11	-,05	,01	,03	,25*
4. Jezična nadarenost				,08	,04	-,02	-,03	,11	,31**
5. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1					,19	,17	,04	,71**	,17
6. Samoprocjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2						,26**	,44**	,12	,57**
7. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1							,23*	,07	,09
8. Samoprocjena pozitivnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2								,02	,17
9. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 1									,19*
10. Objektivna procjena negativnog međujezičnog utjecaja hrvatskog jezika – zadatak 2									

\* $p < 0,05$ <sup>89</sup> ; \*\* $p < 0,01$ <sup>90</sup>

<sup>89</sup> \* $p < ,05$  znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 5 %.

<sup>90</sup> \*\* $p < ,01$  znači da su korelacije označene s dvije zvjezdice značajne na razini od 1 %, odnosno da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno manja od 1 %

### 6.4.3. Kvalitativna analiza podataka

Dok smo kvantitativnom analizom podataka dobili uvid u distribuciju međujezičnih utjecaja, kao i smjer utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom, kvalitativna analiza podataka daje detaljan prikaz pojedinačnih riječi uključenih u prvi i drugi zadatak te njihovu analizu u očitovanju jezičnog prijenosa. U oba zadatka u kojima smo provjeravali međujezične utjecaje najviše su brojila prave sličnice. Radilo se o ukupno 14 pravih sličnica u engleskom i njemačkom jeziku, 9 pravih sličnica u engleskom, njemačkom i talijanskom i 1 pravoj sličnici u engleskom i talijanskom jeziku. U učeničkoj jezičnoj proizvodnji sličnica ovakve vrste najviše se očitovao otvoreni prijenos, ali i zatvoreni prijenos, odnosno strategija izbjegavanja ciljanih riječi. Od djelomičnih sličnica uključili smo samo četiri djelomične sličnice u engleskom i njemačkom jeziku, od toga 1 djelomičnu sličnicu u prvom zadatku i tri u drugom zadatku. Djelomične sličnice razvrstali smo u zadatke s obzirom na pretpostavku o jačini znanja djelomičnih sličnica u učenika. Tako smo za riječ *more* (engl. *sea*), iako se radi o srednjefrekventnoj riječi, procijenili da ju je bolje upotrijebiti u prvom zadatku, jer će učenici često zbog svog uvjerenja o poznatosti i znanju takve riječi pogriješiti u odabiru, dok smo ostale tri djelomične sličnice, stavili u drugi zadatak, u kojem se dala mogućnost učenicima iskoristiti nešto više vremena u odabiru ciljane riječi. Lažnih prijatelja u engleskom i njemačkom bilo je 12, u engleskom, njemačkom i talijanskom bilo ih je 3 i samo 1 lažni prijatelj u engleskom i talijanskom.

Kvalitativna analiza riječi u nastavku govori o načinu procjene međujezičnog utjecaja, onog od strane samih učenika (subjektivna procjena) i istraživača, kontroliranih varijabli i neovisnih ocjenjivača (objektivna procjena).

### 6.4.3.1. Prave i djelomične sličnice i lažni prijatelji u prvome zadatku

#### 6.4.3.1.1. Kolač – *Cake*

Tablica 6.24. Očitovanje prijenosa za riječ *cake*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(cake- precrtano) cookie	1	,9	,9	,9
	(cook- precrtano) cake	1	,9	,9	1,9
	(cookie - precrtano) cake	1	,9	,9	2,8
	(cookie) bake	1	,9	,9	3,8
	(cup)cake	1	,9	,9	4,7
	a cake	1	,9	,9	5,7
	cacke	1	,9	,9	6,6
	cake	69	65,1	65,1	71,7
	Cake	1	,9	,9	72,6
	cake, cookie	1	,9	,9	73,6
	cake, cookies	1	,9	,9	74,5
	cake, cupcake	1	,9	,9	75,5
	cake/muffin	1	,9	,9	76,4
	cockie	1	,9	,9	77,4
	coockie	1	,9	,9	78,3
	cookie	9	8,5	8,5	86,8
	cookies	1	,9	,9	87,7
	cooky- precrtano	1	,9	,9	88,7
	cup-cake	1	,9	,9	89,6
	cupcacke	1	,9	,9	90,6
	cupcake	6	5,7	5,7	96,2
	nije navedeno	1	,9	,9	97,2
	pastry	1	,9	,9	98,1
	pie	1	,9	,9	99,1
	sweets	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prema rješenjima učenika za riječ *kolač* nije bilo znatnog utjecaja iz njemačkog jezika, za koji smo pretpostavljali da bi se mogao očitovati upotrebom riječi *Kuchen*. Naime, dvoje učenika izrazilo se riječju *co(o)ckie*, uključujući i jednog učenika koji je prvotno precrtao navedenu riječ, a potom napisao *cookie*. U tome slučaju možemo govoriti o mogućem, samo ograničavajućem prijenosu, jer su učenici u engleskom jeziku skloni miješati riječi sličnog značenja, kao što je ovdje *cake* i *cookie*, osim što u tri primjera nalazimo da učenici



upotrebljavaju zajedno dva glasa – *ck*, koji mogu biti odraz njemačkog jezika u ortografiji. Većina učenika dala je točne odgovore, a nekolicina njih služila se i strategijom izbjegavanja, koristeći se riječima *pastry*, *pie*, *sweets*.

#### 6.4.3.1.2. Lijek – *Medicine*

Tablica 6.25. Očitovanje prijenosa za riječ *medicine*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	a droug/medisin	1	,9	,9	,9
	aid	1	,9	,9	1,9
	antibiotic	2	1,9	1,9	3,8
	antibiotic (medicine)	1	,9	,9	4,7
	antibiotik	1	,9	,9	5,7
	cure	6	5,7	5,7	11,3
	cure, medicine	1	,9	,9	12,3
	cure/medicine	1	,9	,9	13,2
	cury	1	,9	,9	14,2
	madesin	1	,9	,9	15,1
	medecine	1	,9	,9	16,0
	medical	2	1,9	1,9	17,9
	medication	2	1,9	1,9	19,8
	medicent	2	1,9	1,9	21,7
	medicin	3	2,8	2,8	24,5
	medicinal	1	,9	,9	25,5
	medicine	49	46,2	46,2	71,7
	Medicine	1	,9	,9	72,6
	medicine - precrano	1	,9	,9	73,6
	medicine cureey	1	,9	,9	74,5
	medicine, cure	2	1,9	1,9	76,4
	medicine/cure	1	,9	,9	77,4
	medikajt	1	,9	,9	78,3
	medison	1	,9	,9	79,2
	nije navedeno	19	17,9	17,9	97,2
	nije navedeno (m)	1	,9	,9	98,1
	Tabletes	1	,9	,9	99,1
	tablets	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Rezultati prijevoda za riječ *lijek* ukazuju na najveći postotak upotrijebljene točno napisane ciljane riječi *medicine* (46,2%). U rješenju jednog prijevoda nalazimo i točno napisanu riječ *Medicine*, međutim vidljivo je da je riječ napisana velikim početnim slovom, za razliku od ostalih riječi koje je navodio ispitanik. Iako je retrospektivna metoda dala nalaz da

je ispitanik znao prijevod riječi zbog talijanskog jezika, može se naslutiti da je ovdje djelomično utjecao i recentniji jezik, odnosno njemački, jer se imenice u njemačkome jeziku pišu velikim slovom. U ovome slučaju možemo raspravljati i o istovremenoj interakciji dvaju jezika, talijanskog i njemačkog. Talijanski je tada poslužio kao pozitivni prijenos na temelju formalne sličnosti između dva jezika, dok njemački kao negativni, zbog upotrebe velikog početnog slova u navedenoj riječi. Da je moguća interakcija dvaju jezika svjedoči i podatak da se radi o ispitaniku koji je uspješan u oba jezika. Ovaj primjer ne možemo generalizirati, prvo, jer se radi o dekontekstualiziranoj riječi, a drugo jer je svijest učenika usmjerena prema samo jednom stranom jeziku, kao što je to talijanski u ovome primjeru. No, vrijedno je spomenuti da nije isključiv utjecaj oba jezika. Sličan primjer je i s riječju *medikajt*, za koju je učenik naveo da je znao prijevod riječi zbog engleskog i njemačkog, premda je vidljivo negativni utjecaj preuzeo njemački jezik jer je učenik umjesto glasa *c* napisao glas *k*.

Ispitanici su se također koristili strategijom izbjegavanja, tako da u nekim primjerima možemo naići na prijevod riječi poput, *droug*, *aid*, *antibiotic (k)*, *Tabletes*, *tablets*, kojima su ispitanici nadopunjavali leksičku prazninu i koristili se njima kao riječima iste ili slične kategorije. Izuzetak je riječ *antibiotic* za koju je dvoje učenika naveo da su znali prijevod zbog hrvatskog jezika.

Isto tako, u nekoliko primjera ispitanici su upotrebljavali i riječ *cure*, koja je u prijevodu na hrvatski istog značenja kao i riječ *medicine* u engleskome, međutim upotreba riječ *cure* prevagnula je u upotrebi u šestero učenika, od kojih je jedan naveo da je znao prijevod zbog talijanskog jezika. Zanimljivo je primijetiti da se riječ *cure* pojavljuje u nekoliko primjera u kombinaciji s ciljanom varijantom, tj. riječi *medicine*. Također, umjesto riječi *cure* daju se i pogrešne varijante, poput *cury*, kao i *medicine cureey* (za ovaj primjer učenik je naveo da je znao prijevod zbog serija). Za riječi *medisin*, *medesin*, *medicin*, *medison* pretpostavili smo da se radi o učenikovom fonološkom prijenosu u engleskom jeziku koji se jasno očitovao u ortografiji. Jedan učenik riječ *medicent* opravdao je znanjem latinskog jezika.

Iskazi učenika u retrospektivnoj metodi pokazuju da je utjecaj iz talijanskog jezika većinom pozitivan u jezičnoj proizvodnji riječi *medicine* (19,08%), osim u riječi *medicinal* koja je pogrešno napisana.

Potom slijedi hrvatski jezik koji je također pozitivno utjecao na većinu učenika koji su proizveli riječ *medicine* (5,30%). Ovaj primjer utjecaja hrvatskoga možemo pripisati češćoj upotrebi riječi *medicina* u hrvatskom jeziku. Samo je jedan ispitanik u proizvodnji riječi *medicine* naveo da je znao prijevod zbog njemačkog jezika.

### 6.4.3.1.3. Krajoblik – *Landscape*

Tablica 6.26. Očitovanje prijenosa za riječ *landscape*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(horizon, valley) fieldscape	1	,9	,9	,9
	area	2	1,9	1,9	2,8
	background	1	,9	,9	3,8
	country	1	,9	,9	4,7
	countryside	1	,9	,9	5,7
	envirmoment	1	,9	,9	6,6
	enviroment	2	1,9	1,9	8,5
	environment	1	,9	,9	9,4
	environment, landscape	1	,9	,9	10,4
	field	1	,9	,9	11,3
	fyu	1	,9	,9	12,3
	hometown	1	,9	,9	13,2
	horison	1	,9	,9	14,2
	horizon	1	,9	,9	15,1
	Horizon	1	,9	,9	16,0
	invoirement	1	,9	,9	17,0
	land	1	,9	,9	17,9
	landscape	9	8,5	8,5	26,4
	nature	9	8,5	8,5	34,9
	Nature	1	,9	,9	35,8
	nature, landspace	1	,9	,9	36,8
	nije navedeno	52	49,1	49,1	85,8
	nije navedeno, poč. v	1	,9	,9	86,8
	outdoors	2	1,9	1,9	88,7
	panorama, nature	1	,9	,9	89,6
	place	1	,9	,9	90,6
	scenery	1	,9	,9	91,5
	sightview	1	,9	,9	92,5
	valley	1	,9	,9	93,4
	view	6	5,7	5,7	99,1
	wiev	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U prijevodu riječi *krajolik* nalazimo mnogo različitih primjera prijevoda (*valley, fieldscape, area, background, country, countryside, environment, field, hometown, horis(z)on, land, nature, outdoors, panorama, place, scenery, sightview, view*), no samo mali broj točno napisane ciljane riječi *landscape* (8,5 %). U retrospektivnoj metodi samo je troje učenika navelo utjecaj određenog jezika na njihov prijevod. Za riječi *horison* i *scenery* zabilježen je utjecaj hrvatskog jezika prema retrospektivnoj metodi, a za riječ *nature* utjecaj talijanskog jezika. Prema našoj procjeni i procjeni neovisnog ocjenjivača, utjecaj talijanskog jezika mogao je doprinijeti i proizvodnji riječi *panorama*, s obzirom na to da je ispitanik naveo visoku razinu znanja iz talijanskog jezika, koju potom prati riječ *nature*, obje navedene kod istog ispitanika. Strategija izbjegavanja ciljane riječi u ovom primjeru je izrazito jaka s obzirom na različiti raspon upotrijebljenih riječi, ali nedovoljna u objašnjenju interakcija drugih jezika.

#### 6.4.3.1.4. More – Sea

Tablica 6.27. Očitovanje prijenosa za riječ *sea*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(sea-precrtano) beach	1	,9	,9	,9
	(see-ispravljeno) sae	1	,9	,9	1,9
	nije navedeno	1	,9	,9	2,8
	sea	95	89,6	89,6	92,5
	Sea	2	1,9	1,9	94,3
	see	4	3,8	3,8	98,1
	See	2	1,9	1,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Većina učenika pravilno se izrazila u prijevodu riječi *more* (89,6%). Riječ je učenicima poznata i česta u aktivnom vokabularu prema procjeni nastavnika, međutim bilježimo i nekoliko pogrešno navedenih prijevoda, upotrebom riječi *see*, koji su pretpostavljeno rezultat interakcije njemačkog jezika. Uvidom u retrospektivni zadatak ne nalazimo svijest učenika o pogrešno upotrijebljenoj riječi, međutim u kontroliranim varijablama, poput izloženosti jeziku kroz formalno učenje i ocjeni, prednjači njemački jezik.

#### 6.4.3.1.5. Zanimljiv – *Interesting*

Tablica 6.28. Očitovanje prijenosa za riječ *interesting*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	interasting	1	,9	,9	,9
	interesainting	1	,9	,9	1,9
	interesant	2	1,9	1,9	3,8
	interesanting	1	,9	,9	4,7
	interesed	1	,9	,9	5,7
	interesing	1	,9	,9	6,6
	interested	1	,9	,9	7,5
	interesting	81	76,4	76,4	84,0
	Interesting	2	1,9	1,9	85,8
	interrest	1	,9	,9	86,8
	intersing	1	,9	,9	87,7
	intersting	3	2,8	2,8	90,6
	intresting	7	6,6	6,6	97,2
	Intresting	1	,9	,9	98,1
	nije navedeno	2	1,9	1,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Za prijevod riječi *zanimljiv* primjećujemo mnogo varijanti (*interasting, interesainting, interesant, interesanting, interesed, interesing, interested, interrest, inters(t)ing, intresting*), ali i velik broj točno prevedene riječi (76,4%). Za većinu točno prevedene riječi ispitanici su napisali da im je u prizivanju olakšao hrvatski ili talijanski jezik. Naime, u proizvodnji riječi *interesant* samoprocjenom smo utvrdili da se radi i o utjecaju njemačkog jezika, iako to ispitanik nije eksplicitno naveo u retrospektivnom zadatku. Međutim, kako ispitanik vidi sličnost između engleskog i njemačkog jezika, tj. prema psihotipologiji koju smo upotrijebili kao kontroliranu varijablu, te se iz njegove izloženosti jezicima primjećuje i dostatna upotreba njemačkog jezika, možemo tada govoriti o interakciji njemačkog jezika prilikom upotrebe navedene riječi.

#### 6.4.3.1.6. Knjižnica – *Library*

Tablica 6.29. Očitovanje prijenosa za riječ *library*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	a librery	1	,9	,9	,9
	bibliotace	1	,9	,9	1,9
	book store (library)	1	,9	,9	2,8
	bookshop	1	,9	,9	3,8
	laibery	1	,9	,9	4,7
	libary	6	5,7	5,7	10,4
	liberary	3	2,8	2,8	13,2
	liberi	1	,9	,9	14,2
	libery	4	3,8	3,8	17,9
	librari	1	,9	,9	18,9
	library	77	72,6	72,6	91,5
	libreary	1	,9	,9	92,5
	librery	3	2,8	2,8	95,3
	Librery	1	,9	,9	96,2
	libry	1	,9	,9	97,2
	nije navedeno	3	2,8	2,8	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U primjerima prijevoda riječi *knjižnica* velik broj ispitanika (72,6%) točno je ponudilo odgovore, dok su u ostalim primjerima ispitanici pogrešno navodili prijevod koristeći se riječima poput, *librery*, *laibery*, *libary*, *liberi(y)*, *librari*, *libreary*, *libry*. Budući da ispitanici kod pogrešno napisanih riječi nisu navodili je li im pomagao ili odmagao neki od drugih jezika, ne možemo u potpunosti naslućivati utjecaj talijanskog jezika, u kojemu postoji ortografski slična riječ, ali različitog značenja – *libreria*. Utjecaj talijanskog jezika jasan je kod jednog ispitanika i to u riječi *bibliotace*. Dva ispitanika navela su u prijevodu, riječi *book store* i *bookshop*. Kako je u hrvatskome jeziku razlika između riječi *knjižnica* i *knjižara* više semantičke prirode, dok su na fonološkoj razini vrlo slične, može se pretpostavljati da se kod ispitanika dogodio tada krivo interpretirani fonološki prijenos iz hrvatskog kao materinskog jezika i pritom očitovao u prijevodu. Jednako tako postoji mogućnosti da su učenici djelomično bili svjesni da i u engleskom i talijanskom postoje ortografski slične riječi – *library* i *libreria*, ali semantički različite, te su se tada odlučili za pogrešan odabir riječi u prijevodu. Zbog toga ne možemo sa sigurnošću tvrditi je li se u ova dva primjera pokazao prijenos iz hrvatskog ili iz talijanskog jezika.

#### 6.4.3.1.7. Mišljenje – *Thought*

Tablica 6.30. Očitovanje prijenosa za riječ *thought*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(thinking) opinon	1	,9	,9	,9
	(thought) opinion	1	,9	,9	1,9
	apinion	3	2,8	2,8	4,7
	nije navedeno	21	19,8	19,8	24,5
	opinion	55	51,9	51,9	76,4
	Opinion	1	,9	,9	77,4
	opinnion	1	,9	,9	78,3
	oppinion	5	4,7	4,7	83,0
	supposition	1	,9	,9	84,0
	things	1	,9	,9	84,9
	think	2	1,9	1,9	86,8
	thinking	6	5,7	5,7	92,5
	though	1	,9	,9	93,4
	thought	2	1,9	1,9	95,3
	tought	4	3,8	3,8	99,1
	touts	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Iz rezultata za prijevod *mišljenje* vidljivo je da se nije pokazao utjecaj njemačkog jezika, ali su zato ispitanici u četiri primjera naveli da su znali prijevod zbog talijanskog jezika, navodeći riječ *opinion*. Riječ *opinion* očita je kod većine učenika (51,9%), uz male iznimke pogrešno napisanih riječi, poput *apinion*, *opinnion*, *oppinion*. Prijevod s rezultatima *thought* je izrazito mali, odnosno samo se dvoje ispitanika odlučilo za odabir te riječi u prijevodu i šestero učenika koristilo se riječju *thinking*. Razlog može biti češća i jednostavnija upotreba u pismu riječi *opinion* od riječi *thought*.

#### 6.4.3.1.8. Cijena – Price

Tablica 6.31. Očitovanje prijenosa za riječ *price*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(cost- precrtano) price	1	,9	,9	,9
	(prais) price	1	,9	,9	1,9
	cost	4	3,8	3,8	5,7
	cost, price	1	,9	,9	6,6
	cost, prize	1	,9	,9	7,5
	nije navedeno	15	14,2	14,2	21,7
	pay	1	,9	,9	22,6
	pise	1	,9	,9	23,6
	prais	2	1,9	1,9	25,5
	praise	1	,9	,9	26,4
	praize	2	1,9	1,9	28,3
	price	70	66,0	66,0	94,3
	prise	2	1,9	1,9	96,2
	prize	4	3,8	3,8	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Većinu odgovora za riječ *cijena* učenici su znali pravilno napisati (66,0%), dok je nekolicina njih pogrešno napisala riječ, što je u velikoj mjeri rezultat njihovog jezičnog neznanja. Tako bi učenici pisali riječi *prise*, *prais(e)*, *praize*, *prize*. U retrospektivnom zadatku navodili bi utjecaj talijanskog jezika za točno napisane riječi *price*, koji se tada pozitivno odrazio, dok je dvoje učenika iskazalo talijanski jezik kao jezik utjecaja, no s negativnim utjecajem, kao u primjerima s riječima *prise*, *cost* i *prize*. Jedan ispitanik naveo je utjecaj i hrvatskoga jezika u proizvodnji riječi *price*. Njemački jezik ovdje nije pokazao svoju interakciju.



#### 6.4.3.1.9. Suknja – Skirt

Tablica 6.32. Očitovanje prijenosa za riječ *skirt*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	dress	4	3,8	3,8	3,8
	nije navedeno	16	15,1	15,1	18,9
	rock	1	,9	,9	19,8
	scirt	2	1,9	1,9	21,7
	scourt	1	,9	,9	22,6
	scrt	1	,9	,9	23,6
	shirt	2	1,9	1,9	25,5
	shoes	1	,9	,9	26,4
	skinn	1	,9	,9	27,4
	skirt	74	69,8	69,8	97,2
	skrit	1	,9	,9	98,1
	skrt	1	,9	,9	99,1
	skrte	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Zanimljivi su rezultati za riječ *suknja*. Premda je većina učenika znala prijevod riječi (69,8%), nailazimo i na nekoliko primjera na strategiju izbjegavanja, u kojima su ispitanici navodili riječi, poput *dress*, *shoes*, *shirt*. Također, u dva točna odgovora, tj. prijevoda *skirt*, ispitanici bi u retrospektivnom zadatku tvrdili da su znali prijevod, jedan zbog hrvatskog, a jedan zbog talijanskog jezika. Samo u jednom primjeru očitovao se u potpunosti prijenos iz njemačkog jezika, prijevodom *rock*, lažnom prijatelju u engleskom i njemačkom jeziku. Ispitanik posjeduje dobro znanje njemačkog, no izložen je njemačkom jeziku u slaboj mjeri, osim što, prema navodima, često uči za sat njemačkog jezika.

#### 6.4.3.1.10. Plivati – To swim

Tablica 6.33. Očitovanje prijenosa za riječ *to swim*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(swimming) to swim	1	,9	,9	,9
	swim	28	26,4	26,4	27,4
	swiming	14	13,2	13,2	40,6
	swimm	4	3,8	3,8	44,3
	swimm(ing)	1	,9	,9	45,3
	swimming	48	45,3	45,3	90,6
	swimming, swim	1	,9	,9	91,5
	swimming/to swim	1	,9	,9	92,5
	to swim	8	7,5	7,5	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Rezultati za točno napisanu ciljanu riječ *swim* ili *to swim* (38,16%) pokazuju manju upotrebu u učenika za razliku od riječi *swim(m)ing* (66,78%). Nekolicina primjera daje također rezultate u kojima su učenici nudili dva primjera prijevoda. Tako imamo troje učenika koji su u rješenju pisali najprije riječ *swimming*, a potom bi je stavili u zagradu, odvojili zarezom ili kosom crtom i napisali *to swim* ili *swim*.

Posljedica takvih rezultata, tj. da su se učenici češće koristili riječju *swimming*, može biti činjenica da su u engleskome jeziku učenici više izloženi obliku *swimming* od *swim* jer prilikom opisivanja svojih slobodnih aktivnosti često bi upotrebljavali konstrukcije poput, *I go/like swimming*. Prijevod takve konstrukcije na hrvatski jezik *Idem/volim plivati* može doprinijeti zaključku da se tada radi o hrvatskome jeziku kao glavnom izvoru prijenosa. No, da se u nekim primjerima očituje i utjecaj njemačkog jezika, zbog toga što su učenici htjeli izbjeći ciljanu riječi *swim*, ne znajući piše li se kao glagol s jednim ili dva *m* kao u njemačkome jeziku, također može dovesti do rasprave o utjecaju njemačkog jezika. Prema tome, upotreba dva *m* u riječi *swimm* daje naslutiti da je riječ i o mogućem utjecaju njemačkog jezika.

U učeničkim izvješćima u retrospektivnoj metodi većina učenika potvrdila je znanje prijevoda riječi jer je jednostavno znaju kroz učenje engleskog jezika, dok se samo kod dvoje učenika primjećuje negativni prijenos iz njemačkog jezika korištenjem riječi *swimming* i jedan pozitivan za *to swim*. Jedan ispitanik iskazao je znanje riječi zbog hrvatskog jezika upotrebom *swimming*, koji opredjeljujemo kao negativni značenjski prijenos.

Iako se naša pretpostavka najvećim dijelom fokusirala na to da će učenici posegnuti za prijenosom iz njemačkog jezika jer se u primjeru za riječ *plivati* u hrvatskome jeziku radi o sličnicama u engleskome i njemačkome jeziku, rezultati učenika ukazuju ipak na mogući utjecaj i materinskog jezika.

#### 6.4.3.1.11. Talijanski – *Italian*

Tablica 6.34. Očitovanje prijenosa za riječ *Italian*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(ta) Italian	1	,9	,9	,9
	Itali	1	,9	,9	1,9
	italian	40	37,7	37,7	39,6
	Italian	53	50,0	50,0	89,6
	Italian language	2	1,9	1,9	91,5
	Italiano	1	,9	,9	92,5
	italien	2	1,9	1,9	94,3
	Italien	1	,9	,9	95,3
	Italienish	1	,9	,9	96,2
	nije navedeno	3	2,8	2,8	99,1
	Talian	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U instrumentu kojim smo provjeravali međujezične utjecaje, a to je bio prijevod, željeli smo uključiti učenicima poznate riječi, s kojima se više susreću na satu stranoga jezika, kao što su to npr. školski predmeti (vidi Burton, 2013), pa smo tako odabrali i riječ *talijanski*. Velik postotak učenika znao je napisati točan odgovor (87,7%), ali i većina ispitanika svjesno je iskazala da znaju riječ zbog talijanskog jezika. Oni manje svjesni mogućeg prijenosa, koji je moguć i iz njemačkog jezika, ipak su proizveli u tri primjera riječ *Italien*, i u jednom primjeru riječ *Italienish*, u čemu im je, prema kontroliranim varijablama (visoko znanje, ocjena iz njemačkog i česta formalna upotreba jezika), doprinijela interakcija iz njemačkog jezika.

6.4.3.1.12. Ljetni praznici – *Summer holidays*Tablica 6.35. Očitovanje prijenosa za skupinu riječi *summer holidays*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	holliday	1	,9	,9	,9
	nije navedeno	3	2,8	2,8	3,8
	sommer vecation	1	,9	,9	4,7
	spring break	1	,9	,9	5,7
	springbreak	1	,9	,9	6,6
	summer	6	5,7	5,7	12,3
	summer awacation	1	,9	,9	13,2
	summer brake	2	1,9	1,9	15,1
	summer break	17	16,0	16,0	31,1
	Summer break	2	1,9	1,9	33,0
	summer break/holydays	1	,9	,9	34,0
	summer break/summer vaccation	1	,9	,9	34,9
	summer break/vacation	1	,9	,9	35,8
	summer breake	1	,9	,9	36,8
	summer breaks	2	1,9	1,9	38,7
	summer holiday	5	4,7	4,7	43,4
	summer holiday's	1	,9	,9	44,3
	summer holidays	21	19,8	19,8	64,2
	summer hollidays	2	1,9	1,9	66,0
	summer hollydays	1	,9	,9	67,0
	summer holydays	1	,9	,9	67,9

summer nešto	1	,9	,9	68,9
summer spring	1	,9	,9	69,8
summer v.	1	,9	,9	70,8
summer vacantion	1	,9	,9	71,7
summer vacation	20	18,9	18,9	90,6
Summer vacation	1	,9	,9	91,5
summer vacations	2	1,9	1,9	93,4
summer vaciation	1	,9	,9	94,3
summer vecation	1	,9	,9	95,3
Summer vecation	1	,9	,9	96,2
summer vecation/holiday	1	,9	,9	97,2
Summer wakeation	1	,9	,9	98,1
summer wecations	1	,9	,9	99,1
summer weekend	1	,9	,9	100,0
Ukupno	106	100,0	100,0	

Što se tiče skupine riječi *ljetni praznici*, ispitanici imaju gotovo podjednak broj jezičnih iskaza za *summer holidays* i *summer vacation(s)*, uključujući i varijante *hol(l)ydays*, *holiday's*, *vaccation*, *vecation*, *wecations*. Osim različitih varijanti za navedene riječi, nekoliko učenika koristilo se strategijom izbjegavanja, tako da imamo ponuđene i ostale riječi, poput *break*, *spring* i *weekend*. Samo je troje ispitanika potvrdilo utjecaje drugih jezika, od toga, dvoje hrvatskog, za riječ *summer break* i *summer holidays*, te jedan njemačkog za riječ *summer holidays*. Na upotrebu riječi *Ferien* nismo naišli, kao što je to bio slučaj u prethodnim istraživanjima, već je u jednom primjeru umjesto riječi *summer* navedena riječ *sommer*, što je očito da se radi o utjecaju njemačkog jezika.

#### 6.4.3.1.13. Glasan – Loud

Tablica 6.36. Očitovanje prijenosa za riječ *loud*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(nosy) loud	1	,9	,9	,9
	laud	6	5,7	5,7	6,6
	lauder	1	,9	,9	7,5
	laught	1	,9	,9	8,5
	loud	72	67,9	67,9	76,4
	Loud	1	,9	,9	77,4
	nije navedeno	17	16,0	16,0	93,4
	noise	1	,9	,9	94,3
	noising	1	,9	,9	95,3
	noisy	3	2,8	2,8	98,1
	noisy/loud	1	,9	,9	99,1
	vote	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Za riječ *glasán* nije zabilježena interakcija drugih stranih jezika. Većina je učenika točno ponudila prijevod *loud*, osim vrlo malog broja ispitanika koji su se usporedno koristili i riječima *noisy*, *noise*, *noising*. Također je dano šest primjera *laud*, no kako učenici nisu definirali je li na proizvodnju navedene riječi utjecao neki od jezika, te kako riječ odražava fonološku značajku ciljane riječi, teško je govoriti o utjecaju njemačke riječi *laut*.

#### 6.4.3.1.14. Slobodno vrijeme – *Free time*

Tablica 6.37. Očitovanje prijenosa za skupinu riječi *free time*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	..time	1	,9	,9	,9
	break time	1	,9	,9	1,9
	free time	89	84,0	84,0	85,8
	Free time	4	3,8	3,8	89,6
	free time (spare time)	1	,9	,9	90,6
	free time/spare time	1	,9	,9	91,5
	freetime	2	1,9	1,9	93,4
	frei zait	1	,9	,9	94,3
	nije navedeno	4	3,8	3,8	98,1
	relax time	2	1,9	1,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U prijevodima za skupinu riječi *slobodno vrijeme* nailazimo na većinu točnih odgovora (84,0%), ali i neznatan broj strategija izbjegavanja, u ponuđenim riječima *break time* i *relax time*. Dvoje je učenika svjesno iskazalo da im je pomogao njemački jezik u prijevodu, koji se tako pokazao pozitivno, dok kod jednog učenika nemamo izraženu svijest o negativnom utjecaju njemačkog, iako je u jezičnoj proizvodnji vrlo jasno da se radi o interakciji njemačkog, upotrebom *frei zait*.

#### 6.4.3.1.15. Kemija – Chemistry

Tablica 6.38. Očitovanje prijenosa za riječ *chemistry*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(Cemie-precrtano) Kemistry	1	,9	,9	,9
	Cemestry	1	,9	,9	1,9
	cemistry	9	8,5	8,5	10,4
	Cemistry	2	1,9	1,9	12,3
	cemy	1	,9	,9	13,2
	cemystry	1	,9	,9	14,2
	cheme	1	,9	,9	15,1
	chemestry	4	3,8	3,8	18,9
	chemic	2	1,9	1,9	20,8
	chemics	1	,9	,9	21,7
	chemie	1	,9	,9	22,6
	Chemie	1	,9	,9	23,6
	Chemik	1	,9	,9	24,5
	chemistri	1	,9	,9	25,5
	chemistry	51	48,1	48,1	73,6
	Chemistry	14	13,2	13,2	86,8
	chemystri	1	,9	,9	87,7
	chemystry	1	,9	,9	88,7
	chimic	1	,9	,9	89,6
	hemistry	1	,9	,9	90,6
	Kemic	1	,9	,9	91,5
	kemistry	2	1,9	1,9	93,4
	Kemistry	1	,9	,9	94,3
	kemistry/cemistry	1	,9	,9	95,3
	Kimic	1	,9	,9	96,2
	nije navedeno	4	3,8	3,8	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Dobiveni rezultati za riječ *kemija* pokazuju da su ispitanici uglavnom posegnuli za olakšavajućim učinkom hrvatskog jezika (N=12), nešto manje njemačkog (N=3) i najmanje talijanskog (N=2). Međutim, prilikom jezične proizvodnje, osim točnih odgovora, jedan je učenik vidljivo pogriješio u riječi *Kimic*, navodeći da ga je omeo talijanski jezik, i jedan učenik u proizvodnji riječi *Chemie* navodi utjecaj njemačkog jezika.



6.4.3.1.16. Vremenski točan – *Punctual*Tablica 6.39. Očitovanje prijenosa za riječ *punctual*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	cerntly in time	1	,9	,9	,9
	correct time	1	,9	,9	1,9
	correct timed	1	,9	,9	2,8
	exact time	1	,9	,9	3,8
	hourly correct	1	,9	,9	4,7
	in time	2	1,9	1,9	6,6
	in time/in point	1	,9	,9	7,5
	nije navedeno	46	43,4	43,4	50,9
	on point	1	,9	,9	51,9
	on right time/right on time	1	,9	,9	52,8
	on the time	1	,9	,9	53,8
	on time	12	11,3	11,3	65,1
	on time, timely correct	1	,9	,9	66,0
	on time/time co	1	,9	,9	67,0
	punctual	1	,9	,9	67,9
	right by time	1	,9	,9	68,9
	right in time	1	,9	,9	69,8
	right on time	6	5,7	5,7	75,5
	right timer	1	,9	,9	76,4
	time	3	2,8	2,8	79,2
	time accurate	1	,9	,9	80,2
	time correct	8	7,5	7,5	87,7
	Time correct	2	1,9	1,9	89,6
	time correct/in time	1	,9	,9	90,6
	time point	1	,9	,9	91,5
	time right	1	,9	,9	92,5
	Time right	1	,9	,9	93,4
	timely accurate	1	,9	,9	94,3
	timely correct	3	2,8	2,8	97,2
	timley correct	1	,9	,9	98,1
	timly correct	1	,9	,9	99,1

	weather correct	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Za riječ *vremenski točan* neznan je broj očekivanog odgovora, odnosno samo je jedan ispitanik napisao riječ *punctual*, ne navodeći razlog je li mu pomogao ili odmogao neki od jezika. Dvoje učenika navelo je da su znali prijevod zbog hrvatskog jezika, koristeći se netočnim prijevodima *correct time* i *timly correct*. Primjećujemo mnogo netočnih prijevoda u kojima možemo naslutiti, ali ne i tvrditi, da su učenici posegnuli za doslovnim prijevodom iz hrvatskog jezika, pritom uporabljajući riječi poput: *exact time*, *hourly correct*, *in/on time/point*, *right on time*, *time accurate*, *time point*, *time right*, *time correct*, *weather correct*. Radi se o puno različitih neočekivanih varijanti, ali i o velikom broju navedenih prijevoda, iz čega se vidi da pojedini učenici nisu htjeli posegnuti za mogućim doslovnim prijevodom, znajući da postoji određena riječ u jeziku cilja. Može se također pretpostaviti i da je niska učestalost navedene riječi doprinijela njenoj slaboj produkciji kod učenika.

#### 6.4.3.1.17. Peći (kolač) – *To bake*

Tablica 6.40. Očitovanje prijenosa za riječ *to bake*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(cook) bake	1	,9	,9	,9
	backe	1	,9	,9	1,9
	backing	1	,9	,9	2,8
	bake	46	43,4	43,4	46,2
	Bake	2	1,9	1,9	48,1
	bake (to bake, baking)	1	,9	,9	49,1
	bake a cake	1	,9	,9	50,0
	bakeing	1	,9	,9	50,9
	baking	6	5,7	5,7	56,6
	baking, bake	1	,9	,9	57,5
	beak	3	2,8	2,8	60,4
	beake	1	,9	,9	61,3
	Beake	1	,9	,9	62,3
	beaking	1	,9	,9	63,2
	burn	1	,9	,9	64,2
	burning	1	,9	,9	65,1
	cocking	1	,9	,9	66,0
	cook	2	1,9	1,9	67,9
	cooking	5	4,7	4,7	72,6
	cooking cake	1	,9	,9	73,6
	make	2	1,9	1,9	75,5
	make cake	2	1,9	1,9	77,4
	nije navedeno	15	14,2	14,2	91,5
	to bake	7	6,6	6,6	98,1
	to bake/baking	1	,9	,9	99,1
	to cook	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U prijevodima riječi *peći* učenici nisu potvrdili utjecaj niti jednog jezika. Većina je pokazala da su znali prijevod zbog engleskog jezika te su tako i navodili u retrospektivnom zadatku. Međutim, postoji i nekoliko primjera pogrešnog navođenja prijevoda (*beake*, *beaking*, *baking*, *bakeing*), kao i upotrebe strategije izbjegavanja (*burn/burning*, *cook/cooking*, *make cake*). Primjeri navoda oblika riječi *backe* i *backing* ukazuju na mogući

prijenos iz njemačkog jezika zbog upotrebe glasa – *ck*, iako su učenici za navedena dva primjera navela sličnost između engleskog i talijanskog te da oba jezika slabo rabe. Jedina naznaka utjecaja njemačkog jezika za ove primjere može biti glede čestog učenja za sat njemačkog i visoke ocjene iz njemačkog.

#### 6.4.3.1.18. Neprijateljski – *Unfriendly*

Tablica 6.41. Očitovanje prijenaosa za riječ *unfriendly*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	anemy	2	1,9	1,9	1,9
	anfriend	2	1,9	1,9	3,8
	antagonisticly	1	,9	,9	4,7
	enemi	1	,9	,9	5,7
	enemie	2	1,9	1,9	7,5
	enemig	1	,9	,9	8,5
	enemis	1	,9	,9	9,4
	enemy	9	8,5	8,5	17,9
	enemy like	1	,9	,9	18,9
	enemy's	2	1,9	1,9	20,8
	hostile	1	,9	,9	21,7
	hostile, enemy	1	,9	,9	22,6
	nije navedeno	11	10,4	10,4	33,0
	no friend	1	,9	,9	34,0
	no-frendly	1	,9	,9	34,9
	no-friendly	1	,9	,9	35,8
	nofrendly	1	,9	,9	36,8
	not frendly, unfrendly	1	,9	,9	37,7
	not friendly	2	1,9	1,9	39,6
	Unfrendly	1	,9	,9	40,6
	unfrendly/enemy	1	,9	,9	41,5
	unfriend	2	1,9	1,9	43,4
	Unfriend	1	,9	,9	44,3
	unFriended	1	,9	,9	45,3
	unfriendlie	1	,9	,9	46,2
	unfriendly	54	50,9	50,9	97,2
	Unfriendly	1	,9	,9	98,1
	unfriendly/enemy	1	,9	,9	99,1
	unfriendly	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prema prijevodima riječi *neprijateljski* s hrvatskog na engleski jezik, točno napisana ciljana riječ je zabilježena u 50,9 % slučajeva, dok u ostalim primjerima primjećujemo različite navode, ponajviše različite oblike engleske riječi *enemy*. U dva primjera možemo vidjeti da su se učenici u riječima *unfriendlie* i *enemie* koristili glasovima *-ie*, koji su karakteristični za njemački jezik. Radi se o ispitanicima koji su procijenili sličnost između engleskog i njemačkog, a također su naveli dobre ocjene iz njemačkog te često učenje za sat njemačkog. U navodima riječi *unfriendly* dvoje ispitanika iskazalo je pozitivni prijenos iz hrvatskog jezika, dok je na dvoje ispitanika u jezičnoj proizvodnji riječi *enemy's* također utjecao hrvatski jezik te talijanski jezik za riječ *enemy*.

#### 6.4.3.1.19. Godina – Year

Tablica 6.42. Očitovanje prijenosa za riječ *year*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	age	2	1,9	1,9	1,9
	year	101	95,3	95,3	97,2
	Year	3	2,8	2,8	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U očitovanju prijevoda riječi *godina* ne bilježimo negativni prijenos jer je dostatan broj ispitanika točno odgovorio koristeći se riječju *year* (95,3%). Jedan ispitanik naveo je pozitivni prijenos iz njemačkog jezika. Za navode riječi *age* ne možemo sasvim tvrditi je li se u ispitanika dogodio prijenos iz nekog drugog jezika ili je ispitanik krivo interpretirao u tome trenutku prijevod iz hrvatskog jezika, fokusirajući se na njemu bliži kontekst, uporebljujući pritom navedenu riječ.

#### 6.4.3.1.20. Mlijeko – *Milk*

Tablica 6.43. Očitovanje prijenosa za riječ *milk*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	milk	101	95,3	95,3	95,3
	Milk	4	3,8	3,8	99,1
	nije navedeno	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Za ciljanu riječ *milk* ne zamjećujemo negativni prijenos iz njemačkog jezika jer je vidljivo da je većina učenika znala točan prijevod (95,3%). Međutim, u retrospektivnom zadatku nailazimo na četiri navoda pozitivnog prijenosa iz hrvatskog jezika i jedan iz njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2. Prave i djelomične sličnice i lažni prijatelji u drugome zadatku

##### 6.4.3.2.1. Blagajna – *Cash register*

Tablica 6.44. Očitovanje prijenosa za riječ *cash register*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	casa	2	1,9	1,9	1,9
	case	6	5,7	5,7	7,5
	cash	1	,9	,9	8,5
	cash machine	1	,9	,9	9,4
	cash maschine	1	,9	,9	10,4
	cash register	8	7,5	7,5	17,9
	cashere	1	,9	,9	18,9
	cashier	6	5,7	5,7	24,5
	cassa	1	,9	,9	25,5
	casse	3	2,8	2,8	28,3
	cassier	1	,9	,9	29,2
	counter	1	,9	,9	30,2
	kasa	1	,9	,9	31,1
	kes	1	,9	,9	32,1
	nije navedeno	66	62,3	62,3	94,3
	paying spot	1	,9	,9	95,3
	regestrike	1	,9	,9	96,2
	register	4	3,8	3,8	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Rezultati za prijevod riječi *blagajna* ukazuju na vrlo mali broj točno prevedene ciljane riječi *cash register* (7,5%) te velik broj neprevedene riječi (62,3%). Ponuđenih riječi koje mogu biti odraz međujezičnog utjecaja nekog od jezika također nije mnogo. U primjerima riječi *casa*, *case*, *cashmaschine*, *cassa*, *casse*, *cassier*, *kasa*, *kes* vidljivo je da je riječ o negativnim međujezičnim utjecajima. Na temelju učeničke subjektivne procjene, hrvatski jezik pokazao je nešto veći utjecaj u riječima *casse*, *case*, a zatim slijede njemački jezik za riječ *case* i talijanski jezik za *casa* i *case*. Uzmemo li u obzir psihotipologiju kao kontroliranu varijablu u primjerima *cashmaschine*, *cassier*, *kasa* i *kes*, možemo pretpostaviti da se radi o njemačkom jeziku kao izvoru utjecaja.

#### 6.4.3.2.2. Pekara – Bakery

Tablica 6.45. Očitovanje prijenosa za riječ *bakery*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	backen	1	,9	,9	,9
	bakery	7	6,6	6,6	7,5
	baikery	1	,9	,9	8,5
	bakeary	1	,9	,9	9,4
	baker	1	,9	,9	10,4
	bakery	70	66,0	66,0	76,4
	beakeri	1	,9	,9	77,4
	beakery	1	,9	,9	78,3
	beakry	1	,9	,9	79,2
	bekary	3	2,8	2,8	82,1
	cakes shop	1	,9	,9	83,0
	nije navedeno	17	16,0	16,0	99,1
	panetery	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Vidljivo je da je u rezultatima prijevoda riječi *peći* većina učenika znala prijevod riječi (66,0%), dok su se ostali poslužili drugim netočnim oblicima riječi.

Nakon većine točnih odgovora u kojima nema naznake jezičnog prijenosa, slijede nenavedeni prijevodi učenika (17,0%). Upotrijebljena je i jedna strategija izbjegavanja točnog odgovora, u riječi *cakes shop*. Jednako tako, imamo jedan primjer upotrebe riječi *panetery* koja nije bliska ciljanoj riječi, no upitnik o jezičnoj biografiji učenika pokazuje da je ispitanik

odličnog znanja iz talijanskog, a dobrog iz njemačkog jezika, pri čemu vjerujemo da se tada poslužio riječju iz talijanskog jezika.

U rezultatima također postoji neznatan broj prijevoda *backery* koji ukazuju na mogući utjecaj njemačkog jezika, zbog upotrebe *c*, kao i u riječi *backen*. Naime, izvješća retrospektivne metode ne pokazuju za navedene prijevode da učenici vide sličnost između engleskog i njemačkog, već uglavnom talijanskog jezika. Samo je troje učenika navelo sličnost između engleskog i njemačkog. Upotreba sličnice *backery* ili *backen* može se jedino opravdati kod takvih ispitanika na temelju jezičnog znanja. Tako smo uvidom u samoprocjenu jezičnog znanja i školske ocjene iz stranih jezika primijetili da se radi o učenicima s jako dobrim znanjem iz njemačkog jezika.

Što se tiče prijevoda riječi u primjerima poput, *baikery*, *beakeri*, *beakery*, *beakry*, *bekary* možemo konstatirati da se radi o pogrešnom prijenosu unutar jezika, ponovo fonološkom koji se jasno očituje u ortografiji učenika, a kojeg učenici nisu svjesni jer su iskazali znanje prijevoda riječi zbog engleskog jezika.

#### 6.4.3.2.3. Tvornica – *Factory*

Tablica 6.46. Očitovanje prijenosa za riječ *factory*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(fa) - precrtano	1	,9	,9	,9
	company	3	2,8	2,8	3,8
	fabric	4	3,8	3,8	7,5
	fabric, factory	1	,9	,9	8,5
	facktory	1	,9	,9	9,4
	factori	3	2,8	2,8	12,3
	factory	60	56,6	56,6	68,9
	factory	1	,9	,9	69,8
	feachtori	1	,9	,9	70,8
	industry	2	1,9	1,9	72,6
	nije navedeno	28	26,4	26,4	99,1
	workshop	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Premda u rezultatima riječi *tvornica* postoji velik broj točnih odgovora za prijevod *factory* (56,6%), postoji i nekoliko zabilježenih strategija izbjegavanja, kao u primjerima *company*, *industry* i *workshop*, no i nekoliko nenavedenih prijevoda (26,4%). Negativni



međujezični utjecaj očit je u prijevodima *fabric* i *facktory*. Međutim, mogu se zamijetiti i drugi netočni oblici prijevoda poput *factori*, *faktery* i *feachtori*. Učenička izvješća pokazuju da je nekolicina učenika podjednako svjesna jezičnog prijenosa iz hrvatskog i talijanskog jezika za riječ *fabric*. Dvoje je učenika također navelo hrvatski jezik kao rezultat prijevoda *industry*. Njemački jezik, kao prethodno pretpostavljeni izvor utjecaja, nije pokazao snažnu ulogu utjecaja, no u dva primjera (*fabric* i *facktory*), na osnovi psihotipologije, visokog znanja iz njemačkog, kao i čestoj upotrebi jezika prilikom učenja za sat, možemo pretpostaviti da se radi o utjecaju njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2.4. Štedjeti – *To save*

Tablica 6.47. Očitovanje prijenosa za riječ *to save*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	ceep	1	,9	,9	,9
	keep	2	1,9	1,9	2,8
	keep money	2	1,9	1,9	4,7
	nije navedeno	34	32,1	32,1	36,8
	safe	1	,9	,9	37,7
	save	43	40,6	40,6	78,3
	save maney	1	,9	,9	79,2
	save money	9	8,5	8,5	87,7
	save up	6	5,7	5,7	93,4
	saving up	1	,9	,9	94,3
	sawe	1	,9	,9	95,3
	spare	2	1,9	1,9	97,2
	spedich	1	,9	,9	98,1
	spend	2	1,9	1,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Tablica 6.47. pokazuje različite rezultate prijevoda riječi *štedjeti*. Broj točnih odgovora nije tako velik (40,6%), ali zato primjećujemo bliske kombinacije točnom odgovoru, u primjerima *save money* i *save up*. Isto tako, primjećuje se i velik broj nenavedenih prijevoda (32,1%), kao i mali broj strategija izbjegavanja ili krivo interpretiranih prijevoda (npr. *keep money* i *spend*). Samo u dva primjera možemo naslutiti da se radi o utjecaju nekog od jezika, točnije njemačkog, u kojima su se učenici poslužili riječju *spare*. Međutim, samo je jedan od učenika naveo sličnost između engleskog i njemačkog te je procijenio svoje znanje njemačkog visokim i često uči za sat njemačkog, iako nije eksplicitno svjestan njemačkog

jezika kao izvora prijenosa. Zanimljivo je primijetiti da je jedan učenik u svome izvješću naveo olakšavajući učinak hrvatskog jezika u proizvodnji riječi *save*.

#### 6.4.3.2.5. Marelica – *Apricot*

Tablica 6.48. Očitovanje prijenosa za riječ *apricot*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	apercout	1	,9	,9	,9
	appricot	1	,9	,9	1,9
	apricot	5	4,7	4,7	6,6
	cranberry	1	,9	,9	7,5
	manderin	1	,9	,9	8,5
	marle	1	,9	,9	9,4
	nije navedeno	75	70,8	70,8	80,2
	orange	3	2,8	2,8	83,0
	p	1	,9	,9	84,0
	peach	13	12,3	12,3	96,2
	peaches	1	,9	,9	97,2
	pear	1	,9	,9	98,1
	pinapple	1	,9	,9	99,1
	raspberry	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Tablica rezultata za riječ *marelica* pokazuje veliku količinu nenavedenog prijevoda (79,50%), ali i mnogo strategija izbjegavanja u čijim primjerima nalazimo uglavnom riječi slične ili iste kategorije, kao što su *peach*, *pear*, *pinapple*, *raspberry*, *orange*, *cranberry*, *manderin*. Primjer prijevoda *marle* ukazuje na mogući utjecaj hrvatskog jezika, prema hrvatskoj riječi *marelica*, samo s jednom vrstom hibrida. Očigledno je da je ispitanik posegnuo u tom trenutku za neodređenom formom riječi u hrvatskome jeziku, iako je naveo sličnost između engleskog i njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2.6. Vrućica – *Fever*

Tablica 6.49. Očitovanje prijenosa za riječ *fever*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	cold	4	3,8	3,8	3,8
	disease	1	,9	,9	4,7
	feaber	1	,9	,9	5,7
	feaver	8	7,5	7,5	13,2
	feavre	1	,9	,9	14,2
	feber	1	,9	,9	15,1
	fever	26	24,5	24,5	39,6
	fewer	1	,9	,9	40,6
	fiber	5	4,7	4,7	45,3
	fibre	1	,9	,9	46,2
	fieber	2	1,9	1,9	48,1
	feiver	1	,9	,9	49,1
	fiver	2	1,9	1,9	50,9
	flew	1	,9	,9	51,9
	flu	1	,9	,9	52,8
	flue	3	2,8	2,8	55,7
	headace	1	,9	,9	56,6
	high temperature	1	,9	,9	57,5
	hot	1	,9	,9	58,5
	ill	1	,9	,9	59,4
	nije navedeno	33	31,1	31,1	90,6
	sick	1	,9	,9	91,5
	sun	1	,9	,9	92,5
	temperature	8	7,5	7,5	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Očitovanje prijenosa za riječ *fever* najviše se očituje u zatvorenom prijenosu, jer su ispitanici u velikoj mjeri navodili u prijevodu riječi slične ili iste kategorije, kao što su *cold*, *disease*, *flu(e)*, *headace*, *high temperature*, *hot*, *ill*, *sick*, *sun*, *temperature*. Mali je broj ispitanika točno iskazao prijevod ciljane riječi *fever* (24,5%), čak manje od postotka nenavedenog prijevoda (31,1%). Retrospektivni zadatak pokazuje vrlo nisku svjesnost učenika o mogućem izvoru prijenosa, tj. dvoje ispitanika pokazalo je utjecaj hrvatskog jezika

u navodima riječi *temperature* i *hot*, tek nešto više njih utjecaj talijanskog jezika, u riječima *flue*, *fibre*, *fieber*, *fever* i *fiber*. Jezična proizvodnja za riječ *fieber*, *fever* i *fiber* naizgled pokazuje da možemo govoriti o utjecaju njemačkog jezika kao glavnom izvoru prijenosa. Međutim, učenička izvješća pokazuju drugačiju situaciju i stoga se u navedenim primjerima ne možemo u potpunosti osloniti na iskaz učenika o utjecaju talijanskog jezika, osobito kada i kontrolirane varijable, kao što su psihotipologija, visoko znanje iz njemačkog jezika i česta upotreba njemačkog jezika u školske svrhe, ukazuju na utjecaj njemačkog jezika u navedenim riječima. Ovdje se tada pojavljuju različite razine svjesnosti upotrijebljenih prijevoda riječi koje u budućnosti trebamo imati u vidu kada se bavimo ispitivanjem međujezičnih utjecaja u višejezičnih učenika. Razlog takvih učeničkih navoda možemo opravdati jedino dvjema vrstama izloženosti jezicima – većoj izloženosti talijanskom jeziku u neformalnom kontekstu i prema tome većoj svjesnosti o postojanju sličnica između engleskog i talijanskog, ali većoj izloženosti njemačkom jeziku u formalnom kontekstu, tj. pri učenju za sat njemačkog.

#### 6.4.3.2.7. Neuspjeh – *Failure*

Tablica 6.50. Očitovanje prijenosa za riječ *failure*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(disaster- precrtano) failer	1	,9	,9	,9
	desastor	1	,9	,9	1,9
	disaster	7	6,6	6,6	8,5
	disastery	1	,9	,9	9,4
	disastre	1	,9	,9	10,4
	fail	13	12,3	12,3	22,6
	fail (precrtano ure)	1	,9	,9	23,6
	failar	1	,9	,9	24,5
	faild	1	,9	,9	25,5
	failer	1	,9	,9	26,4
	failiure	1	,9	,9	27,4
	failoure	1	,9	,9	28,3
	failur	3	2,8	2,8	31,1
	failure	19	17,9	17,9	49,1
	faliture	1	,9	,9	50,0
	faliuer	1	,9	,9	50,9
	faliure	2	1,9	1,9	52,8
	fejlr	1	,9	,9	53,8

	nije navedeno	34	32,1	32,1	85,8
	nothing	1	,9	,9	86,8
	sussecs	1	,9	,9	87,7
	unesses	1	,9	,9	88,7
	unsucces	3	2,8	2,8	91,5
	unsuccess	2	1,9	1,9	93,4
	unsuccsesful	1	,9	,9	94,3
	unsuccess	1	,9	,9	95,3
	unsuces	1	,9	,9	96,2
	unsuccess	1	,9	,9	97,2
	unsuccess	1	,9	,9	98,1
	unsucsces	1	,9	,9	99,1
	unsuxess	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prema rezultatima prijevoda riječi *neuspjeh* zamjećujemo da je vrlo mali broj ispitanika ponudio točan prijevod (17,9%), dok je nekolicina ponudila prijevod koristeći se riječju *fail* (12,3%). Također brojimo nekoliko učenika koji su se poslužili pogrešnim oblicima ciljane riječi, koristeći se riječima *failar*, *faild*, *failer*, *failiure*, *failoure*, *failur*, *faliture*, *faliuer*, *fejlr*, ali primjećujemo i različite primjere ponuđenih prijevoda riječi *unsuccess*, za koje su se, prema našoj pretpostavci, učenici odlučili jer im je bila lakše dostupna riječ *unsuccessful*, koja nije istovjetna, ali je bliska kategoriji ciljane riječi i češća je u aktivnom vokabularu učenika. Učenička izvješća ne pokazuju utjecaj talijanskog ili njemačkog jezika, već u jednom primjeru za riječ *unsuccses* doznajemo da je učenik naveo prijevod zbog hrvatskog jezika. Strategije izbjegavanja vidljive su u raznim oblicima, kao i u primjeru riječi *disaster* i jednom primjeru riječi *nothing*, te je većina učenika izbjegla bilo kakav prijevod (32,1%).

#### 6.4.3.2.8. Mirovina – Retirement

Tablica 6.51. Očitovanje prijenosa za riječ *retirement*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	entire	1	,9	,9	,9
	enviroment	1	,9	,9	1,9
	inmirovent	1	,9	,9	2,8
	nije navedeno	63	59,4	59,4	62,3
	pension	3	2,8	2,8	65,1
	rent	3	2,8	2,8	67,9
	requeriment	1	,9	,9	68,9
	retaiier	1	,9	,9	69,8
	retair	1	,9	,9	70,8
	retairmand	1	,9	,9	71,7
	retairment	4	3,8	3,8	75,5
	retayer	1	,9	,9	76,4
	retiery	1	,9	,9	77,4
	retire	2	1,9	1,9	79,2
	retirement	18	17,0	17,0	96,2
	retirment	2	1,9	1,9	98,1
	riteir	1	,9	,9	99,1
	tired	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U rezultatima za prijevod riječi *mirovina* vrlo je velik broj nenavedenih prijevoda (59,4%) te je samo 17,0 % ispitanika ponudilo točan odgovor. Što se tiče utjecaja drugih jezika, nije zabilježen pozitivan ili negativan utjecaj hrvatskog jezika od strane subjektivne procjene učenika. Međutim, u dva su primjera učenici eksplicitno naveli utjecaj njemačkog jezika u riječi *rent*. Zanimljivo je primijetiti da jedan učenik, koji je proizveo riječ *rent*, nije naveo utjecaj njemačkog jezika, štoviše naveo je sličnost između engleskog i talijanskog, kao i da posjeduje solidno znanje njemačkog i slabo upotrebljava jezik u slobodne svrhe. No, rezultat navoda njemačke riječi ukazuje na to da je česta izloženost učenika njemačkom jeziku prilikom učenja za sat jezika značajno povezana s pojavom međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika. Prema učeničkom izvješću, talijanski je jezik pokazao utjecaj u riječi *retire*. Primjeri za riječ *pension*, kojih je relativno malo (2,8%), ne pokazuju utjecaj ostalih jezika prema subjektivnoj procjeni učenika. Teško je tada govoriti o mogućem utjecaju nekog od jezika za riječ *pension*, premda možemo pretpostaviti da u dva slučaja, s obzirom na

kontrolirane varijable, kao što su ocjene iz jezika i izloženost jezicima, postoji mogućnost utjecaja i talijanskog i njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2.9. Gledateljstvo – *Audience*

Tablica 6.52. Očitovanje prijenosa za riječ *audience*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(publicity) public	1	,9	,9	,9
	(viewers)audiance	1	,9	,9	1,9
	audiance	1	,9	,9	2,8
	audience	9	8,5	8,5	11,3
	builder	1	,9	,9	12,3
	building	1	,9	,9	13,2
	crew	1	,9	,9	14,2
	croud	4	3,8	3,8	17,9
	crowd	3	2,8	2,8	20,8
	nije navedeno	46	43,4	43,4	64,2
	public	25	23,6	23,6	87,7
	publicity	2	1,9	1,9	89,6
	publick	1	,9	,9	90,6
	publik	1	,9	,9	91,5
	spectators	1	,9	,9	92,5
	viewers	1	,9	,9	93,4
	visitors	2	1,9	1,9	95,3
	watchers	3	2,8	2,8	98,1
	watching	2	1,9	1,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Na primjerima prijevoda riječi *gledateljstvo* možemo primijetiti neznatan broj točno napisane riječi *audience* (8,5%) te veći broj nenavedenih prijevoda (43,4%). Bilježimo također nekoliko strategija izbjegavanja u riječima *crew*, *crowd*, *visitors*, *watchers*, *viewers*, *spectators*, *build(er)ing*. Neočekivana je pojava riječi *builder* i *building*. Riječ je o učenicima koji posjeduju visoku razinu znanja, prema njihovim samoprocjenama, iz engleskog jezika, a nisku razinu iz talijanskog i njemačkog, te je nesumnjivo govoriti da je na njihovu proizvodnju u ovome primjeru utjecao neki od navedenih jezika. Ono što je neobično jest činjenica da u navedenim primjerima imamo nadopunu leksičke praznine riječima različite kategorije, za razliku od ostalih primjera. Razlog može biti jedino to što su učenici povezivali značenje ciljane riječi *audience*, do koje nisu u tom trenutku mogli doprijeti u svom

mentalnom leksikonu, sa širim kontekstom u kojem se pojavljuje riječ i tada su upotrijebili riječi *builder* ili *building*. Nije također isključivo ni to da su se učenici iz nekog razloga koristili navedenim riječima zbog njemačke riječi *Bild*<sup>91</sup>, koja je suprotnog značenja od navedenih riječi, no povezali su je s možebitnim sličnim kontekstom. U ne tako puno ispitanika nalazimo riječ *public* (23,6%), kao i pogrešne varijante *publick* i *publik*, ali mnogo više od ciljane riječi *audience*. Samo su u jednom primjeru učenici naveli da su znali riječ zbog talijanskog jezika i u dva primjera zbog hrvatskog jezika. Prema procjeni ocjenjivača i kontroliranih varijabli, pretpostavljamo da su hrvatski i talijanski jezik pokazali veći negativni utjecaj na znanje engleskog jezika, no nije zanemariv utjecaj i njemačkog jezika, prije svega zbog iskaza o sličnosti između engleskog i njemačkog i čestog učenja za sat jezika. Za riječ *visitors* jedan je ispitanik naveo utjecaj talijanskog jezika, koja mu je poslužila kao strategija izbjegavanja. Riječ *spectators* mogla je također poslužiti učenicima kao bliska riječ ciljanoj riječi, mada ispitanik nije naveo utjecaj bilo kojeg jezika, osim što često uči za sat talijanskog jezika.

#### 6.4.3.2.10. Ukusan – *Delicious*

Tablica 6.53. Očitovanje prijenosa za riječ *delicious*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	delicios	3	2,8	2,8	2,8
	delicious	25	23,6	23,6	26,4
	delicioush	1	,9	,9	27,4
	delicius	1	,9	,9	28,3
	delicous	1	,9	,9	29,2
	delitious	1	,9	,9	30,2
	fine	1	,9	,9	31,1
	good	1	,9	,9	32,1
	nije navedeno	14	13,2	13,2	45,3
	taisty	1	,9	,9	46,2
	taste	4	3,8	3,8	50,0
	tasteful	1	,9	,9	50,9
	tasti	1	,9	,9	51,9
	tasty	48	45,3	45,3	97,2
	taysti	1	,9	,9	98,1
	teasty	1	,9	,9	99,1
	yummy	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

<sup>91</sup> *Das Bild* u prijevodu s njemačkog na hrvatski jezik znači *Slika*.



Negativni utjecaji njemačkog, talijanskog ili hrvatskog jezika za riječ *delicious* u Tablici 6.53. nisu vidljivi. Jedan primjer za točno prevedenu riječ pokazuje pozitivni utjecaj talijanskog jezika prema učeničkom izvješću. Bilježimo mali broj ispitanika koji su upotrijebili ciljanu riječ *delicious* (23,6%), ali i velik broj ispitanika koji su se koristili riječju *tasty* (45,3%), koja svjedoči da je veći broj ispitanika posegnuo za ortografski jednostavnijom riječi. Istovremeno nailazimo i na nekoliko primjera strategija izbjegavanja, u riječima *fine*, *good*, *yummy* te veći broj nenavedenog prijevoda (13,2%).

#### 6.4.3.2.11. Ograda – Fence

Tablica 6.54. Očitovanje prijenosa za riječ *fence*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(fenc)	1	,9	,9	,9
	a fence	2	1,9	1,9	2,8
	a gate	1	,9	,9	3,8
	bench	1	,9	,9	4,7
	bentch	1	,9	,9	5,7
	denfince	1	,9	,9	6,6
	difence	1	,9	,9	7,5
	fence	29	27,4	27,4	34,9
	fenice	1	,9	,9	35,8
	fense	2	1,9	1,9	37,7
	gate	2	1,9	1,9	39,6
	gate, fence	1	,9	,9	40,6
	nije navedeno	62	58,5	58,5	99,1
	wall	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prijevod riječi *ograda* ne pokazuju mogući negativni utjecaj nekog od jezika, osim što je jedan ispitanik iskazao olakšavajući učinak hrvatskog jezika, navodeći točan prijevod *fence*. Točne odgovore primjećujemo u 27,4% ispitanika, dok veći broj ispitanika nije ponudio odgovor (58,5%). Također, u rezultatima vidimo i nekoliko primjera strategija izbjegavanja za navode riječi *gate*, *ben(t)ch*, *wall*.

6.4.3.2.12. Ujak – *Uncle*Tablica 6.55. Očitovanje prijenosa za riječ *uncle*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	uncle	2	1,9	1,9	1,9
	aunt	1	,9	,9	2,8
	cousin	1	,9	,9	3,8
	cousine	1	,9	,9	4,7
	nije navedeno	4	3,8	3,8	8,5
	oncle	2	1,9	1,9	10,4
	ouncle	1	,9	,9	11,3
	ucle	1	,9	,9	12,3
	uncal	1	,9	,9	13,2
	uncel	3	2,8	2,8	16,0
	unckle	3	2,8	2,8	18,9
	uncl	1	,9	,9	19,8
	uncle	83	78,3	78,3	98,1
	uncle- ispravljeno o	1	,9	,9	99,1
	unkle	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Iako se za odabir riječi *ujak* moglo očekivati da će većina učenika dati točan odgovor, što se i potvrdilo (78,3%), jer se radi o često korištenoj riječi u aktivnom vokabularu učenika, troje ispitanika koristilo se strategijom izbjegavanja i ponudilo je odgovore *aunt* i *cousin(e)*. U proizvodnji riječi *cousin* iz retrospektivnog zadatka doznajemo da je ispitanik iskoristio znanje talijanskog jezika. Jedan ispitanik iskazao je pozitivan utjecaj hrvatskog jezika za riječ *uncle*. Ostatak ispitanika upotrijebio je pogrešne oblike ciljane riječi, neki zbog mogućeg neznanja, a neki zbog interakcije njemačkog jezika, premda to učenici nisu navodili. Mogući prijenos njemačkog jezika potvrđuju riječi *uncel*, *unckle*, *oncle*, *uncl*, *ouncle* i *unkle* za koje smo prema kontroliranim varijablama utvrdili da su odraz njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2.13. Mjesec – *Month*

Tablica 6.56. Očitovanje prijenosa za riječ *month*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	manth	1	,9	,9	,9
	month	85	80,2	80,2	81,1
	month, moon	1	,9	,9	82,1
	moon	7	6,6	6,6	88,7
	mount	2	1,9	1,9	90,6
	mounth	8	7,5	7,5	98,1
	munth	1	,9	,9	99,1
	nije navedeno	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Za prijevod riječi *mjesec* ne možemo tvrditi da se radi o interakciji nekih od jezika. Iako rezultati bilježe nekolicinu pogrešnih oblika riječi, a jedan dio i pogrešno interpretiranih (npr. *moon*), većina ispitanika znala je točan prijevod (80,2%). Jedan ispitanik naveo je pozitivni prijenos iz njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2.14. Pokrivači – *Blankets*

Tablica 6.57. Očitovanje prijenosa za riječ *blankets*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	bedings	1	,9	,9	,9
	blances	1	,9	,9	1,9
	blanked	2	1,9	1,9	3,8
	blanket	3	2,8	2,8	6,6
	blankets	10	9,4	9,4	16,0
	covers	15	14,2	14,2	30,2
	coveup	1	,9	,9	31,1
	duvets	1	,9	,9	32,1
	nije navedeno	54	50,9	50,9	83,0
	sheats	1	,9	,9	84,0
	sheet	3	2,8	2,8	86,8
	sheets	13	12,3	12,3	99,1
	shits	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Ponuđeni prijevodi ispitanika za riječ *pokrivači* nisu ukazali na pretpostavljeni prijevod i pritom međujezični utjecaj riječi *Decke* iz njemačkog jezika. Vrlo mali postotak ispitanika (9,4%) proizveo je točan prijevod riječi, dok je također neznan, ali malo veći broj ispitanika proizveo riječ *covers*. Osim unutarjezičnih pogrešaka, u rezultatima se zamjećuje i nekoliko strategija izbjegavanja, kao u primjerima *bedings*, *duvets*, *sheet(s)*. Pozitivni prijenos iz talijanskog jezika navodi se u učeničkom izvješću jednog ispitanika za točno napisanu riječ *blankets*.

#### 6.4.3.2.15. Natjecanje – *Competition*

Tablica 6.58. Očitovanje prijenosa za riječ *competition*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	champion	1	,9	,9	,9
	competion	1	,9	,9	1,9
	competision	2	1,9	1,9	3,8
	competisn	1	,9	,9	4,7
	competison	2	1,9	1,9	6,6
	competeion	1	,9	,9	7,5
	competition	75	70,8	70,8	78,3
	competitions	2	1,9	1,9	80,2
	competiton	1	,9	,9	81,1
	contest	2	1,9	1,9	83,0
	nije navedeno	17	16,0	16,0	99,1
	tournament	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Osim različitih navedenih varijanti za ciljanu riječ *competition* uočavamo da je velik broj ispitanika ponudio točan odgovor (70,85%). Tek dva primjera bilježe istoznačnicu *contest* i strategije izbjegavanja u riječima *champion* i *tournament*. Dva pozitivna prijenosa iz talijanskog jezika za ciljanu riječ *competition* iskazana su u učeničkim izvješćima.

#### 6.4.3.2.16. Novčana potpora – *Scholarship*

Tablica 6.59. Očitovanje prijenosa za riječ *scholarship*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	award	1	,9	,9	,9
	cash	1	,9	,9	1,9
	cash price	1	,9	,9	2,8
	economic support	1	,9	,9	3,8
	financial aid	1	,9	,9	4,7
	financial support	3	2,8	2,8	7,5
	lot of money	1	,9	,9	8,5
	many help	1	,9	,9	9,4
	money	5	4,7	4,7	14,2
	money award	1	,9	,9	15,1
	money help	1	,9	,9	16,0
	money lawence	1	,9	,9	17,0
	money price	2	1,9	1,9	18,9
	money prize	1	,9	,9	19,8
	money something	1	,9	,9	20,8
	money suport	2	1,9	1,9	22,6
	money support	18	17,0	17,0	39,6
	money, financial support	1	,9	,9	40,6
	mony support	1	,9	,9	41,5
	nije navedeno	45	42,5	42,5	84,0
	prize	1	,9	,9	84,9
	scholarship	4	3,8	3,8	88,7
	schoolarship	2	1,9	1,9	90,6
	schoolrship	1	,9	,9	91,5
	scolarship	2	1,9	1,9	93,4
	scollarship	1	,9	,9	94,3
	stipendia	1	,9	,9	95,3
	stipendy	5	4,7	4,7	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Različiti pokušaji prijevoda ciljane riječi *scholarship*, kojih je vrlo mnogo, mogu se djelomično pripisati doslovnom prijevodu hrvatske riječi *novčana potpora*, mada ih učenici

nisu svjesni. Tako nalazimo na prijevode, kao što su *money support* (17,0%) i *financial support* (2,8%) te ostale varijante, poput *economic support*, *money help/award*, *financial aid*. Točan prijevod ponudilo je 3,8 % ispitanika, uz nekoliko pogrešnih varijanti. Primjeri također pokazuju i strategije izbjegavanja, u riječima *award*, *cash*, *lot of money* i *prize*. Neznatan broj prijevoda vidljiv je za riječi *stipendia* (samo kod jednog ispitanika) i *stipendy* (4,7%). Iako učenička izvješća ukazuju samo na mali broj prijenosa iz hrvatskog jezika, i to u četiri primjera u riječima *money support*, *financial support*, *stipendia* i *stipendy*, ne isključuju se i mogući utjecaji njemačkog i talijanskog jezika neovisno o učenikovoj iskazanoj svjesnosti o utjecaju.

#### 6.4.3.2.17. Posluživati – *To serve*

Tablica 6.60. Očitovanje prijenosa za riječ *to serve*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(serv, searv)	1	,9	,9	,9
	nije navedeno	40	37,7	37,7	38,7
	save	1	,9	,9	39,6
	serv	2	1,9	1,9	41,5
	serve	53	50,0	50,0	91,5
	served	3	2,8	2,8	94,3
	service	3	2,8	2,8	97,2
	serving	1	,9	,9	98,1
	set	1	,9	,9	99,1
	surve	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prijevod riječi *posluživati* ukazuju na dobro jezično znanje za navedenu riječ, s obzirom na to da je većina ispitanika dala točan odgovor (50,0%). Ipak, nalazimo i velik postotak (37,7%) neprevedene riječi. Negativni se međujezični utjecaji ne primjećuju, no zato su u dva primjera ispitanici iskazali pozitivni utjecaj riječi *serve*, jedan iz hrvatskog i jedan iz talijanskog jezika.

#### 6.4.3.2.18. Klupa – *Bench*

Tablica 6.61. Očitovanje prijenosa za riječ *bench*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	ben - precrtano	1	,9	,9	,9
	(bent) bench	1	,9	,9	1,9
	bange	1	,9	,9	2,8
	bank	8	7,5	7,5	10,4
	banke	1	,9	,9	11,3
	beanch	1	,9	,9	12,3
	bench	46	43,4	43,4	55,7
	bent	1	,9	,9	56,6
	branch	1	,9	,9	57,5
	chair	2	1,9	1,9	59,4
	clupe	1	,9	,9	60,4
	dask	1	,9	,9	61,3
	desk	7	6,6	6,6	67,9
	nije navedeno	32	30,2	30,2	98,1
	table	2	1,9	1,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Tablica 6.61. pokazuje da su ispitanici uglavnom znali točan prijevod riječi *klupa* s hrvatskog na engleski (43,4%), premda imamo i nekoliko strategija izbjegavanja upotrebom riječi *chair*, *table*, kao i navode pogrešnih oblika ciljane riječi. Bilježimo i nekolicinu krivo interpretiranih prijevoda, kada su se ispitanici, umjesto da se posluže kontekstom kojem pripada riječ, poslužili riječju *desk* koja u engleskom jeziku ima značenje *školska klupa* (6,6%). U retrospektivnom zadatku možemo vidjeti da je četvero ispitanika za riječ *bank* navelo da su znali prijevod zbog talijanskog jezika, koji se odrazio negativno, jer u talijanskom jeziku riječ *banco* postoji, no sa značenjem *školska klupa*, kao što je to *desk* u engleskom jeziku. U jednom primjeru prijevoda *bench* hrvatski jezik imao je pozitivan utjecaj, dok je za riječ *clupe* imao negativni utjecaj. Njemački jezik imao je slab utjecaj te je mogao pokazati utjecaj prema našoj pretpostavci u dva primjera, jednom za riječ *bank* i jednom za riječ *banke*. Kako je većina navoda za riječ *bank* pokazala utjecaj talijanskog jezika, ne samo na osnovi učeničkog izvješća, već i ostalih kontroliranih varijabli, tako je moguć utjecaj i njemačkog jezika, zbog visokog znanja iz jezika, čestog učenja za sat njemačkog i sličnosti između engleskog i njemačkog.

#### 6.4.3.2.19. Obiteljski – *Family*

Tablica 6.62. Očitovanje prijenosa za riječ *family*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(familliar- precrtano) family	1	,9	,9	,9
	familiary	2	1,9	1,9	2,8
	famili	1	,9	,9	3,8
	familiar	1	,9	,9	4,7
	family	99	93,4	93,4	98,1
	familys	1	,9	,9	99,1
	nije navedeno	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prema rezultatima prijevoda riječi *obiteljski* malo je zabilježenih utjecaja jer je 93,4 % ispitanika točno prevelo riječ. Dokaze o utjecaju njemačkog jezika nemamo, ali zato utjecaji hrvatskog i talijanskog jezika postoje. Dvoje učenika je u svom izvješću navelo utjecaj hrvatskog jezika, jedan negativni za riječ *familiary* i jedan pozitivni za riječ *family*. Talijanski jezik pokazao je pozitivni utjecaj u pet primjera za riječ *family*.

#### 6.4.3.2.20. Mahati – *To wave*

Tablica 6.63. Očitovanje prijenosa za riječ *to wave*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(wa) weave	1	,9	,9	,9
	choosing	1	,9	,9	1,9
	hit	1	,9	,9	2,8
	nije navedeno	59	55,7	55,7	58,5
	say hello	1	,9	,9	59,4
	swing	1	,9	,9	60,4
	vave	2	1,9	1,9	62,3
	waiv	1	,9	,9	63,2
	wave	36	34,0	34,0	97,2
	wawe	2	1,9	1,9	99,1
	weve	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	



Ne tako velik broj ispitanika ponudio je točan prijevod riječi *mahati* (34,0%), dok više od polovice učenika nije navelo prijevod (55,7%). Osim pogrešnih oblika riječi *wave*, nalazimo i nekoliko strategija izbjegavanja, poput *hit*, *say hello* i *swing*. Navod riječi *say hello* možemo pripisati i utjecaju talijanskog jezika, prema talijanskoj riječi *salutare* koju ćemo upotrijebiti u značenju *pozdraviti*. Učenička izvješća za prijevode riječi ne pokazuju mogući utjecaj nekog od jezika.

#### 6.4.3.2.21. Primiti – *To receive*

Tablica 6.64. Očitovanje prijenosa za riječ *to receive*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(escape) recive	1	,9	,9	,9
	accept	5	4,7	4,7	5,7
	accept/recive	1	,9	,9	6,6
	aceppt	1	,9	,9	7,5
	accept	1	,9	,9	8,5
	bring	1	,9	,9	9,4
	catch	3	2,8	2,8	12,3
	gave	1	,9	,9	13,2
	get	25	23,6	23,6	36,8
	get, accept	1	,9	,9	37,7
	get, recieve	1	,9	,9	38,7
	hold	1	,9	,9	39,6
	kept	1	,9	,9	40,6
	nije navedeno	18	17,0	17,0	57,5
	receive	4	3,8	3,8	61,3
	recieve	5	4,7	4,7	66,0
	recive	4	3,8	3,8	69,8
	take	31	29,2	29,2	99,1
	to keep	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Prijevod riječi *primiti* daju raznolike rezultate, od nekih pogrešnih oblika do strategija izbjegavanja. Neznatan broj ispitanika naveo je prijevod koristeći se riječju *receive* (3,8%), za razliku od nekolicine koja se odlučila posegnuti za jednostavnijom i češće korištenom riječi *get* (23,6%). Niti jedan ispitanik u retrospektivnom zadatku nije iskazao bilo pozitivni bilo negativni utjecaj nekih od jezika. Prema tome, ne možemo pretpostavljati interakcije njemačkog jezika, za koje smo prethodno mislili da će se pojaviti. Međutim, bilježimo vrlo velik broj upotrijebljene riječi *take* (29,2%). To bismo mogli objasniti činjenicom da su ispitanici u strategiji izbjegavanja interpretirali ciljanu riječ u značenju *preuzeti* i tada je iskoristili u ponuđenom kontekstu. Od strategija izbjegavanja nešto je manji broj navedenih riječi *accept, bring, catch, gave, hold, kept, keep*.

#### 6.4.3.2.22. Mladež – *Youth*

Tablica 6.65. Očitovanje prijenosa za riječ *youth*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(kids)	1	,9	,9	,9
	birth mark	1	,9	,9	1,9
	chilhood	1	,9	,9	2,8
	joungest	1	,9	,9	3,8
	jounght	1	,9	,9	4,7
	jung people	1	,9	,9	5,7
	juvenails	1	,9	,9	6,6
	mole	2	1,9	1,9	8,5
	nije navedeno	41	38,7	38,7	47,2
	teen	2	1,9	1,9	49,1
	teenagers	3	2,8	2,8	51,9
	teens	4	3,8	3,8	55,7
	yought	1	,9	,9	56,6
	young	10	9,4	9,4	66,0
	young blood	1	,9	,9	67,0
	young children	1	,9	,9	67,9
	young people	7	6,6	6,6	74,5
	youngs	2	1,9	1,9	76,4

	youngsters	4	3,8	3,8	80,2
	youth	21	19,8	19,8	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U primjerima prijevoda riječi *mladež*, prema navodima učenika ne nalazimo niti jedan utjecaj talijanskog jezika, kao ni njemačkog, osim dva primjera utjecaja hrvatskog jezika u riječima *teens* i *teenagers*, za koje su se učenici opredijelili, pretpostavljano, kako bi izbjegli ciljane riječ. Uz niz netočnih prijevoda i pokušaja nadopune leksičke praznine nekom drugom riječju, ispitanici su se najviše koristili riječima *young(s)*, *young people*, *teen(s)*, *teenagers*, *youngsters*. Ciljane riječ *youth* ispitanici su rijetko upotrijebili (19,8%). U dva primjera možemo pretpostaviti da je na učenikov odabir riječi utjecao njemački jezik – *jung people* i *jounght*, zbog toga što se radi o učenicima s jako dobrim znanjem iz njemačkog i prema njihovim upitnicima, primijeti se da često uče za sat njemačkog jezika.

#### 6.4.3.2.23. Srednja škola – *Secondary school*

Tablica 6.66. Očitovanje prijenosa za riječ *secondary school*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	(m) high school	1	,9	,9	,9
	hige school	1	,9	,9	1,9
	high school	73	68,9	68,9	70,8
	High school	3	2,8	2,8	73,6
	highschool	4	3,8	3,8	77,4
	highscool	1	,9	,9	78,3
	hight school	5	4,7	4,7	83,0
	Hight school	2	1,9	1,9	84,9
	hihg school	1	,9	,9	85,8
	hught school	1	,9	,9	86,8
	middl school	1	,9	,9	87,7
	middle schol	1	,9	,9	88,7
	middle school	3	2,8	2,8	91,5
	nije navedeno	5	4,7	4,7	96,2
	primary school	1	,9	,9	97,2

	secondary school	1	,9	,9	98,1
	seconday school	1	,9	,9	99,1
	secundary school	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Jezični prijenos za riječ *srednja škola* u engleskom jeziku primjećuje se jedino u riječi *middle school*, koja je posljedica utjecaja hrvatskoga jezika, kako doznajemo u retrospektivnom zadatku. U rezultatima nalazimo većinu točnih odgovora za riječ *high school* (68,9%). Osim različitih pogrešnih varijanti riječi *secondary school* i *high school*, jedan je ispitanik leksičku prazninu nadopunio riječju *primary school*. Naša pretpostavka o mogućem utjecaju njemačkog jezika za riječ *Gymnasium* nije se potvrdila.

#### 6.4.3.2.24. Rječnik – *Dictionary*

Tablica 6.67. Očitovanje prijenosa za riječ *dictionary*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	bictionary	1	,9	,9	,9
	bookscuenary	1	,9	,9	1,9
	dicktionary	1	,9	,9	2,8
	dictationary	1	,9	,9	3,8
	dictiary	1	,9	,9	4,7
	dictionar	1	,9	,9	5,7
	dictionary	42	39,6	39,6	45,3
	Dictionary	1	,9	,9	46,2
	dictioner	1	,9	,9	47,2
	dictioneri	1	,9	,9	48,1
	dictionary	1	,9	,9	49,1
	dictionry	1	,9	,9	50,0
	dictonary	1	,9	,9	50,9
	Directionary	1	,9	,9	51,9
	discinery	1	,9	,9	52,8
	Edictionary	1	,9	,9	53,8
	nije navedeno	29	27,4	27,4	81,1

	nje navedeno	1	,9	,9	82,1
	oxford	2	1,9	1,9	84,0
	translation book	1	,9	,9	84,9
	vocabular	3	2,8	2,8	87,7
	vocabulary	4	3,8	3,8	91,5
	vocabulary/dictionary	1	,9	,9	92,5
	vokabulary	1	,9	,9	93,4
	word-book	1	,9	,9	94,3
	wordbook	5	4,7	4,7	99,1
	words book	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

U Tablici 6.67. prikazuju se rezultati prijevoda za ciljanu riječ *dictionary* u engleskome jeziku, koja se inače na javlja sličnicom u njemačkome jeziku već talijanskom. Riječ smo uključili u prijevod, kao što smo već objasnili u potpoglavlju 6.3.2.2.1.2. (Tablica 6.2.), zato što smo htjeli potvrditi skorašnjost njemačkog jezika i u riječi koja nije sličnica u engleskom i njemačkom.

Većina učeničkih odgovora za ciljanu riječ *dictionary* je točna (44,52%), ali postoji i velik broj nenavedenog prijevoda (31,80%). Strategija izbjegavanja u riječima *oxford* i *translation book* također pokazuju zatvoreni prijenos.

Različiti oblici riječi poput *bictionary*, *dicktionary*, *dictationary*, *dictiary*, *dictionar*, *dictioner*, *dictioneri*, *dictionary*, *dictionry*, *dictonary*, *discinery*, *Edictionary* koje se pojavljuju kod nekoliko ispitanika, ukazuju na učenikovo slabo jezično znanje za ciljanu riječ *dictionary* te se ne mogu smatrati jezičnim prijenosom.

Iako učenici nisu svjesni utjecaja talijanskog ili njemačkog jezika za upotrebu riječi *voc(k)abular(y)* i *word(s)book*, očito je da se radi o utjecaju talijanskog jezika u jezičnoj proizvodnji *vocabular*, *vocabulary* i *vokabulary* i njemačkog jezika prilikom proizvodnje *wordbook*, *word-book* i *words book*.

#### 6.4.3.2.25. Džeparac – *Pocket money*

Tablica 6.68. Očitovanje prijenosa za riječ *pocket money*

		Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
Valjano	alauence	1	,9	,9	,9
	allovance	1	,9	,9	1,9
	allowance	5	4,7	4,7	6,6
	allowence	1	,9	,9	7,5
	alouence	2	1,9	1,9	9,4
	alovance	1	,9	,9	10,4
	alowence	1	,9	,9	11,3
	cash	3	2,8	2,8	14,2
	eleuence	1	,9	,9	15,1
	launch money	1	,9	,9	16,0
	lawence	1	,9	,9	17,0
	many	1	,9	,9	17,9
	money	34	32,1	32,1	50,0
	money alowment	1	,9	,9	50,9
	money pocket	1	,9	,9	51,9
	moneys	1	,9	,9	52,8
	mony	1	,9	,9	53,8
	nije navedeno	27	25,5	25,5	79,2
	pocket maney	1	,9	,9	80,2
	pocket money	19	17,9	17,9	98,1
	salary	1	,9	,9	99,1
	spare money	1	,9	,9	100,0
	Ukupno	106	100,0	100,0	

Budući da smo u ispitivanje uključili riječ *džeparac*, nesličnicu u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku, ne utjecaji navedenih jezika su tada opravdani.<sup>92</sup> Mali broj učenika točno je preveo riječ (17,9%), dok su se ostali poslužili strategijama izbjegavanja, koristeći se riječima *cash*, *launch money*, *money*, *salary*, *spare money*.

<sup>92</sup> Vidi objašnjenje navedene riječi u potpoglavlju 6.3.2.2.1.2.

## 6.5. Rasprava

### 6.5.1. Uvod

Dobiveni rezultati ispitivanja međujezičnih utjecaja u višejezičnih učenika nisu u potpunosti potvrdili povezanost skorašnjosti i jezičnog znanja s pojavom utjecaja. Međutim, uključenost ostalih varijabli u provjeravanju utjecaja otvorila nam je nove spoznaje o očitovanju pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja, kao i smjernice za buduća istraživanja.

Sličnice su dale značajan doprinos u metodološkom kontekstu, čime su se potvrdila prijašnja istraživanja, (Friel i Kennison, 2001; Burton, 2013; Bardel i Lindqvist, 2011; Bultena i sur., 2014), prema kojima se potvrđuje njihov olakšavajući (prave sličnice), ali ponekad i ometajući učinak (djelomične sličnice i lažni prijatelji).

Primjetno je da odraz pozitivnog ili negativnog prijenosa ovisi o odabiru i učestalosti leksika kojim ćemo provjeravati utjecaje. Prema tome, različiti rezultati koje smo dobili za prvi i drugi zadatak doprinose očitovanju određenog prijenosa. Na primjer, prave sličnice, koje su većim dijelom korištene u prvom zadatku između engleskog i njemačkog, posljedica su većeg pozitivnog prijenosa, tj. većeg olakšavajućeg učinka njemačkog jezika na engleski. Radi se o visokofrekventnim sličnicama, prema tome, čestina pojavljivanja pravih sličnica u jezicima može olakšati proces ovladavanja leksikom, mada se radi i o recentnije ovladavanom jeziku, kao i prosječnom znanju u tome jeziku, što je u ovome ispitivanju njemački jezik. Jedino u slučaju negativnih međujezičnih utjecaja ne nalazimo povezanost skorašnjosti i jezičnog znanja njemačkog jezika s pojavom utjecaja.

Što se tiče talijanskog jezika, koji se nije promatrao kao recentni jezik jer se radi o jeziku koji su učenici ranije krenuli učiti i godine učenja talijanskog jezika uvelike odstupaju od godina učenja njemačkog jezika, njegova je uloga dvojaka. Talijanski jezik poslužio je kao jezik posrednik i za negativne i pozitivne utjecaje. Razlog tome je bolje jezično znanje u talijanskom jeziku nego njemačkom i njegova češća upotreba izvan formalnog okruženja, odnosno u slobodne svrhe.

Važno je spomenuti da se pozitivni prijenos i za njemački i talijanski jezik odrazio pozitivno u visokofrekventnim riječima, a negativno u srednje i niskofrekventnim riječima. Takvi podaci su očekivani jer visokofrekventne riječi, prema Lindquist i sur. (2013), čine osnovni leksik u učenika, odnosno one su dio čestih tematskih cjelina i pritom ih je lako dovesti u vezu i s ostalim jezicima, za razliku od niskofrekventnih riječi.

Posebno mjesto u prijevodima zauzela je i strategija izbjegavanja, koju ćemo više opisati u potpoglavlju 6.5.5.

Kako je ranije opisano, u istraživanje je uključena subjektivna i objektivna procjena međujezičnih utjecaja, nadasve poradi dobivanja preciznijeg uvida u smjer jezičnog prijenosa i osnaživanja rezultata dodatnim kontroliranim varijablama. Premda se radi o dvije različite procjene, rezultati postignuti na obje procjene ne razlikuju se mnogo u prikazu prijenosa i utjecaju pojedinih varijabli. Ono u čemu postoji možebitna razlika kontradiktornost je subjektivne procjene učenika, koji procjenjuju utjecaj pojedinog jezika na proizvodnju svake leksičke jedinice zasebno, i njihove procjene sličnosti između engleskog i nekog od ostalih jezika, odnosno psihotipologije. Tako imamo rezultate prema kojima većina učenika u procjeni koji im je jezik sličniji s engleskim navela – njemački, dok bi se u retrospektivnoj metodi izjašnjavali, na pojedinim riječima, da je talijanski jezik taj koji im je olakšao ili otežao leksičku proizvodnju u engleskom jeziku. Takva kontradiktornost može se objasniti na tri načina. Jedan je taj da u jezičnim iskazima učenici više pribjegavaju upotrebi dominantnijeg jezika te zbog slabijeg jezičnog znanja u manje dominantnom jeziku ne smatraju da manje dominantni jezik može igrati ulogu ili utjecati na leksičku proizvodnju, ovdje u engleskom jeziku. Prema tome, iskoristit će uglavnom znanje talijanskog jezika, koji je u leksiku vrlo sličan engleskom. Drugi je taj da koliko god je njemački jezik za većinu učenika manje dominantan, toliko ga vide i sličnim, ponajprije jer pripada istoj jezičnoj skupini kao i engleski jezik. Treći način bismo obrazložili time što u većini slučajeva učenici nisu svjesni mogućeg prijenosa i zbog toga nemaju u potpunosti jasnu sliku o tome bi li im neki jezik mogao olakšati ili otežati proces ovladavanja leksikom, neovisno o tome radi li se o srodnim ili nesrodnim jezicima. Razlog tome može biti učenikovo visoko znanje u ciljnome jeziku (engleskom).

U ovome istraživanju prevladala je dominantnost talijanskog kao stranog jezika, koji se pokazao jačim čimbenikom međujezičnih utjecaja od skorašnjosti njemačkog jezika (vidi Navés i sur., 2005). Znanje njemačkog jezika, koje je kod većine učenika ograničavajuće, tj. osrednje, nije u znatnoj vezi sa skorašnjosti, kao što je to učenje za sat njemačkog jezika. To znači da nije samo neformalna upotreba i veća izloženost određenom jeziku znak da će učenici iskoristiti taj jezik u ovladavanju drugim jezikom, nego da će česta upotreba nekog jezika u formalne svrhe jednako tako oblikovati proces ovladavanja drugim jezikom.

Dotaknuli bismo se i redoslijeda učenja jezika. Na primjeru naših ispitanika riječ je o dvjema grupama učenika, onoj koja je započela ovladavati engleski jezik kao J2 i onoj koja je započela ovladavati engleski kao J3, netom poslije prvotnog ovladavanja talijanskim kao J2.



U opisu istraživanja nismo izdvojili takve ispitanike zato što nam je prioritet bio ispitivati skorašnjost J4, a godine učenja engleskog i talijanskog prema takvom redosljedu nisu odstupale u tolikoj mjeri da bi se mogle pokazati značajnima u provjeravanju utjecaja. Redosljed učenja pokazao se značajnim jedino između njemačkog i talijanskog jezika jer kod naših ispitanika imamo s jedne strane jezik u postojanju (talijanski) i jezik u razvoju (njemački). Međujezični utjecaji iz talijanskog jezika nisu ovisili o redosljedu učenja, tj. neovisno o tome je li za neke ispitanike talijanski jezik bio J2 ili J3, u ispitanika se pojavio i utjecaj talijanskog i njemačkog jezika.

Negativni utjecaj hrvatskog jezika može se primijetiti u učenika sa samoprocijenjenim boljim znanjem u jeziku te čestim učenjem za sat hrvatskog jezika, dok se pozitivni utjecaj očituje samo u učenikovoju boljoj ocjeni.

Istovremenom interakcijom svih jezika u leksičkoj proizvodnji u ovom ispitivanju potvrđuje se Dinamični model višejezičnosti, na temelju kojeg Herdina i Jessner (2002) grade svoja stajališta o nelinearnosti jezičnog razvoja u individualnim jezičnim sustavima, koji ne ovise samo o interakciji već postojećih sustava, već i onih sustava u razvoju (Jessner, 2003b: 48).

Iako se u ispitivanju radilo o visoko procijenjenom jezičnom znanju u engleskome jeziku i visokoj ocjeni iz engleskog jezika za cijeli uzorak, koji je ujedno ciljani jezik u kojem smo provjeravali znanje leksika, iznenađujuća je činjenica naizmjeničnih utjecaja iz ostalih jezika. Ovdje se ne radi samo o utjecaju vrste provjeravanog leksika, kao što su to sličnice, već i o tipu zadatka.

Ranije smo spomenuli da smo željeli ispitivati sličnice na primjeru dvaju različitih zadataka, kako bismo zadržali motiviranost i usredotočenost učenika na njihovo rješavanje, no u zadatke smo uključili hrvatski kao materinski jezik, koji se pojavio glavnim stimulativnim sredstvom, pomoću kojeg bismo od učenika dobili moguće smjerove utjecaja, prije svega iz njemačkog ili talijanskog jezika.

Stoga, osim učestalosti pojedinih riječi, smatramo da se u ovome slučaju na pojavu utjecaja odrazio i tip zadatka, osobito u strategijama izbjegavanja ciljane riječi.

Također, ranije smo ukazali da u izboru riječi-podražaja nismo mogli izdvojiti hrvatske germanizme, poput riječi *štedjeti* (istoznačnica hrvatskog germanizma *šparati*), u kojima je neminovno na engleski jezik mogao utjecati hrvatski jezik, iako ispitanici nisu eksplicitno iskazali utjecaj hrvatskog jezika. Naime, etimološko porijeklo riječi nećemo posebno pojašnjavati jer je ovo ispitivanje bilo zamišljeno kao provjeravanje međujezičnih interakcija u međujeziku učenika na temelju riječi u njihovom aktivnom vokabularu, a one su se birale

poštujući reprezentativnost njihovog pojavljivanja u formalnom kontekstu. Očito je da su se u hrvatskome jeziku integrirali i romanizmi i germanizmi. Prema tome, složeno je bilo izdvojiti riječi kojima bismo željeli potaknuti međujezični utjecaj iz njemačkog jezika. Smatramo da je odabir hrvatskog jezika, kao jezika *mosta* u učeničkoj jezičnoj proizvodnji, bio dobar odabir u provjeravanju utjecaja, iako se tada mogu očekivati i dijalektološki utjecaji materinskog jezika na međujezične utjecaje u stranome jeziku. Naime, nisu svi ispitanici skloni upotrebljavati sinonime u hrvatskome jeziku, premda su oni često rezultat tronarječnoga prožimanja i kulturnih doticaja s drugim jezicima (Ljubičić, 2011: 109).

Kvalitativna analiza podataka pokazuje jaku povezanost formalnog učenja, tj. učenja za sat pojedinog jezika s pojavom utjecaja. Ono se u nekim primjerima odražava i pozitivno i negativno.

U daljnjoj ćemo se raspravi najprije osvrnuti na povezanost međujezičnih utjecaja sa skorašnjosti i jezičnim znanjem, a potom raspraviti i neizostavan utjecaj ostalih varijabli na pojavu utjecaja.

#### 6.5.2. Međujezični utjecaji s aspekta skorašnjosti

Naše istraživanje u pogledu skorašnjosti, kao jednog od glavnih promatranih čimbenika, potkrijepljeno je istraživanjem Shanona (1991), koji kod svojih ispitanika opisuje učinak posljednjeg jezika bez obzira na jezično znanje u tome jeziku. U kvalitativnoj analizi podataka doznajemo da ispitanici, i oni slabijeg jezičnog znanja, kao i oni boljeg jezičnog znanja, upotrebljavaju posljednji jezik kao nadopunu određenoj leksičkoj praznini. Gledajući na cjelokupan uzorak, radi se o ispitanicima s prosječnim znanjem njemačkog jezika. Međutim, pojava i negativnih i pozitivnih utjecaja u određenoj mjeri odraz je skorašnjosti njemačkog jezika.

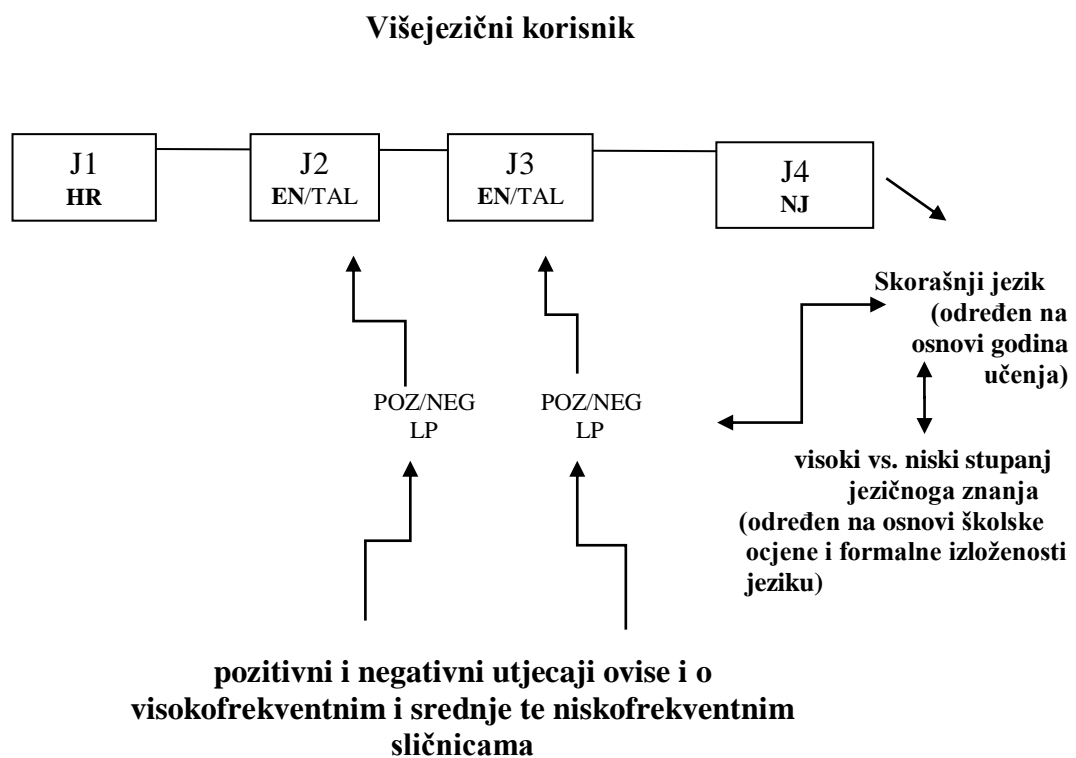
Premda se prema subjektivnim i objektivnim procjenama u oba zadatka pokazao manji broj negativnih i pozitivnih utjecaja iz njemačkog jezika, nego što je to slučaj s talijanskim jezikom, rezultati pokazuju da je pojava skorašnjosti njemačkog jezika u ispitanika dovoljna u obrazloženju različite interakcije jezika s obzirom na leksik. To znači da su često sličnice među jezicima te koje oblikuju prizivanje pojedinog jezika u korisnika.

Na temelju Dijkstrove tvrdnje da znanje stranog jezika, bilo da se radi o J2 ili J3, može utjecati i na leksičko procesiranje u materinskom jeziku, tj. J1, čak i onda kada ispitanici nisu svjesni da je njihovo znanje ostalih jezika relevantno (Dijkstra, 2003), možemo tvrditi da je

ista situacija moguća i u bočnom prijenosu stranih jezika, primjerice, kada leksičko znanje J4 utječe na znanje u J2 ili J3.

U promatranju skorašnjosti, u našem ispitivanju to je posljednji jezik po redoslijedu učenja, nije isključiva važnost ostalih čimbenika, kojima smo se poslužili kao kontroliranim varijablama.

Interaktivno djelovanje skorašnjosti J4 u leksičkom procesiranju, uz ispreplitanje dominirajućih čimbenika, kako pokazuje naše istraživanje, pokušat ćemo objasniti sljedećom slikom.



Slika 6.1. Prikaz povezanosti skorašnjosti i jezičnog znanja prilikom pozitivnog i negativnog leksičkog prijenosa (LP) u višejezičnog korisnika

Prema Slici 6.1., kod višejezičnog korisnika, kojemu je na raspolaganju više jezičnih sustava, skorašnjost se očituje kroz godine učenja posljednjeg jezika, koji je u ovom slučaju J4 njemački. Istraživanja (Navés i sur., 2005; Pinto, 2013; Burton, 2013) su pokazala da se s porastom godina učenja jezika povećava i znanje u jeziku te je manja mogućnost pojave međujezičnih utjecaja. Međutim, to nije uvijek tako (npr. Cenoz, 2001), stoga je nemoguće izdvojiti skorašnjost od jezičnog znanja. Pozitivni i negativni leksički prijenos isprepliću se

ovisno o stupnju jezičnog znanja, ali i o učestalosti pojedinih sličnica. Ako je dostignuta veća razina jezičnog znanja, pozitivni prijenos je taj koji nadvladava negativni prijenos. Međutim, i negativni prijenos uzrok je ponekad veće razine jezičnog znanja, no manje nego je to slučaj s pozitivnim prijenosom. Obje vrste prijenosa ovise o formalnoj izloženosti J4, stoga visoka ocjena iz njemačkog jezika te njegova veća upotreba u formalne svrhe prikazuju zastupljenost i pozitivnih i negativnih utjecaja. Iako su oni neznatni, te ih ni sami učenici ponekad nisu svjesni, što potkrepljuje ovo istraživanje, oni mogu omogućiti novi trend u ispitivanju međujezičnih utjecaja, tj. istraživači bi se trebali više usmjeravati na ispitivanje bočnog prijenosa nego prijenosa prema naprijed.

Jedan od razloga zašto nalazimo slabiju povezanost skorašnjosti J4 s pojavom utjecaja može biti i način provjeravanja leksičke proizvodnje u učenika. Naime, usmjerili smo se na dva pismena zadatka za koje smo smatrali da će u učenika potaknuti mentalne veze i doprinijeti pojavi utjecaja, međutim to se nije pokazalo tako. Štoviše, radilo se o hrvatskom jeziku, kako smo već spomenuli, koji je poslužio kao stimulativno sredstvo. Međutim, česte posuđenice u hrvatskome jeziku, koje se nije moglo u potpunosti izbjeći, dale su svoj određeni doprinos u pojavi utjecaja, odnosno učenici nisu sasvim bili svjesni prijenosa na osnovi postojećih posuđenica u materinskom jeziku.

Zbog toga, lakše je doći do sveobuhvatnije pojave utjecaja kroz govornu produkciju, u kojoj ispitanici ne bi trebali biti potaknuti nekim drugim jezikom kao stimulativnim sredstvom, nego bi trebali biti uključeni u kontekst postojećeg stranog jezika i situacijski se prikloniti njemu. Tada dolazi do djelomično nesvjesnih jezičnih iskaza, koji također u jednom trenutku mogu pokazati djelovanje ostalih jezika.

Ortega (2008) ističe da, kako bi došlo do jezičnog prijenosa, jezično znanje mora biti visoko, jezici moraju biti usko povezani (tipološki slični), te ispitanik mora nedavno biti izložen tom stranom jeziku iz kojeg se može očekivati jezični prijenos.

U primjeru naših ispitanika, čimbenici koje navodi Ortega (2008) u uskoj su vezi sa skorašnjosti. Premda u malom broju, međujezični su se utjecaji pojavljivali uglavnom u ispitanika koji su navodili visoko znanje iz njemačkog jezika. Radilo se također o tipološki sličnim jezicima (engleski i njemački) te su ispitanici uvelike navodili čestu izloženost njemačkom jeziku u vidu učenja za sat.

Naše je istraživanje u kontekstu skorašnjosti potvrđeno djelomice i prijašnjim istraživanjima (Gibson i Hufeisen, 2003; Jessner, 2006; Angelovska i Hahn, 2012), koja su pokazala da je nedavna upotreba jezika, kako neformalno, tako i formalno, utjecajna glede pojave skorašnjosti u promatranju pozitivnih i negativnih utjecaja.

### 6.5.3. Međujezični utjecaji s aspekta jezičnoga znanja

Jezično znanje, često viđeno kao odlučujući čimbenik međujezičnih utjecaja (vidi Cenoz, 2000; Cenoz, 2001; Griessler, 2001; Hammarberg, 2001; Tremblay, 2006; Falk, 2010; Lindqvist i Bardel, 2013), u našem se istraživanju može pratiti iz više perspektiva. S jedne strane, ono je ovisno o pojedinčevim unutarnjim čimbenicima (afektivni motivi, metajezična svjesnost, jezična nadarenost), a s druge strane vanjskim čimbenicima (godine učenja, izloženost jezicima u formalnom i neformalnom kontekstu). Stoga, ne čudi njegova različita dinamika u svim jezičnim sustavima pojedinca, bilo da se radi o materinskom ili stranim jezicima, iako se J1 kao materinski jezik u literaturi usvajanja drugoga jezika smatra dominantnim i ne podliježe promjenama, kao što je to slučaj sa stranim jezicima (Jessner, 2008a).

U ispitivanju višejezičnih korisnika nailazimo na njihov raznolik odraz jezičnog znanja u njemačkom, talijanskom i hrvatskom jeziku na engleski jezik. Jezično znanje njemačkog jezika nije bilo povezano s pojavom negativnih utjecaja u engleskom jeziku. Istraživanjem se pokazuje da u njemačkom jeziku, kao posljednjem jeziku u ispitanika, nije dostignuta dovoljno visoka razina znanja tog jezika da bi se mogao očekivati negativan utjecaj. Kako se u prosjeku radi o prosječnim učenicima njemačkog jezika, tj. onima koji su procijenili svoje znanje dobrim, te o uspješnim učenicima engleskog jezika, odnosno onima koji su procijenili svoje znanje engleskog jezika visokim, potvrđuje se stajalište Falk (2010), koja vidi prijenos u jednakim značajkama jezičnih znanja, što se ne pokazuje u primjeru naših ispitanika. U pojavi negativnih utjecaja iz njemačkog jezika na engleski pokazalo se povezanim jedino formalno učenje za sat njemačkog jezika, koje doprinosi i boljoj ocjeni iz njemačkog jezika.

Nadalje, pojava pozitivnih utjecaja nije zanemariva u pogledu jezičnoga znanja. Tome svjedoči iskazano bolje znanje kod nekolicine ispitanika, koji su također iskazali veću izloženost jezika na neformalnoj razini. Budući da se radi o iskusnim učenicima stranih jezika, neovisno o različitim znanjima u njima, primjećujemo da se više pojavljuje pozitivnih utjecaja nego negativnih. To može, prema Odlinu (1989), značiti da će se pozitivni utjecaji pojavljivati češće u iskusnih učenika, za razliku od onih manje iskusnih učenika stranih jezika. Nadodali bismo da su iskusni učenici i kognitivno zreliji, kada govorimo o povezivanju jezičnih znanja, tako da se dobivanjem ovakvih rezultata potkrepljuje istraživanje Woll (2016). Ona je ispitivala pozitivni učinak sličnica J3 njemačkog jezika u J1 francuskom jeziku stavljajući u središte pozornosti visoko znanje J2 engleskog jezika u učenika koji su bili na početnom stupnju njemačkoga, a na naprednom stupnju J2 engleskog. Iako se Woll (2016) usredotočuje na učinak posljednjeg jezika u prepoznavanju sličnica kroz engleski

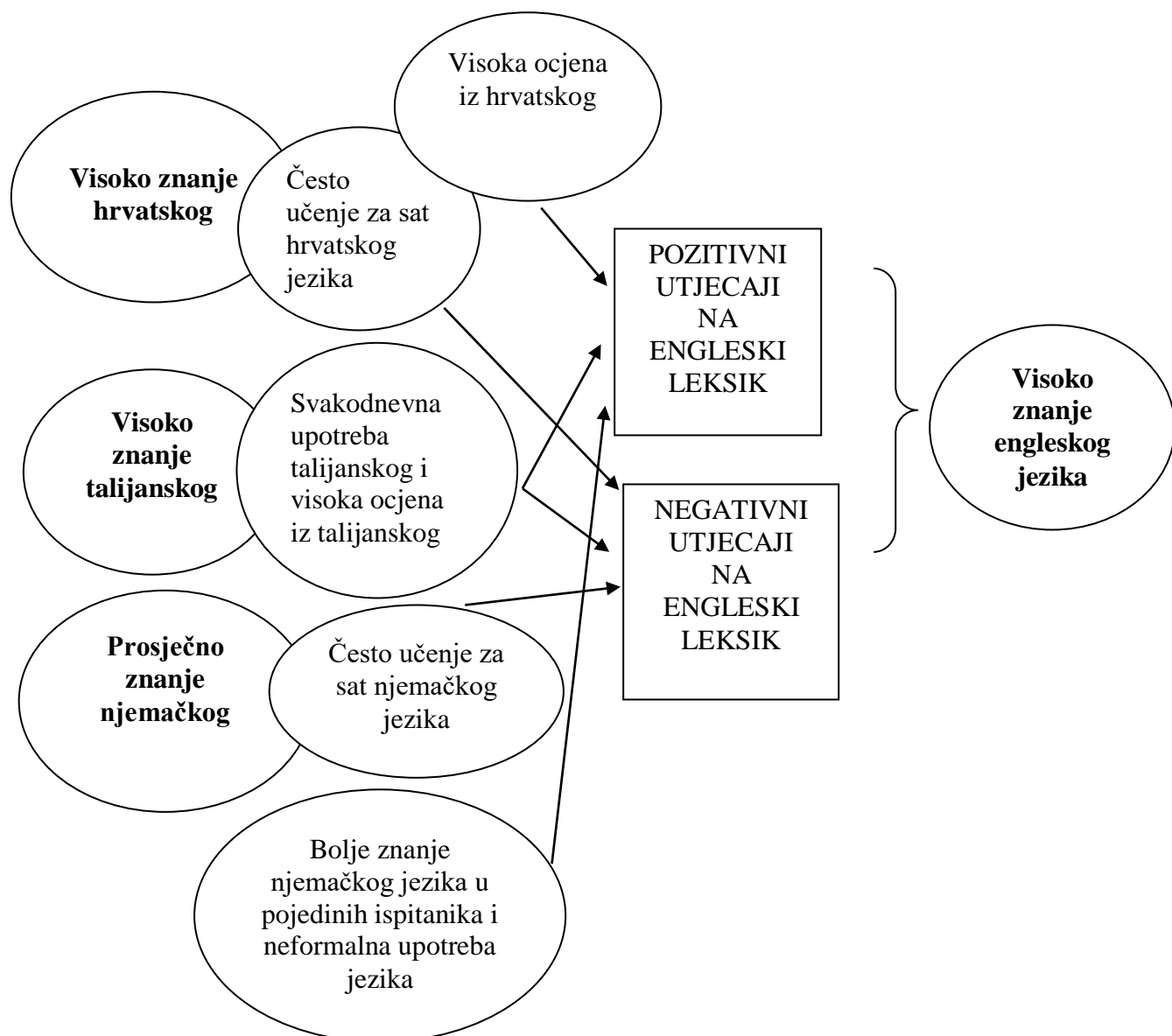
jezik, i pritom njihovo pozitivno djelovanje na leksik u materinskom jeziku, istraživanje uvelike dijeli sličnosti i s našim istraživanjem u vezi pozitivnog učinka J4 njemačkog na prethodno ovladavani engleski jezik.

Premda dobiveni rezultati ne potvrđuju naše hipoteze, prema kojima smo očekivali drugačiju pojavu međujezičnih utjecaja u engleskom jeziku, tj. da će znanje njemačkog jezika utjecati više negativno nego pozitivno na pojavu utjecaja u engleskom jeziku, ipak se može uzeti u obzir stav De Angelis (2007), prema kojoj do prijenosa može doći neovisno o učenikovom znanju, tj. bitno je postići i onu minimalnu razinu praga u jezičnom znanju.

Dok se znanje njemačkog jezika odrazilo više pozitivno nego negativno, znanje talijanskog jezika, koje je u učenika bolje od njemačkog jezika, preuzelo je jači pozitivni utjecaj, mada se i negativni utjecaj talijanskog jezika pokazao bitnim pokazateljem jezičnoga znanja. Kao što je već navedeno i u opisu rezultata, znanje je talijanskog jezika na pojavu međujezičnih utjecaja u engleskom jeziku dvojako. Takvi rezultati ovisni su također o drugim varijablama, poput godina učenja, veće svakodnevne upotrebe talijanskog jezika (premda ne odstupa u velikoj mjeri od njemačkog jezika), učenja za sat i motivacije.

Znanje hrvatskog kao materinskog jezika u učenika, očekivano najdominantnijeg jezika po svojoj prirodi, nije pokazalo odstupajući učinak od ostalih stranih jezika. Negativni utjecaji znanja hrvatskoga jezika očitovali su se u samoprocijenjenom boljem znanju od strane učenika, kao i učenja za sat hrvatskog jezika, dok je bolja ocjena u hrvatskome jeziku posljedica pozitivnih utjecaja.

Ispreplitanje jezičnih znanja u materinskom i stranim jezicima u provjeravanju dviju vrsta utjecaja u leksičkoj proizvodnji u engleskom jeziku možemo prikazati sljedećom slikom.



Slika 6.2. Interakcije jezičnih znanja u hrvatskom, talijanskom i njemačkom jeziku na pojavu pozitivnih i negativnih utjecaja u engleskom leksiku

Objašnjenje uloge jezičnih znanja u svakom jeziku pojedinca vidljivo je složeno i ovisno o ostalim čimbenicima. Navedenu sliku pokušali smo sažeti imajući u vidu prosječne rezultate za naš uzorak. Kvalitativni opis povezanosti jezičnog znanja s pojavom pozitivnih ili negativnih utjecaja prikazali smo u rezultatima za svaku riječ zasebno. Ono što se pokazalo jasnim jest da jezična znanja odražavaju vrlo dinamičan proces iz kojih tada proizlaze i pozitivni i negativni utjecaji. U našem istraživanju ta se dinamičnost vidi u tome što je ponekad negativni prijenos bio značajan u učenika prosječnog znanja iz engleskog jezika, a visokog iz ostalih jezika, i obrnuto. No, i onda kada su postojale iste značajke u svim

jezicima, mogao se zamijetiti jedan od prijenosa, tako da su visoka znanja u svim jezicima bila odraz pozitivnog utjecaja, a niska znanja, odraz negativnog utjecaja.

Također, na temelju rezultata možemo tvrditi da se u pojavi međujezičnih utjecaja u naših ispitanika pokazala snažnijom uloga jezičnog znanja od skorašnjosti, premda je skorašnjost odigrala važnu ulogu i ukazala na dodatnu potrebu za provjeravanjem pozitivnih utjecaja. Djelovanje višejezičnog znanja u našem istraživanju u skladu je s dinamičnim modelom višejezičnosti u okviru kojeg Herdina i Jessner (2002) vide psiholingvistički višejezični sustav kao prilagodljivi sustav sa svojstvom elastičnosti (sposobnost prilagodbe na trenutne promjene u okruženju sustava) i svojstvom plastičnosti (sposobnost razvoja novih značajki sustava kao reakcije na promjenjive uvjete u okruženju) (Herdina i Jessner, 2002:151).

#### 6.5.4. Međujezični utjecaji s aspekta psihotipologije, izloženosti jezicima, motivacije, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti

Čimbenike poput psihotipologije, izloženosti jezicima, motivacije, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti, uključili smo u ispitivanje kao kontrolirane varijable imajući u vidu da bi nam mogle razjasniti dodatnu pojavu međujezičnih utjecaja, zajedno s glavnim provjeravanim čimbenicima – skorašnjosti i jezičnim znanjem.

Pitanje o psihotipologiji nismo posebno uvrstili u kvantitativnu analizu, već smo se u kvalitativnoj analizi poslužili odgovorima učenika na pitanje koje od navedenih jezika vide sličnima, kako bismo dobili jasniju sliku o mogućem prijenosu. Podacima smo se koristili u objektivnoj procjeni jer nam subjektivna procjena nekolicine ispitanika nije bila dovoljna u određivanju očitovanja prijenosa. Prema tome, objektivnu procjenu trebamo s jedne strane gledati i kao procjenu više informativne prirode, i ne generalizirajuću. Jedan je od razloga taj, kako smo u uvodnome dijelu rasprave naznačili, da postoje određene vrste kontradiktornosti u učenikovim odgovorima glede njihove procjene jezika kao sustava i jezika na osnovi zasebnih leksičkih jedinica. Kako u opisu kvalitativne analize, koja je dala temelj objektivnoj procjeni u našem ispitivanju, nismo opisivali prijenos samo s obzirom na psihotipologiju, već smo uključili i ostale varijable, pažljivo smo pristupili ulozi tog čimbenika.

Na ovakav dvosmjerni odnos psihotipologije i međujezičnih interakcija ukazuje i Letica Krevelj (2014), u čijem se istraživanju pokazalo da psihotipologija na razini jezika kao sustava nije imala značajan utjecaj na učestalost pojavljivanja prijenosa, kao ni smjer



prijenosa, tj. u slučaju autoričinog istraživanja, ispitanici su se više oslanjali na formalnu sličnost među jezicima na leksičkoj razini.

U prijašnjim opisima uloge skorašnjosti i jezičnoga znanja mogli smo primijetiti da je na pozitivne i negativne utjecaje velik učinak pokazala izloženost jezicima, kako u svakodnevnoj upotrebi jezika, tako i u kontekstu formalnog učenja izvan škole. Različiti jezici dali su i različite rezultate glede povezanosti izloženosti s međujezičnim utjecajima. Tako je pokazano da je izloženost njemačkome jeziku učenjem za sat povezana s pojavom negativnog utjecaja, dok je izloženost njemačkome kroz svakodnevnu upotrebu povezana s pozitivnim utjecajem. Situacija je za talijanski jezik nešto drugačija te je izloženost talijanskom kroz svakodnevnu upotrebu povezana s pojavom i pozitivnih i negativnih utjecaja, dok učenje za sat nije pokazalo povezanost niti s jednom vrstom utjecaja. Izloženost hrvatskom jeziku glede učenja za sat povezana je s negativnim utjecajima, isto kao i izloženost njemačkom jeziku. Svakodnevnu upotrebu hrvatskog jezika nismo htjeli posebno iskazati jer se radi o materinskom jeziku učenika. Međutim, prema rezultatima pozitivnih utjecaja hrvatskog jezika možemo tvrditi da su takvi utjecaji posljedica svakodnevne izloženosti hrvatskog kao materinskog jezika.

Povezanost izloženosti jezika s pojavom pozitivnih ili negativnih utjecaja u našem istraživanju u bliskoj je vezi i sa znanjem pojedinog jezika. Na odnos znanja i izloženosti s pojavom utjecaja ukazuje i Tremblay (2006), koja vidi oba čimbenika jednako utjecajima, tako da, iako preuzimaju različite uloge u leksičkoj proizvodnji, jezično znanje i izloženost jeziku mogu pridonijeti različitom očitovanju prijenosa.

Vežano za provjeru motivacije, tj. takozvanih afektivnih motiva, pokazalo se da su oni bili povezani s pojavom obje vrste utjecaja – i pozitivnih i negativnih. Pozitivni i negativni utjecaji bili su značajniji za talijanski jezik u kojem su ispitanici iskazali nešto veću motivaciju od njemačkog jezika. Iako se radi o osrednjoj motivaciji za njemački jezik, ona je bila ipak usko povezana s pojavom pozitivnih utjecaja. Prema tome, afektivni su motivi dobar pokazatelj više pozitivnih nego negativnih utjecaja u jezicima, čak i ako se radi o jeziku na početnoj razini učenja. U svom kvalitativnom akcijskom istraživanju Henry (2013) nastoji objasniti motivacijske aspekte višejezičnih učenika i njihovu međujezičnu svjesnost prethodnih jezika u ovladavanju trećim jezikom. Autor ovdje posebno naglašava ulogu nastavnika, koji bi trebali poticati učenike na korištenje ostalih jezika kao izvora znanja i motivacije u ovladavanju novim jezicima, ali istovremeno upozoravati i na moguće negativne učinke koje prethodni jezici mogu pružiti u tome pogledu. Dublje ispitivanje motivacije bolje bi objasnilo pojavu međujezičnih utjecaja, no kako naglasak u našem ispitivanju nije bio

isključivo na motivaciji, prikazani rezultati dobiveni za afektivne motive dovoljni su u shvaćanju da su i oni s ostalim čimbenicima dobar prediktor interakcije različitih jezika. Međutim, naši rezultati ukazuju na potrebu detaljnijeg ispitivanja povezanosti motivacije i međujezičnih utjecaja, kojih je svojevremeno bilo malo.

Zanimljivi su, ali ne iznenađujući, rezultati s obzirom na metajezičnu svjesnost i jezičnu nadarenost ispitanika. U ispitanika koji su pokazali veću metajezičnu svjesnost i jezičnu nadarenost pokazao se manji negativni utjecaj iz njemačkog jezika. Međutim, niti jedna od ovih dviju varijabli nije pokazala povezanost pozitivnih utjecaja njemačkog jezika.

Što se tiče talijanskog jezika, rezultati s obzirom na metajezičnu svjesnost pokazali su usku povezanost te varijable s pojavom i pozitivnih i negativnih utjecaja. Jedino je jezična nadarenost pokazala povezanost s pozitivnim utjecajima talijanskog jezika.

Metajezičnu svjesnost i pozitivne utjecaje, koji su u neposrednoj vezi (Woll, 2016), u ovome istraživanju ne možemo gledati odvojeno, kao ni jezičnu nadarenost, prvenstveno zbog različitih znanja u jezicima, koji se pojavljuju s jačim prediktorom utjecaja.

Za hrvatski kao materinski jezik, metajezična svjesnost i jezična nadarenost pokazale su povezanost samo s negativnim utjecajima u drugom zadatku i to na objektivnoj procjeni. Pretpostavljano su takvi rezultati za hrvatski jezik opravdani jer se radi o materinskom jeziku ispitanika, a kako je zabilježeno malo pozitivnih utjecaja iz hrvatskoga jezika, ne možemo tvrditi da su ispitanici uvelike razmišljali o olakšavajućem učinku materinskog jezika u proizvodnji sličnica na engleskom jeziku. Rezultat za veću povezanost negativnih utjecaja u drugom zadatku može biti zato što su se u nekoliko primjera istaknuli lažni prijatelji u engleskom i njemačkom jeziku, u svojstvu hrvatskih germanizama.

S obzirom na to da se ovim ispitivanjem nismo usredotočili na ulogu eksplicitne metajezične svjesnosti u pojedinčevim jezicima i na njenu povezanost s pojavom utjecaja, za razliku od Falk i sur. (2015), nismo mogli niti očekivati značajnu povezanost metajezične svjesnosti bilo s pozitivnim ili negativnim utjecajima.

Navedene kontrolirane varijable, koje se posredno ili neposredno dovode u vezu s međujezičnim utjecajima, potrebno je detaljnije istražiti, fokusirajući se pritom na odabranu vrstu prijenosa.

#### 6.5.5. Strategija izbjegavanja kao mogući međujezični utjecaj zatvorenog tipa

Osvrtom na rezultate i potvrdom prijašnjih istraživanja glede povezanosti određenih varijabli s pojavom međujezičnih utjecaja, u daljnjoj smo se raspravi odlučili osvrnuti i na jednu važnu sastavnicu međujezičnih utjecaja, a to je strategija izbjegavanja. U kvalitativnoj analizi pojedinih riječi mogli smo primijetiti da se većina učenika poslužila strategijom izbjegavanja, izbjegavajući prijevod ciljane riječi, koristeći se leksičkim jedinicama, više ili manje bliskim ciljanoj riječi. Premda se u prosjeku radi o ispitanicima s visokom razinom znanja engleskog jezika, kao i onima koji se češće koriste engleskim jezikom u svakodnevnoj komunikaciji, za razliku od ostalih stranih jezika, leksička proizvodnja pokazala je da su se za pojedine riječi ispitanici svjesno ili nesvjesno opredijelili koristeći se njima s ciljem nadopune leksičke praznine.

Najveći zatvoreni prijenos u vidu strategije izbjegavanja pojavljivao se za riječi *krajolik* (*fieldscape, area, background, country(side), environment, field, hometown, horis(z)on, nature, outdoors, panorama, place, scenery, sightview, valley, view*), *vrućica* (*cold, disease, flu(e), headache, high temperature, hot, ill, sick, sun, temperature*), *marelica* (*peach, pear, pineapple, raspberry, orange, cranberry, mandarin*), *primiti* (*accept, bring, catch, gave, hold, keep, take*) i nešto manje za riječi *kolač* (*pastry, pie, sweets*), *suknja* (*dress, shirt, shoes*), *slobodno vrijeme* (*break time, relax time*), *tvornica* (*company, industry, workshop*), *gledateljstvo* (*builder, building, crew, crowd, viewers, visitors*) i *ograda* (*gate, bench, wall*).

Strategijom izbjegavanja, kako je i sam naziv opisuje, učenici izbjegavaju upotrijebiti točnu riječ u ciljanom jeziku te se koriste drugim riječima sa sličnim značenjem ili, ponekad, riječima sličnog konteksta u kojima se pojavljuje ciljane riječ. U literaturi ovladavanja inim jezikom strategije izbjegavanja opisuju se u kontekstu komunikacijskih strategija (engl. *communicative strategies*) ili strategija nadoknađivanja (engl. *compensation strategies*).<sup>93</sup>

Autorice Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013) upućuju na istraživanja Poulissa (1990), koji je s grupom nizozemskih istraživača u istraživanju leksičkih strategija u govornoj proizvodnji, podijelio strategije nadoknađivanja na dvije glavne kategorije: konceptualne i jezične, razrađujući konceptualne strategije na holističke i analitičke. U našem su istraživanju karakteristične holističke strategije, koje se odnose na uporabu riječi ili izraza umjesto ciljane riječi, odnosno na zamjenu jedne leksičke jedinice drugom (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 292-293).

---

<sup>93</sup>O različitim nazivima navedenih strategija u hrvatskom i engleskom jeziku vidi Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013: 265).

U radu smo se opredijelili za naziv strategija izbjegavanja jer je pojam najbliži našem kontekstu, odnosno upotrebljava se i u označavanju šireg pojma međujezičnih utjecaja (Kellerman i Sharwood-Smith, 1986)

Navedenom strategijom učenici su se koristili, ne samo zbog toga što nisu mogli naći sličnosti među jezicima (Ringbom, 1987), već i zbog vlastite nesposobnosti uočavanja pogreške, što opet dovodi do problema u recepciji ili pogrešnog shvaćanja poruke (Włosowicz, 2012).

Jednako tako, izbjegavanje može implicirati i da je učenicima određeni leksik poznat te ga pasivno i mogu prepoznati, ali ne i slobodno upotrijebiti (Ringbom, 2007: 56).

Pitanje koje može potaknuti dodatnu diskusiju jest je li se strategija izbjegavanja u našem slučaju očitovala jednostavno u učenikovom jezičnom neznanju ciljane riječi, neprepoznavanju leksika i povezanosti istog s nekim od dostupnih jezika ili o učestalosti upotrebe tog leksika, ne toliko u formalnom kontekstu, koliko u neformalnom.

Promatranje strategija izbjegavanja kao mogućeg izvora jezičnog prijenosa karakterističnije je u ispitivanjima u kojima je fokus na pismenom prijevodu, kao glavnom elicitacijskom postupku, jer se radi o uobičajenom produktivnom zadatku, već ranije osmišljenom, za razliku od govorne produkcije u kojoj se strategije izbjegavanja vide kao prirodni proces učinkovite komunikacije (vidi Latkowska, 2006).

Stoga, može se zaključiti da je strategija izbjegavanja na primjeru upotrebe drugih leksičkih jedinica u nekom pismenom prijevodu češće rezultat negativnog međujezičnog utjecaja jer je u takvom zadatku naglasak i na obliku i značenju leksika, dok se izostavljanje pojedine leksičke jedinice u govoru može smatrati i kao nešto pozitivno, odnosno veći naglasak se stavlja na održavanje komunikacije i prenošenje osnovnog sadržaja.

Jessner (2006: 104) navodi da je složeno uvidjeti što uzrokuje u učenika izbjegavanje identične riječi u ciljnom jeziku te ponekad možemo pretpostavljati da se radi o niskoj svjesnosti o obliku ili izrazu ciljane riječi, kao i to da uključuje neku vrstu namjernog izbora da se zamijeni jedan oblik nečim drugim.

Ono što je potrebno dalje istražiti jest koji je uzrok strategija izbjegavanja kada je u pitanju leksik.

Osvrnuli bismo se na promišljanje Pavičić Takač (2008), koja ističe da je od izuzetne važnosti poticati učenike na aktivno sudjelovanje u učenju leksika, što uključuje interakciju i s nastavnikom i ostalim učenicima kako bi učenici sami mogli otkrivati i proširivati svoje leksičko znanje, ne samo u razredu nego i van razreda. Oslanjajući se na stajalište Laufer (1991), autorica smatra da je isto bitno ustrajati na obogaćivanju leksika, osobito na

naprednim stupnjevima učenja jezika, pri čemu se može spriječiti pojava strategije izbjegavanja (Pavičić Takač, 2008: 23).

#### 6.5.6. Interakcije materinskog i stranih jezika u pojavi pozitivnih i negativnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom

Na temelju provjeravanja pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom možemo zaključiti da će se učenici koristiti svojim višejezičnim leksičkim znanjem neovisno o stupnju učenja pojedinog jezika. U ovome je radu riječ o izvornim govornicima hrvatskog jezika, koji su ujedno napredni korisnici engleskog i talijanskog jezika, a početni njemačkog jezika. Budući da su u središtu provjeravanja leksika bile sličnice, zastupljene u svim jezicima višejezičnih korisnika, očekivano je bilo da će se više ili manje pojaviti interakcija pojedinih jezika. Najveću je dominantnost preuzeo talijanski jezik i za pozitivne i negativne utjecaje, što se može opravdati učenikovim ranijim iskustvom u ovladavanju talijanskim, kao i većom neformalnom izloženosti jeziku. Razlog je tome dvojezično područje u kojem se nalaze naši višejezični korisnici, tako da i ako se ne koriste jezikom u velikoj mjeri kroz svakodnevnu upotrebu, oni su kontekstualno podložni jeziku i prema tome smatramo da će se navedeni jezik ponekad odraziti pozitivno, a ponekad negativno u usporednom ovladavanju nekim drugim jezikom.

Ako gledamo na talijanski jezik kao jezik integriran u izravnoj ili neizravnoj komunikaciji naših ispitanika, s obzirom na njihovo jezično okruženje, možemo ga okarakterizirati i kao skorašnjim prilikom formalnog ovladavanja engleskim leksikom.

Tada možemo u našem slučaju govoriti o dvije vrste skorašnjosti, tj. skorašnjosti talijanskog jezika s obzirom na njegovu veću neformalnu upotrebu i skorašnjosti njemačkoga jezika s obzirom na njegovu formalnu upotrebu.

Interaktivno djelovanje njemačkog jezika nije zanemarivo, premda u manjoj mjeri, jer se radi o početnom stupnju učenja tog jezika, kao i relativno slabijem znanju u jeziku od talijanskog.

Naime, i relativno niska razina jezičnog znanja nekog jezika potrebna je kako bi se aktivirale riječi iz tog jezika i odigrale ulogu u selektivnom procesu, na što ukazuju Pfenninger i Singleton (2016: 169), čije je istraživanje pokazalo da je nakon samo dvije i pol godine formalnog učenja francuskog jezika postignuta dovoljna razina znanja kako bi se dogodio prijenos iz francuskog jezika.

Prema većoj učestalosti pojavljivanja pozitivnih utjecaja iz njemačkog jezika otvara se nova spoznaja o kognitivnim sposobnostima višejezičnih učenika, u kojih se može očekivati olakšavajući učinak jezika posljednjeg po redosljedju učenja u ovladavanju prethodnim jezikom.

Najviše primjera utjecaja njemačkog jezika, bilo pozitivnih ili negativnih, moglo se primijetiti u proizvodnji pravih sličnica, dok su se obje vrste utjecaja iz talijanskog jezika mogle uočiti osim kod pravih sličnica i kod lažnih prijatelja.

Nadalje, kako je kvalitativna analiza podataka pokazala, moguća je istovremena interakcija i dvaju jezika. Osobito je to vidljivo onda kada postoji formalna sličnost sličnica u sva tri strana jezika.

Hrvatski kao materinski jezik također je pokazao svoju interakciju, bez obzira na to što se radi o tipološki različitom jeziku od ostalih jezika. Pojedini hrvatski germanizmi, kao i internacionalizmi, mogli su učenike potaknuti na njegovu povremenu interakciju. Upotreba izraza *novčana potpora*, umjesto njegove istoznačnice *stipendija* u hrvatskom jeziku, koju smo upotrijebili isključivo radi izbjegavanja veće učestalosti utjecaja hrvatskog od utjecaja njemačkog jezika, jednako je tako mogla stvoriti, rekli bismo, prikriveno međudjelovanje koje je bilo očito u doslovnom prevođenju riječi.

Značaj i međudjelovanje svakog od jezika u leksičkoj proizvodnji višejezičnih korisnika nisu zanemarivi kada uzmemo u obzir kognitivne aspekte iskusnih učenika stranih jezika. Međutim, ono što valja detaljnije istražiti je kojim leksičkim procesima učenici prolaze u prizivanju pojedinih riječi u određenom jeziku, bilo da se radi o naprednim ili o početnim stupnjevima učenja jezika.

Prema Ecke (2015: 154), pristup će višejezičnih osoba leksiku s vremenom postati nestabilan i neizostavno uključiti razdoblja stagnacije, ponovnog učenja i odumiranja leksika, kako u J2/J3, tako i u J1.

Brojna istraživanja bave se ispitivanjem leksika u višejezičnih korisnika uzimajući u obzir različite kombinacije uglavnom tri jezika (vidi Ecke, 2015: 156-158). Naime, svakim dodavanjem novog jezika u učenički jezični repertoar, istraživanje leksika poprima nove izazove, ali i niz poteškoća s kojima se susreću istraživači, ponajprije ispreplitanje niza čimbenika.

U primjeru našeg istraživanja, skorašnjost i jezično znanje kao ključni čimbenici u ispitivanju leksika ne javljaju se primarnima, a potreba za detaljnijim ispitivanjem navedenih čimbenika, kao i nadopunjavanje istih novim, može otvoriti put ne samo jednom, već većem broju budućih poglavlja u razjašnjenju ispitivanja međujezičnih utjecaja u leksiku.

Ovo potpoglavlje zaključili bismo promišljanjem Odlina (1989: 27), koji navodi da „znanje tri ili više jezika dovodi do tri ili više različitih izvora utjecaja, premda je točno određivanje utjecaja u višejezičnim situacijama vrlo teško“.

## 7. ZAKLJUČAK

U zaključnome dijelu rada sažet ćemo dobivene rezultate u istraživanju međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom i vidjeti kako su se skorašnjost i jezično znanje odrazili na pojavu utjecaja te pritom ukazati na ograničenja istraživanja i dati teorijske i praktične implikacije za daljnja istraživanja.

Ovaj doktorski rad bavio se ispitivanjem međujezičnih utjecaja u ispitivanju engleskog leksika u višejezičnih učenika, odnosno učenika kojima je materinski jezik hrvatski, a ini jezici engleski, talijanski i njemački (N=106). Naglasak je bio na ulozi skorašnjosti i jezičnoga znanja, tj. ispitivalo se kako će se znanje pojedinih jezika, njemačkog kao skorašnjeg ili posljednjeg jezika po redosljedu učenja ili J4, zatim talijanskog kao J2 ili J3 i hrvatskog kao materinskog jezika, odraziti na pojavu utjecaja u engleskom leksiku, odnosno hoće li se pojaviti i kako će se očitovati utjecaji, pozitivno ili negativno.

U provjeravanju međujezičnih utjecaja kao zavisne varijable, rabila su se dva tipa zadatka sa sličnicama i lažnim prijateljima, kojima je cilj bio izazvati međujezični utjecaj iz nekog od jezika, posredstvom hrvatskog kao materinskog. Riječi su se birale na temelju njemačkih udžbenika, korištenih u nastavi, kako bi se osiguralo da su riječi na njemačkom jeziku poznate učenicima jer je njemački jezik bio posljednji jezik koji su učenici učili. Također se pri odabiru riječi imala u vidu i učestalost riječi prema procjenama nastavnika.

Skorašnjost i jezično znanje, kao nezavisne varijable mjerili su se na sljedeći način: skorašnjost prema godinama učenja i jezično znanje na temelju učenikove samoprocjene i školske ocjene. U dobivanju što potpunijih rezultata, tj. koji je od pojedinčevih jezika imao veći utjecaj i kako se taj utjecaj očitovao, pri određivanju utjecaja upotrijebila se subjektivna i objektivna procjena. Subjektivnu procjenu analizirali smo prema retrospektivnoj metodi, tj. kako smo je kroz analizu okarakterizirali i kao učenička izvješća, u kojoj su učenici davali odgovore o tome je li im pojedini jezik pomogao ili odmogao u prijevodu riječi s hrvatskog na engleski. Budući da se u nekim primjerima prijevoda nije moglo naslutiti koji je od jezika preuzeo veću ulogu u pojavi utjecaja, i s obzirom na to da učenici nisu sasvim bili svjesni mogućeg utjecaja nekog od jezika, analizi negativnih utjecaja nadodali smo tzv. objektivnu procjenu, nazvavši je tako zato što smo se poslužili ostalim kontroliranim varijablama, poput psihotipologije, izloženosti jezicima i procjeni dvaju neovisnih ocjenjivača. Svjesni ograničenja dviju procjena, kvantitativne podatke za obje procjene smo odvojili i na osnovi zasebnih rezultata za svaku, obrazložili pojavu utjecaja.



Iako je riječ bila o vrlo kompleksnom području glede metodologije istraživanja, od odabira najprikladnijeg instrumenta i određivanja utjecaja, rezultati su pokazali da je svaki jezik na određeni način doprinio pojavi utjecaja, kako pozitivnih, tako i negativnih.

Njemački jezik, čiju smo skorašnjost mjerili na temelju godina učenja, nije u potpunosti potvrdio naše pretpostavke, tj. da će se znanje njemačkog jezika više odraziti negativno, nego pozitivno u pojavi utjecaja. Stoga, prva hipoteza (H1), kao i druga hipoteza (H2), za njemački jezik nisu potvrđene. Isto tako, prema kvantitativnoj analizi podataka, nije u potpunosti postignuta veza između jezičnoga znanja i pojave utjecaja, kao i skorašnjosti. Ono što se pokazalo značajnim jest učenje za sat njemačkog jezika i to u pojavi negativnih utjecaja, dok je upotreba jezika u slobodno vrijeme, kao i motivacija za jezik, imala učinak na pozitivne utjecaje iz njemačkog jezika. Dakle, usmjerenost samo na dva čimbenika nije dostatna i potrebno je dodatno provjeriti i ostale čimbenike.

Što se tiče ranije ovladavanog jezika, a to je talijanski jezik, on je pokazao značajniji učinak i to u obje vrste utjecaja. Iako se radilo o učenicima nešto većeg jezičnog znanja talijanskog jezika od njemačkog, talijanski jezik odrazio se jednako, i pozitivno i negativno. Prema tome, treća je hipoteza (H3) djelomično potvrđena jer se znanje talijanskog jezika na neki način očitovalo i negativno na pojavu utjecaja, dok je četvrta hipoteza (H4), da će se znanje talijanskog jezika pokazati pozitivno, potvrđena. I ovdje su bitnu ulogu odigrale i ostale varijable, poput izloženosti jeziku i motivacije za jezik.

Prema rezultatima za hrvatski kao materinski jezik možemo vidjeti da je njegova uloga neizostavna, jer se i iz hrvatskog jezika pojavio određeni broj utjecaja, no nešto slabiji u odnosu na talijanski jezik. U slučaju hrvatskog jezika, jer je pretpostavljano i pokazao manji utjecaj, na osnovi rezultata možemo govoriti da je odraz slabog utjecaja hrvatskog jezika ovisio o odabiru sličnica, koje smo izdvojili samo za strane jezike i njegov status kao materinski jezik. Zato je peta hipoteza (H5) uglavnom potvrđena jer hrvatski jezik nije bio u potpunosti povezan s pojavom utjecaja. Međutim, šesta hipoteza (H6) je djelomično potvrđena jer se u nekim slučajevima hrvatski jezik odrazio i pozitivno i negativno.

Stoga, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da je utjecaj hrvatskog jezika zanemariv u pogledu utjecaja i da je njegov manji utjecaj posljedica njegovog statusa kao nesrodnog jezika, za razliku od talijanskog i njemačkog, koji dijele u mnogočemu sličnosti s engleskim jezikom. Rekli bismo, naime, da se ovdje radi o učenikovojoj leksičkoj percepciji među jezicima i njihovoj nedovoljnoj svjesnosti o postojanju djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja u jezicima. Bilježimo nekoliko primjera da su neki ispitanici naveli da im je u leksičkoj

proizvodnji pomogao hrvatski jezik, no naveli su sličnost između engleskog i njemačkog jezika.

### 7.1. Ograničenja istraživanja

Nalaze provedenog istraživanja nije moguće generalizirati na ostale skupine višjezičnih korisnika, već ih se može razmatrati u okviru opisanog konteksta našeg istraživanja i donositi zaključke samo na temelju tog konteksta. Prije svega, radi se o skupini ispitanika s različitom kombinacijom i različitim rasponom ovladavanja inim jezicima te različitim kontekstima početka ovladavanja pojedinim jezicima. Jednako tako, riječ je o prigodnom uzorku ispitanika, odnosno onim ispitanicima koji su nam bili dostupni u trenutku provedbe i koje smo odabrali s obzirom na redoslijed učenja stranih jezika.

Mada su ovim istraživanjem potvrđena i prijašnja istraživanja glede skorašnjosti (Shanon, 1991; Dewaele, 2001; Gibson i Hufeisen, 2003; Jessner, 2006; Angelovska i Hahn, 2012) i jezičnoga znanja (Cenoz, 2000; Cenoz, 2003; Proverbio i sur., 2006; Tkachenko, 2011; Pfenninger i Singleton, 2016), postoje određena ograničenja.

Osvrnuli bismo se najprije na zadatke kojima smo provjeravali utjecaje. Radilo se o dva pismena zadatka, koje smo odabrali jer smo ih smatrali jednostavnijim i efikasnijim za provedbu, ponajprije što se tiče vremenskog ograničenja. Kako smo i prikazali u teorijskom potpoglavlju 4.2.1.4., prijevod je jedna od najčešće korištenih metoda u provjeravanju međujezičnih utjecaja te smo se sukladno tome odlučili za metodu prijevoda.

Nismo odabrali prijevod teksta jer smo se fokusirali samo na ispitivanje leksika, točnije sličnica, i prema tome smo upotrijebili dekontekstualizirane riječi. Iako se u drugom zadatku ispitanicima ponudio kontekst koji im je mogao pomoći u prijevodu riječi, nekolicina ispitanika nije se poslužila navedenim kontekstom te je na osnovi neke svoje pogrešne recepcije prevela riječ (npr. *moon* umjesto *month* ili *mole* umjesto *youth*).

Također, kako su riječi za prijevod bile na hrvatskom jeziku, i neke su od njih činile internacionalizme i hrvatske germanizme ili posuđenice, primijenili smo njihove istoznačnice. Tako bismo umjesto riječi *interesantan* odabrali za riječ podražaj *zanimljiv*, umjesto *šparati* riječ *štedjeti*, zatim *pokrivač* umjesto *deka*, *gledateljstvo* umjesto *publika*, *posluživati* umjesto *servirati*, *mirovina* umjesto *penzija*, *novčana potpora* umjesto *stipendija*.

Stoga, pri odabiru takvih riječi u prijevodu moramo biti oprezni i možda prije ispitati učestalost upotrebe takvih istoznačnica u ispitanika materinskog jezika i vidjeti ima li ih

smisla tada uključiti u ispitivanje. Druga stvar je, kako Ljubičić (2011) navodi, da će neka riječ u jednom jeziku biti uobičajenija nego u drugom, premda autorica tvrdi da, što se tiče posuđenica, ako u hrvatskom postoji domaća riječ koja je istoznačnica posuđenici, logično je da će se ta posuđenica manje rabiti, nego kad domaće riječi ne bi bilo (Ljubičić, 2011: 109).

Ispitivanje leksika u višejezičnih ispitanika, kao u našem slučaju, izazovan je zadatak, ali vrlo zahtjevan, neovisno radi li se o srodnim ili nesrodnim jezicima. Posljedica je to različitog prožimanja germanskih i romanskih leksičkih jedinica, kao i njihovo integriranje u neku drugu skupinu jezika, kao što je to hrvatski kao slavenski jezik, nevezano za standardni jezik ili njegov dijalekt jer standardni jezik i jest dijalekt, koji se izdigao iznad drugih (vidi Ljubičić, 2011: 191).

U slučaju višejezičnih učenika s kombinacijom jezika, korištenom u našem istraživanju, smatramo da je bolje posegnuti za ispitivanjem leksika u govornoj produkciji, prvenstveno zbog nesvjesnog procesa prilikom komunikacije na stranom jeziku, koji prije može navesti učenike da iskažu možebitni utjecaj nekih od jezika. Ispitanici su slobodniji iskazivati svoje jezično znanje i njihovi su kognitivni procesi više usmjereni na sadržaj nego na pojedinačne riječi. Prema tome, naše je mišljenje da metoda govorne produkcije u vidu individualnog prepričavanja ili vođenih dijaloga može dati konkretnije rezultate u ispitivanju međujezičnih utjecaja. Naime, velik nedostatak takve metode je vrijeme i zato joj istraživači ne daju prednost. Često bi se takve metode provodile u formalnom okruženju, no to zahtijeva kontroliranje i ostalih čimbenika (npr. dostupnost učenika, slobodne prostorije, pristanak učenika na istraživanje).

Isto tako, ako odaberemo metodu prijevoda, u budućim bi istraživanjima međujezičnih utjecaja bilo dobro provjeravati leksik putem jednog stranog jezika, kao jezika posrednika u drugom stranom jeziku, odnosno upotrijebiti prijevod s njemačkog na engleski i talijanski i obrnuto, s engleskog i talijanskog na njemački jezik.

Sljedeće je ograničenje upotreba subjektivne i objektivne procjene u provjeravanju utjecaja. Teško je biti dosljedan u bilo kojem segmentu istraživanja i odabrati najbolju mjeru, posebno kada su u pitanju međujezični utjecaji u ispitanika s većim brojem jezika. Zbog toga, kako bismo doprli do smjera i vrste utjecaja, usmjerili smo se na retrospektivnu metodu, iz koje smo pretpostavljali da ćemo dobiti učenička jasnija promišljanja o mogućem utjecaju iz nekog od jezika. Međutim, kako je iz dobivenih rezultata o smjeru i vrsti utjecaja vidljivo da učenici u velikoj mjeri nisu bili svjesni bilo kojeg utjecaja (vidi De Angelis, 2005), posegnuli smo za objektivnom procjenom.

Iako objektivna procjena nije puno odstupala od subjektivne procjene u kvantitativnim rezultatima, ipak ćemo je gledati kao procjenu informativnog karaktera.

Bitno je spomenuti da Jarvis i Pavlenko (2008: 178) razlikuju objektivnu i subjektivnu sličnost i različitost među jezicima (engl. *objective and subjective similarity/difference*) na temelju koje određujemo pozitivne ili negativne utjecaje nekog od jezika te navode da se objektivna sličnost ili različitost određuju pomoću lingvističkih alata (vrlo poznata mjera je algoritam *Levenshteinove udaljenosti*, vidi Schepens i sur., 2012), a subjektivna sličnost ili različitost putem učeničkih vjerovanja ili percepciji o sličnosti ili različitosti među jezicima. Istovremeno, autori upućuju na Ellisa (1994), prema kojemu su objektivne sličnosti stalne, a subjektivne su promjenjive i ovise o napredovanju ispitanika u jezičnom znanju (Jarvis i Pavlenko, 2008: 178).

Ako uzmemo u obzir stajališta Jarvisa i Pavlenkove (2008), možemo reći i da je naša objektivna procjena, kako smo je odredili u opisivanju utjecaja zbog triangulacije podataka, djelomično i subjektivna, odnosno nestabilna jer smo uvrstili kontrolirane varijable, koje se mogu u bilo kojem trenutku učenikova ovladavanja jezikom i promijeniti.

Zbog toga je velika prednost u provjeri izvora utjecaja, i često se preporučuje, metoda glasnog navođenja misli (Herwig, 2001; Gabryś-Barker, 2006). Iako je specifičnija više za pismene zadatke, metoda je korisna jer na licu mjesta možemo od ispitanika saznati njihovo razmišljanje i posezanje za ostalim jezicima u jezičnoj proizvodnji.

Budući da smo istraživanje provodili u regiji u kojoj je zastupljena hrvatsko-talijanska dvojezičnost, neupitna su neka kontekstualna ograničenja. Prema upitnicima, za sve je učenike materinski jezik hrvatski. No, moramo istaknuti da je nekolicina ispitanika pokazala i veću izloženost talijanskom jeziku u svakodnevnoj upotrebi što je i prouzročilo dominantnost talijanskog jezika, pogotovo u riječima koje su bile sličnice u sva tri jezika.

Također, njemački jezik, koji nam je poslužio u istraživanju skorašnjosti, nije samoprocijenjen na visokoj razini od strane učenika jer ga oni još uvijek vezuju za početni stupanj, premda su naveli dobre ocjene iz njemačkog. Prema tome, odabir učeničkih jezika na različitim razinama njihova ovladavanja također je jedan od bitnih čimbenika koji treba dalje istražiti.

Buduća istraživanja sličnica među stranim jezicima u ovladavanju inim jezikom kod višejezičnih korisnika trebaju uzeti u obzir sljedeće:

- osim provjere učestalosti riječi u stranim jezicima, treba provjeravati i moguću dijalektološku učestalost u materinskom jeziku te tražiti procjenu učestalosti, ne samo od nastavnika, već i od učenika

- usmjeriti se na one sličnice isključivo između dva jezika, jer svakim uključivanjem sličnica u tri jezika ili više njih, stvar postaje složenija i teško je doći do pravog izvora utjecaja
- upotrebljavati istovremeno više različitih metoda u provjeravanju međujezičnih utjecaja ili kombinirati metode (npr. pismeni vs. usmeni zadaci; retrospektivna metoda vs. metoda glasnog navođenja misli)
- dodatno ispitivati svjesnost učenika o postojanju djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja među jezicima, tj. koliko su svjesni o različitostima među jezicima
- uključiti u istraživanje manji broj ispitanika u svrhu dobivanja konkretnijih značajki svakog pojedinca.

## 7.2. Teorijske implikacije istraživanja

Rezultate dobivene našim istraživanjem pokušat ćemo još jednom sažeti u okviru postojećih modela višejezičnosti i ukazati na daljnje teorijske implikacije provedenog istraživanja.

Počevši s Faktorskim modelom (Hufeisen, 1998, 2000; Hufeisen i Marx, 2007), kojemu je cilj opisati specifične situacije u procesu učenja uzimajući u obzir različite interakcije među čimbenicima (neurofiziološkim, vanjskim, afektivnim, kognitivnim, specifičnim, lingvističkim) u ovladavanju inim jezicima te ukazati na promjene u jednoj skupini čimbenika koje može izazvati druga skupina (Hufeisen i Marx, 2007), željeli bismo objasniti na koji se način isprepliću čimbenici u našem istraživanju višejezičnih učenika.

Naime, neovisno o tipološkoj sličnosti među jezicima u području leksika (engleski, njemački i talijanski), u višejezičnih se ispitanika pokazao i pozitivni i negativni utjecaj iz nekog od jezika. O tome nije ovisilo samo jezično znanje određenog jezika, već i vanjski čimbenici, koji su, prema Wilcox i Wilcox (2000), uključeni u razvoj jezičnog znanja, a to su izloženost jezicima (bilo kroz učenje za sat ili neformalnu upotrebu jezika), kao i motivacija za jezik. Godine učenja su također u većine ispitanika oblikovale i njihovo jezično znanje te se stoga skorašnjost J4 njemačkog različito očitovala u pojedinim ispitanika.

Veća metajezična svjesnost u ispitanika pokazala je i veću zastupljenost pozitivnih utjecaja, dok su visoke ocjene iz pojedinog jezika imale i pozitivni (hrvatski i talijanski jezik) i negativni utjecaj (talijanski jezik).

Iako na temelju Dinamičnog modela višejezičnosti (Herdina i Jessner, 2002) uočavamo da model nastoji asimilirati zavisne i nezavisne varijable u cjelokupan proces višejezičnog ovladavanja i tako objasniti dinamiku različitih psiholingvističkih sustava, što se potvrđuje i našim istraživanjem, njegov je nedostatak to što nastoji predvidjeti razvoj višejezičnog sustava. Mišljenja smo da se takav jedan kompleksan razvoj ne može u potpunosti predvidjeti jer svakim novim istraživanjem dolazimo i do novih, nadasve različitih spoznaja.

Naše je istraživanje pokazalo da su interakcijom različitih varijabli i utjecaja jedne na drugu i razvojni jezični procesi u pojedinca promjenjivi. Zbog toga su takva istraživanja tipična samo za određeni kontekst i teško ih je uopćavati.

Ranije opisani Meissnerov model višejezične obrade (Meissner, 2004, vidi potpoglavlje 2.4.2.) u okviru našeg istraživanja može poslužiti u pojašnjenju stvaranja, ne hipotetske gramatike, nego hipotetskog leksika, na osnovi prijašnjih stvorenih leksičkih sustava i jednog novog leksičkog sustava. Stoga, u našem je slučaju bitan višejezični leksički unos u pojedinca i reprezentacija leksika u tome sustavu kako bi on dalje mogao stvarati mentalne veze među jezicima i tako se očitovati više pozitivno nego negativno. Višejezični didaktički monitor, opisan u Meissnerovom modelu, može se djelomično dovesti u vezu sa skorašnjosti jer se ona povezuje s formalnim učenjem za sat i pojavom utjecaja, dok se pojava pozitivnih i negativnih utjecaja odražava različito na temelju učenikove subjektivne procjene leksičkih jedinica i njihove opće percepcije o sličnosti među jezicima.

Smatramo da bi se proširenje budućih modela i teorija višejezičnosti trebalo zasnivati na većem rasponu čimbenika i njihovoj povezanosti, obraćajući pažnju na reprezentaciju mentalnih veza u višejezičnih učenika kada je u pitanju leksik. Osim razumijevanja pojedinih čimbenika, bitno je razumjeti i više se pozabaviti samim procesom učenja, odnosno načinom jezičnog unosa i kako se putem razvijanja međujezične svjesnosti mogu u učenika jačati mentalne veze i olakšavati, a ujedno i bogatiti, proces ovladavanja leksikom.

Nadalje, neophodno je provođenje dugoročnih ili longitudinalnih istraživanja i to u različitim kontekstima (osnovne škole vs. srednje škole vs. fakulteti; dvojezične i jednojezične regije) u svrhu detaljnijeg uvida u pojavu utjecaja.

Ono što je istraživanje pokazalo na teorijskoj osnovi je da u kreiranju kurikula, i na nacionalnoj i školskoj razini, treba eksplicitno ukazati na poučavanje stranog jezika kroz prizmu i materinskog i ostalih stranih jezika u svim jezičnim područjima gdje je to moguće, a osobito na leksičkoj razini. Jednako tako, treba voditi računa i o različitim regijama gdje je prisutna dvojezičnost, kao i zastupljenosti pojedinih jezika u neformalnom okruženju s

obzirom na nedvojezične regije zemlje. To znači, negovati pozitivan stav prema višejezičnosti u formalnom obrazovanju i poticati učenike na njeno razvijanje.

### 7.3. Praktične implikacije istraživanja

U praktičnom je smislu naše istraživanje pokazalo važnost poučavanja leksika u nastavi stranoga jezika, posebno kada su u pitanju sličnice.

Iz toga proizlazi da je neophodno osvijestiti nastavnike stranih jezika o bitnom fenomenu kao što su međujezični utjecaji kako bi na prikladan način pomogli učenicima u svladavanju leksičkih pogrešaka u stranome jeziku, ako se pojavi negativni utjecaj iz nekog od jezika, te olakšali učenicima usvajanje leksika, ako postoji naznaka pozitivnog utjecaja.

Dakle, osnovna uloga nastavnika u tome pogledu bila bi potpora učenicima u traženju leksičkih veza među postojećim jezicima u njihovom mentalnom leksikonu.

Svejedno je radi li se o učenicima na početnom ili naprednom stupnju učenja jezika, to se može postizati na sljedeći način:

- češće predstaviti jezični materijal u koji su uključene sličnice
- najprije započeti s pravim sličnicama, koje su i ortografski iste u drugim jezicima kojim učenik ovladava
- u poučavanje uključiti i slučajne sličnice, koje su po izgovoru iste ili slične u drugim jezicima, a po značenju i ortografiji različite (npr. *where* i *wer* u engleskom i njemačkom)
- nadograđivati učenikovo znanje i osviještenost o pravim i slučajnim sličnicama sa znanjem o djelomičnim sličnicama i lažnim prijateljima
- upotrebljavati istovremeno i kontekstualizirane i dekontekstualizirane riječi
- ujednačiti receptivnu i produktivnu upotrebu leksika
- poticati učenike na samostalno djelovanje u razvijanju leksičke kompetencije i traženja sličnosti i različitosti među jezicima.

Razvijanje međujezične svjesnosti kod višejezičnih učenika ne bi trebao biti prioritet samo nastavnicima stranih jezika, već i stručnjacima koji se bave kreiranjem udžbenika i ostalih nastavnih materijala stranih jezika.

Stoga je važno usmjeravati i kreatore udžbenika određenog stranog jezika da prilikom osmišljavanja jezičnog materijala uzmu u obzir i učenikova moguća znanja ostalih jezika te

prilagode material višjejezičnim učenicima povremenim kontrastiranjem različnih vrsta sličnica.



## LITERATURA

**Alderson, J.C., Clapham, C. i Wall, D.** (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Alonso Alonso, R.** (2002a). Current issues in language transfer.  
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7182.pdf> (16.6.2015.)

**Alonso Alonso, R.** (2002b). Transfer: constraint, process, strategy or inert outcome?. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25: 85-101.

**Altarriba, J. i Basnight-Brown, D.M.** (2009). An Overview of Semantic Processing in Bilinguals: Methods and Findings. U Pavlenko A. (ur.). *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 79-98.

**Angelovska, T. i Hahn, A.** (2012). Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties. U Gabryś-Barker, D. (ur.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Heidelberg New York Dordrecht London: Springer, 23-40.

**Arabski, J.** (2006). Language Transfer in Language Learning and Language Contact. U Arabski, J. (ur.). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 12-21.

**Aronin, L. i Singleton, D.** (2008). Multilingualism as a New Linguistic Dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5 (1): 1-16.

**Aronin, L. i Hufeisen, B.** (2009). On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition U Aronin, L. i Hufeisen, B. (ur.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-9.

**Banjavčić, M i Erdeljac, V.** (2009). Višejezičnost i identitet. *Monitor ISH*, 11 (1): 7-34.

**Bardel, C.** (2015). Lexical cross-linguistic influence in third language development. U Peukert, H. (ur.). *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11-128.

**Bardel, C. i Lindqvist, C.** (2011). Developing a lexical profiler for spoken French and Italian L2. The role of frequency, cognates and thematic vocabulary. U Roberts, L., Pallotti, G. i Bettoni, C.(ur.). *Eurosla Yearbook 11*. Amsterdam: John Benjamins, 75-93.

**Baştürk, M. i Gulmez, R.** (2011). Multilingual learning environment in French and German language teaching departments. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1 (2): 16-22.

**Bialystok, E.** (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: CUP.

**Bloomfield, L.** (1973). *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.

**Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. i Taeschner, T.** (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education: A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.

**Bogaards, P. i Laufer, B.** (2004). Introduction. U Bogaards, P. i Laufer, B. (ur.). *Vocabulary in a second Language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, VII – XIV.

**Bouvy, C.** (2000). Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer. U Cenoz, J. i Jessner, U. (ur.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 143-156.

**Breitkreuz, H.** (1991). *More false friends. Tückische Fallen des deutsch-englischen Wortschatzes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

**Brown, J.D.** (2004). Appendix 1 - Detailed Description of Several Standard Measures of Language Aptitude. Paper read at the Language Programs: Military/Civilian Connections BILC Conference, Strasbourg, France.

[http://www.dlielc.org/bilc/ConferenceNote/2004/Canada\\_2004](http://www.dlielc.org/bilc/ConferenceNote/2004/Canada_2004) (22.3.2008)

**Bujas, Ž.** (1999). *Veliki englesko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

**Bultena, S., Dijkstra, T. i van Hell, J. G.** (2014) Cognate effects in sentence context depend on word class, L2 proficiency, and task, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67 (6), 1214-1241.

**Burton, G.** (2013). Cross-linguistic influence in non-native languages: explaining lexical transfer using language production models. *International Journal of Multilingualism*, 10 (1): 46-59.

**Byon, A. S.** (2006). Language Socialization in Korean-as-a Foreign-Language Classrooms. *Bilingual Research Journal*, 30 (2): 265-291.

**Celce-Murcia, M. i Olshtain, E.** (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Cenoz, J.** (2000). Research on Multilingual Acquisition. U Cenoz, J. i Jessner, U. (ur.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 39-53.

**Cenoz, J.** (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. U Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 8-20.

**Cenoz, J.** (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78: 1-11.

**Cenoz, J.** (2004). The influence of bilingualism on multilingual acquisition: Some data from the Basque country. *Actas do I simposio internacional sobre o bilinguismo*, 278-287.

**Cenoz, J.** (2008). The Acquisition of Additional Languages. *ELIA*, 8: 219-224.

**Cenoz, J. i Genesee, F.** (1998). Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education U Cenoz, J. i Genesee, F. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd, 16-32.

**Cenoz, J. i Jessner, U.** (2009). The study of multilingualism in educational contexts U Aronin, L. i Hufeisen, B. (ur.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 121-138.

**Cergol Kovačević, K.** (2012). Visual Cognate Processing in Croatian Speakers of Global English. *Suvremena lingvistika*, 74: 155-173.

**Christoffels, I.K. i de Groot, A.M.B.** (2005). Simultaneous Interpreting: A Cognitive Perspective. U Kroll, J.F. i de Groot, A.M.B. (ur.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford, New York: Oxford University Press, 454-479.

**Commission of the European Communities** (2008). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Brussels.

[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf) (25.11.2010.)

**Cook, V.** (2003). Introduction: The Changing L1 in the L2 User's Mind. U Cook, V. (ur.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 1-18.

**Cook, V. i Singleton, D.** (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

**Corder, S. P.** (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London, Glasgow, New York: Oxford University Press.

**Council of Europe** (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

[http://www.coe.int/t/dg4linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (18.7. 2007)

**Cristoffanini, P., Kirsner, K. i Milech, D.** (1986). Bilingual lexical representation: The status of spanish-english cognates. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A: 367-393.

**Cvikić, L.** (2009). Odnos morfološke osviještenosti i leksičkoga znanja u hrvatskome jeziku. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.

**Cvikić, L.** (2012). Višejezičnost i višekulturalnost – aktivnost izrade jezičnoga portreta U Češi, M., Cvikić, L. i Milović, S. (ur.) *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 141-144.

**Cvikić, L., Jelaska, Z. i Kanajet Šimić, L.** (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika. *CROATIAN STUDIES REVIEW*, 6: 113-127.

**De Angelis, G.** (2005). Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1): 1-25.

**De Angelis, G.** (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

**De Angelis, G. i Selinker, L.** (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. U Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 42-58.

**De Bot, K.** (2004). The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. *The International Journal of Multilingualism*, 1(1): 17-32.

**Dewaele, J.M.** (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4): 471-490.

**Dewaele, J.M.** (2001). Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. U Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 69-89.

**Di, D.** (2005). The acquisition of Chinese as a third language by Japanese L1/English L2 speakers. <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/2074/1/Danqi%20Di.pdf> (23. 11.2010.)

**Dijkstra, T.** (2003). Lexical processing in bilinguals and multilinguals. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 11-26.

**Dijkstra, T.** (2005). Bilingual Visual Word Recognition and Lexical Access. U Kroll, J.F. i de Groot, A.M.B. (ur.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford, New York: Oxford University Press, 179-201.

**Dijkstra, T.** (2007). Task and Context Effects in Bilingual Lexical Processing. U Kecskes, I. i Albertazzi, L. (ur.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. The Netherlands: Springer, 213-235.

**Doró, K.** (2007). The Use of High- and Low-Frequency Verbs in English Native and Non-Native Student Writing. U Lengyel, Z. i Navracsics, J. (ur.). *Second Language Lexical Processes. Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 117-129.

**Dörnyei, Z.** (2001). *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.

**Dörnyei, Z., Csizér, K. i Németh, N.** (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation. A Hungarian Perspective*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

**Duff, P.A.** (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.

**Ecke, P.** (2001). Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the-Tongue States. U Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 90-114.

**Ecke, P.** (2015). Parasitic vocabulary acquisition, cross-linguistic influence, and lexical retrieval in multilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2): 145–162.

**Eisenstein, M.R. (ur.)** (1989). *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York: Springer Science+Business Media New York.

**Ellis, R.** (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

**Erdeljac, V.** (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika d.o.o.

**Etički kodeks istraživanja s djecom** (Ajduković, M. i Kolesarić V. (ur.), Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. [www.ffzg.unizg.hr](http://www.ffzg.unizg.hr) (16.2.2016.)

**Falk, Y.** (2010). Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax. The role of the second language in third language acquisition.

[http://www.lotpublications.nl/Documents/266\\_fulltext.pdf](http://www.lotpublications.nl/Documents/266_fulltext.pdf) (13.5.2012.)

**Falk, Y., Lindqvist, C. i Bardel, C.** (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (2): 227-235.

**Filipović, R. (ur.)** (1975). Studies 6, YSCECP. Zagreb: Institute of Linguistics.

**Filipović, R.** (1986). *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*. Zagreb: JAZU i Školska knjiga.

**Foster-Cohen, S.** (2001). First language acquisition... second language acquisition: 'What's Hecuba to him or he to Hecuba?'. *Second Language Research*, 17 (4): 329-344.

**Franceschini, R., Zappatore, D. i Nitsch, C.** (2003). Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages? U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 153-166.

**Francis, N.** (2005). Cross-linguistic Influence, Transfer and Other Kinds of Language Interaction: Evidence for Modularity from the Study of Bilingualism. U Cohen, J., McAlister, K.T., Rolstad, K i MacSwan, J. (ur.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 775-786.

**Friel, B. M. i Kennison, S. M.** (2001). Identifying German–English cognates, false cognates, and non-cognates: methodological issues and descriptive norms. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (03): 249-274.

**Gabryś, D.** (2000). The phenomenon of transfer in L3 learning from a psycholinguistic perspective: a case study. *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*: 409-413. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8460.pdf> (25.11.2010)

**Gabryś-Barker, D.** (2006). The Interaction of Languages in the Lexical Search of Multilingual Language Users. U Arabski, J. (ur.). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 144-166.

**Gabryś-Barker, D.** (2013). Face to Face with One's Thoughts: On Thinking Multilingually. U Pawlak, M. i Aronin, L. (ur.). *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honour of David Singleton*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 185-204.



**García Mayo, M.P.** (2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12 (1): 129-146. <http://revistas.um.es/ijes/article/viewFile/140421/134221> (4.1.2016.)

**Gass, S. M. i Selinker, L.** (2008). *Second Language Acquisition: An introductory course*. New York, London: Taylor & Francis.

**Gibson, M. i Hufeisen, B.** (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 87-102.

**Griessler, M.** (2001). The Effects of Third Language Learning on Second Language Proficiency: An Austrian Example. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1): 50-60.

**Grosjean, F.** (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford, New York: Oxford University Press.

**Grosjean, F.** (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Hall, C.J. i Ecke, P.** (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 71-86.

**Hamers, J.F. i Blanc, M.H.A.** (2004). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Hammarberg, B.** (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 21-41.

**Häusler, M.** (2000). Obrazovni koncepti i didaktika višejezičnosti. *Strani jezici*, Zagreb: Odjel za strane jezike Hrvatskoga filološkog društva u suradnji sa Školskom knjigom d.d., 1-2: 43-56.

**Hawkins, R.** (2001). The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research*, 17 (4): 345-367.

**Heitzmann, J.** (2014). The fluctuation of motivation: a longitudinal study of secondary school learners of English. U Horváth, J. i Medgyes, P. (ur.). *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 23-36.

**Henry, A.** (2013). The motivational effects of cross-linguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:616801/FULLTEXT01.pdf> (12.12.2015.)

**Herdina, P. i Jessner, U.** (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto i Sydney: Multilingual Matters Ltd.

**Herwig, A.** (2001). Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation. U Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 115-137.

**Hodal, T.** (2005). English as a Third Language - the teaching of English to bilingual pupils in Danish primary schools. <http://www.rucsdigitaleprojektbibliotek.dk/bitstream/1800/942/1/master29.maj.pdf> (29.12.2014.)

**Hoffmann, C.** (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5 (1): 1-17.

**Horvatić Čajko, I.** (2009). Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja. *Metodika*. 10 (1): 97-111.

**Horvatić Čajko, I.** (2012). Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika – njemački jezik kao L3. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

**Hufeisen, B.** (1998). L3 – Stand der Forschung – was bleibt zu tun? U Hufeisen, B. i Lindemann, B. (ur.) *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-183.

**Hufeisen, B.** (2000). Tertiary languages with a focus on German as a foreign language. U Rosenthal, J. (ur.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 209-229.

**Hufeisen, B. i Marx, N.** (2007). How can *DaFmE* and *EuroComGerm* contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. U Thijs, J. i Zeevaert, L. (ur.) *Receptive, multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 307-321.

**Hulstijn, J.** (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18 (3): 193-223.

**Hulstijn, J. H.** (2007). Psycholinguistic perspectives on second language acquisition U Cummins, J. i Davison, C. (ur.), *The international handbook on English language teaching*. Norwell, MA: Springer, 701-713.

**Ilomaki, A.** (2005). Cross-linguistic Influence: A cross-sectional study with particular reference to Finnish-speaking and English-speaking learners of German.

[http://www.scss.tcd.ie/undergraduate/bacsll/bacsll\\_web/anu\\_ilomaki0405.pdf](http://www.scss.tcd.ie/undergraduate/bacsll/bacsll_web/anu_ilomaki0405.pdf) (11.12.2008.)

**Jajić Novogradec, M.** (2012). Kontrastivni pristup u nastavi stranoga jezika: analiza i prijedlog obrade egzistencijalne glagolske fraze *There + be* u engleskome jeziku prema dobi učenika. *Život i škola*, 27: 258-270.

**Jajić Novogradec, M.** (2014). Cross-linguistic influence in English language acquisition. *Metodički vidici*, 5: 181-198.

**Jajić Novogradec, M.** (2015). Razvoj istovremene dječje dvojezičnosti u prirodnom jednojezičnom okruženju. U Cvikić, L., Filipan-Žignić, B., Gruić, I., Majhut, B. i Zergollern-Miletić, L. (ur.) *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja. UFZG2015 Konferencija. II. simpozij: Dječji jezik i kultura*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 21-29.

**James, C.** (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Harlow, England: Addison Wesley Longman Limited.

**Jarvis, S.** (2009). Lexical Transfer. U Pavlenko A. (ur.). *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 99-124.

**Jarvis, S. i Pavlenko, A.** (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.

**Jelaska, Z.** (2005). Ovladavanje drugim jezikom. U Jelaska i suradnici (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 88-107.

**Jelaska, Z.** (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR*, 3: 86-99.

**Jelaska, Z.** (2008). Teorijski okviri jezikoslovnog znanja u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu.

<http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Komunikacija%20u%20nastavi%20hrv%20jezika%20-%201%20poglavlje.pdf>. (1.2.2014.)

**Jessner, U.** (2003a). A Dynamic Approach to Language Attrition in Multilingual Systems. U Cook, V. (ur.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 234-246.

**Jessner, U.** (2003b). The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 45-55.

**Jessner, U.** (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

**Jessner, U.** (2008a). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2): 270-283.

**Jessner, U.** (2008b). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41 (1): 15-56.

**Jessner, U.** (2008c). Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. U Cummins, J. i Hornberger, N.H. (ur.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education*, Springer Science + Business Media LLC, 1–13.

**Jiang, N.** (2000). Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21(1): 47-77.

**Jiang, N.** (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88(III): 416-432.

**Karлак, M.** (2013). Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku. Neobjavljena doktorska disertacija. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.

**Kecskes, I. i Papp, T.** (2003). How to Demonstrate the Conceptual Effect of L2 on L1? Methods and Techniques. U Cook, V. (ur.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 247-265.

**Kellerman, E. i Sharwood-Smith, M.** (1986). *Cross linguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Ltd.

**Kellerman, E.** (2001). New Uses for Old Language: Cross-linguistic and Cross-gestural Influence in the Narratives of Non-Native Speakers. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U.

(ur.). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 170-191.

**Keshavarz, M.H. i Astaneh, H.** (2004). The Impact of Bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 7(4): 295-302 .

**Kemp, C.** (2009). Defining multilingualism. U Aronin, L. i Hufeisen, B. (ur.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11-26.

**Kovačević, M.** (2001). Lingvistička ekologija: jezični razvoj i višejezičnost. [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Marina/My%20Documents/Downloads/Uvodnik\\_D156.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Marina/My%20Documents/Downloads/Uvodnik_D156.pdf) (30.12.2014.)

**Krashen, S. D.** (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

**Kroll, J.F. i Linck J.A.** (2007). Representation and skill in second language learners and proficient bilinguals. U Kecskes, I. i Albertazzi, L. (ur.) *Cognitive Aspects of Bilingualism*. The Netherlands: Springer, 237-269.

**Kroll, J. F. i Sunderman, G.** (2003). Cognitive processes in second language acquisition: The development of lexical and conceptual representations. U Doughty, C. i Long, M. (ur.) *Handbook of second language acquisition*. Cambridge, MA: Blackwell, 104-129.

**Kujalowicz, A. i Zajdler, E.** (2009). Language activation and lexical processing by Polish learners of English and Chinese - the role of learning experience in TLA. *International Journal of Multilingualism*, 6 (1): 85-104.

**La Heij, W.** (2005). Selection Processes in Monolingual and Bilingual Lexical Access. U Kroll, J.F. i de Groot, A.M.B. (ur.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford, New York: Oxford University Press, 289-307.

**Lalor, E. i Kirsner, K.** (2000). Cross-lingual transfer effects between English and Italian cognates and noncognates. *The International Journal of Bilingualism*, 4 (3): 385-398.

**Lammiman, K.** (2009-2010). Cross Linguistic Influence of an L3 on L1 and L2. *INNERVATE Leading Undergraduate Work in English Studies*, 2: 274-283.

**Larsen-Freeman, D. i Long, M.H.** (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Taylor & Francis.

**Lasagabaster H., D.** (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *ATLANTIS*, XX(2): 69-79.

**Latkowska, J.** (2006). On the Use of Translation in Studies of Language Contact. U Arabski, J. (ur.). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 210-225.

**Laufer, B.** (2003). The Influence of L2 on L1 Collocational Knowledge and on L1 Lexical Diversity in Free Written Expression. U Cook, V. (ur.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 19-31.

**Lemhöfer, K., Dijkstra, T. i Michel, M.** (2004). Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. *Language and cognitive processes*, 19 (5): 585-611.

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

**Letica, S. i Mardešić, S.** (2007). Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. U J. Horváth i M. Nikolov (ur.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. 307-318.

**Letica Krevelj, S.** (2014). Cross-linguistic interaction in acquiring English as L3: Role of psychotypology and L2 status. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

**Leung, Y.I.** (2003). Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement U Juana M. Liceras i sur. (ur.) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 199-207.

**Lewis, M.** (1993). *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*. England, London: Language Teaching Publications.

**Lewis, K.** (2016). *Lažni prijatelji*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

**Lindqvist, C. i Bardel, C.** (2013). Exploring the Impact of the Proficiency and Typology Factors: Two Cases of Multilingual Learners' L3 Learning. U Pawlak, M. i Aronin, L. (ur.). *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honour of David Singleton*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 253-266.

**Llama, R.** (2008). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The roles of typology and L2 status. A Thesis in the Department of Education. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts (Applied Linguistics) at Concordia University Montreal, Quebec, Canada.

**Lojová, G.** (2008). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: UK.

**Ljubičić, M.** (2011). *Posuđenice i lažni parovi. Hrvatski, talijanski i jezično posredovanje*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF press.

**Medved Krajnović, M.** (2004). Razvoj hrvatsko-engleske dvojezičnosti u dječjoj dobi. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

**Medved Krajnović, M.** (2009). SLA i OVIJ: što se krije iza skraćenice. *LAHOR*, 7: 95-109.

**Medved Krajnović, M.** (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international d.o.o.



**Meissner, F.J.** (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages U Lew N. Zybatow (ur.) *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-57.

**Mejovšek, M** (2008). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

**Meriläinen, L.** (2010). Language Transfer in the Written English of Finnish Students. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Joensuu: University of Eastern Finland.

**Mihaljević Djigunović, J.** (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

**Mihaljević Djigunović, J.** (2012). *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: the British Council.

**Mihaljević Djigunović, J.** (2013). Multilingual attitudes and attitudes to multilingualism in Croatia. U Singleton, D., Fishman, J.A., Aronin, L. i Ó'Laoire (ur.) *Current Multilingualism: A new linguistic dispensation*. Berlin: Walter de Gruyter, 163-186.

**Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V.** (2007). A Comparative Study of Attitudes and Motivation of Croatian Learners of English and German. *SRAZ LII*, 259-281.

**Milambiling, J.** (2011). Bringing One Language to Another: Multilingualism as a Resource in the Language Classroom. *English teaching Forum*, 1: 18-35.

**Müller-Lancé, J.** (2003). A strategy model of multilingual learning. U Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *The Multilingual Lexicon*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 117-132.

**Murphy, S.** (2003). Second language transfer during third language acquisition. [journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/33/38](http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/33/38) (11.12.2008.)

**Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje** (2011). Zagreb: MZOŠ. <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=18247> (30.12.2014.)

**Nation, I. S. P.** (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Navés, T., Miralpeix, I. i Celaya, M. L.** (2005). Who Transfers More...and What? Crosslinguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL. *International Journal of Multilingualism*, 2 (2): 113-134.

**Nemser, W.** (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2): 115-124.

**Neuner, G.** (2004). The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. U Hufeisen, B. i Neuner, G. (ur.) *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe, 13-34.

**Ochs, E. i Schieffelin, B.** (2008). Language Socialization: An Historical Overview U Duff, P.A. i Hornberger, N.H. (ur.) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 8*. Springer Science+Business Media LLC, 3-15.

**Odlin, T.** (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Odlin, T.** (2006). Could a Contrastive Analysis Ever be Complete? U Arabski, J. (ur.). *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 22-35.

**Ó Laoire, M. i Singleton, D.** (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use. U Aronin, L. i Hufeisen, B. (ur.). *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 79-102.

**Ortega, M.** (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13 (19): 121-142.

**Otwinowska-Kasztelanic, A.** (2011). Awareness of Cognate Vocabulary and Vocabulary Learning Strategies of Polish Multilingual and Bilingual Advanced Learners of English. U Arabski, J. i Wojtaszek, A. (ur.). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 110-126.

**Pál, A.** (2000). The Role of Cross-Linguistic Formal Similarity in Hungarian-German Bilingual Learners of English as a Foreign Language. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) im Fachgebiet Angewandte Sprachwissenschaft/Anglistik und Amerikanistik.

**Palmović, M., Išgum, V., Krbot, M. i Šefer, A. B.** (2010). Kategorizacija i neodređenost: kako su pojmovi pohranjeni u umnom rječniku. *Suvremena lingvistika*, 70: 229-244.

**Pavičić Takač, V.** (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

**Pavičić Takač, V. i Bagarić Medve, V.** (2013). *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.

**Pavlenko, A.** (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. U Pavlenko A. (ur.). *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 125-160.

**Pavličević-Franić, D.** (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *LAHOR*, 1: 1-14.

**Penfield, W. i Roberts, L.** (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

**Petrović, E.** (1997). *Teorija nastave stranih jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet Osijek.

**Pfenninger, S.E. i Singleton, D.** (2016). Age of onset, socio-affect and cross-linguistic influence: a long-term classroom study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 13: 147-179.

**Pinto, J.** (2013). Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/LN. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12: 3-50.

**Potapova, I., Blumenfeld, H. K. i Pruitt-Lord, S.** (2015). Cognate identification methods: Impacts on the cognate advantage in adult and child Spanish-English bilinguals. *The International Journal of Bilingualism*, 1: 1-18.

**Požgaj Hadži, V. i Balažić Bulc, T.** (2012). Hrvatski i slovenski: prikaz proučavanja međusobnih odnosa. U Požgaj Hadži, V. i sur. (ur.). *Izazovi kontrastivne lingvistike*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 15-23.

**Prebeg-Vilke, M.** (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.

**Prebeg-Vilke, M.** (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.

**Proverbio, A.M., Adorni, R. i Zani, A.** (2006). The organization of multiple languages in polyglots: Interference or independence? (Article in press). *Journal of Neurolinguistics*, 1-25.

**Radišić, M.** (2013). Jezični unos i rano ovladavanje engleskim kao stranim jezikom. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

**Ramón Torrijos, M.** (2009). Effects of cross-linguistic influences on second language acquisition: a corpus-based study of semantic transfer in written production. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4: 147-159.

**Restorick Elordi, A.** (2012). L3 Acquisition of the Spanish Subjunctive: Contexts Where Mood Can Alternate Without Ungrammaticality. U Gabryś-Barker, D. (ur.). *Cross-linguistic*

*Influences in Multilingual Language Acquisition*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 115-130.

**Ringbom, H.** (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

**Ringbom, H.** (2001). Lexical Transfer in L3 Production. U Cenoz, J. Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 59-68.

**Ringbom, H.** (2007a). The importance of cross-linguistic similarities. *The Japan Association for Language Teaching*, 31/9: 3-5.

**Ringbom, H.** (2007b). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

**Safont Jordà, M.P.** (2005). The role of bilingualism in the use of request acts peripheral modification devices. *ACTAS / PROCEEDINGS II SIMPOSIO INTERNACIONAL BILINGÜISMO*, 343-368.

**Sánchez-Casas, R. i García-Albea, J. E.** (2005). The Representation of Cognate and Noncognate Words in Bilingual Memory. U Kroll, J.F. i de Groot, A.M.B. (ur.). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford, New York: Oxford University Press, 226-250.

**Saville-Troike, M.** (2006). *Introducing second language acquisition*. CUP.

**Schepens, J., Dijkstra, T. i Grootjen, F.** (2012). Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (1): 157-166.

**Seal, B. D.** (1991). Vocabulary Learning and Teaching. U Celce-Murcia, M. (ur.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 296-311.

**Selinker, L.** (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4): 209-232.

**Shanon, B.** (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, 6: 339-350.

**Singleton, D.** (1996). Cross-lexical consultation: out of the horse's mouth. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 32-33: 9-18.

**Singleton, D.** (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL*, 43: 269-285.

**Sočanac, L.** (2004). *Hrvatsko-talijanski jezični dodiri*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

**Spalatin, K.** (2010). *Petojezični rječnik europeizama*. Zagreb: Školska knjiga.

**Szubko-Sitarek, W.** (2015). *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users*. Heidelberg: Springer.

**Tarone, E.** (2000). Still wrestling with „context“ in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 182-198.

**Tkachenko, N.** (2011). The relative influence of English (L2) vs. Russian (L1) on the translation from Swedish (L3) into Russian depending on proficiency in L3. *Centre for languages and literature, General linguistics, Master's Thesis*. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2545119&fileOid=2545139> (9.9.2012.)

**Tremblay, M-C.** (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *CLO/OPL*, 34: 109-119.

**Tucker, G.R.** (1998). A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual education U Cenoz, J. i Genesee, F. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd, 3-15.

**Turk, M.** (1993). Leksički i semantički kalkovi u hrvatskome jeziku. *FLUMINENSIA*, 5/1-2: 39-48.

**Tymczyńska, M.** (2012). Trilingual Lexical Processing in Online Translation Recognition. The Influence of Conference Interpreting Experience. U Gabryś-Barker, D. (ur.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 151-167.

**Unamuno, V.** (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 19: 1-19.

**Velički, D.** (2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodički ogledi*, 14 (1): 93-103.

**Vijeće Europe** (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

**Vilke-Pinter, D.** (2011). Razina jezične kompetencije i organizacija mentalnog leksikona bilingvala. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

**Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D.** (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

**Vygotsky, L.** (1986). *Thought and Language*. Massachusetts, England: The Massachusetts Institute of Technology.

**Wei, L.** (2006). The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning. *International Journal of Multilingualism*, 3(2): 88-104.

**Wei, L. i Moyer, M.G.** (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. U Wei, L. i Moyer, M.G. (ur.) *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. USA, UK, Australia: Blackwell Publishing Ltd, 3-17.

**Weinreich, U.** (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co.N.V., Publishers.

**Wilcox, P.P. i Wilcox, S.** (2000). American Sign Language. U Rosenthal, J. (ur.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a Second Language, Bilingual, and Foreign Language Instruction for a Multilingual World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 115-137.

**Williams, S. i Hammarberg, B.** (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3): 295-333.

**Włosowicz, T. M.** (2012). Cross-Linguistic Interaction at the Grammatical Level in L3 Reception and Production. U Gabryś-Barker, D. (ur.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 151-167.

**Wolff, D.** (2011). Individual Learner Differences and Instructed Language Learning: An Insoluble Conflict? U Arabski, J. i Wojtaszek, A. (ur.). *Individual Learner Differences in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 3-16.

**Woll, N.** (2016). The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French speaking Quebeckers. [www.theses.ulaval.ca/2016/32604/32604.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2016/32604/32604.pdf) (31.1.2017.)



## PRILOZI

### PRILOG 1

#### UPUTE ZA RJEŠAVANJE 1. ZADATKA

U ovome zadatku pažljivo ćeš slušati riječi koje će ti čitati istraživač te ih automatski prevoditi na engleski jezik i pisati svaku riječ (ili skupinu riječi) kraj broja po redoslijedu.

Istraživač će ti čitati riječi u razmaku od 8-10 sekundi ili čak manje, ovisno o tome kada primijeti je li većina u razredu napisala riječ.

**Nema ponovnog vraćanja na napisanu ili nenapisanu riječ (ili skupinu riječi), već se koncentriraj na sljedeću čitanu riječ. Posluži se svojim znanjem i nemoj tražiti odgovor od prijatelja ili razmišljati naglas!**

**Napiši prijevod riječi neovisno o tome jesi li siguran u to kako se riječ piše ili ne!**

Prilikom rješavanja zadatka, **NE POSTAVLJAJ DODATNA PITANJA** istraživaču, prijatelju ili nastavniku u prostoriji.

Ovim rješavanjem zadatka uvelike ćeš pomoći istraživaču u provedbi istraživanja. Hvala ti na razumijevanju.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.

## PRILOG 2

Pročitaj sljedeće riječi na hrvatskome jeziku, koje si u prethodnom zadatku prevodio/la na engleski jezik i označi za svaku riječ ono što se odnosi na tebe prema sljedećoj tvrdnji.

### ZNAO/LA SAM PREVESTI RIJEČ...

<p>1. <b><u>kolač</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>2. <b><u>lijek</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>3. <b><u>krajolik</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>4. <b><u>more</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>5. <b><u>zanimljiv</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>6. <b><u>knjižnica</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>7. <b><u>mišljenje</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>8. <b><u>cijena</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>9. <b><u>suknja</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>10. <b><u>plivati</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>

<p>11. <b><u>talijski</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>12. <b><u>ljetni praznici</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>13. <b><u>glasani</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>14. <b><u>slobodno vrijeme</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>15. <b><u>kemija</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>16. <b><u>vremenski točan</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>17. <b><u>peći (kolač)</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>18. <b><u>neprijateljski</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>19. <b><u>godina</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>20. <b><u>mlijeko</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____</p>

## PRILOG 3

### UPUTE ZA RJEŠAVANJE 2. ZADATKA

Pročitaj po redosljedu svaku rečenicu na engleskome jeziku i potom prevedi podcrtanu riječ s hrvatskog na engleski jezik i istu nadopuni na predviđeno mjesto u rečenici.

Pokušaj prevesti riječ i ako nisi potpuno siguran/sigurna u točnost prijevoda (npr. kako se riječ piše). Molim te da napišeš prvi prijevod koji ti padne napamet i NEMOJ SE PONOVRNO VRAĆATI NA VEĆ NAPISANU ILI NE NAPISANU RIJEČ!!

1. blagajna

When I came to the shop, there was a queue of people waiting at the \_\_\_\_\_.

2. pekara

My friend has bought some cakes in the \_\_\_\_\_ at the corner of the street.

3. tvornica

My father works in a \_\_\_\_\_ that employs hundreds of people.

4. štedjeti

You should \_\_\_\_\_ a lot for a new car.

5. marelica

Do you like \_\_\_\_\_ juice?

6. vrućica

She caught a \_\_\_\_\_ on her travels in Africa, and hardly survived.

7. neuspjeh

The whole thing was a complete \_\_\_\_\_.

8. mirovina

Susan is going to take early \_\_\_\_\_.

9. gledateljstvo

The \_\_\_\_\_ was clapping for 10 minutes.

10. ukusan

This new restaurant is well known for its \_\_\_\_\_ cuisine.

11. ograda

In agriculture, \_\_\_\_\_ is used to keep animals in or out of an area.

12. ujak

Last year I visited my \_\_\_\_\_ in Germany.

13. **mjesec**

Every \_\_\_\_\_ she visits her grandparents.

14. **pokrivači**

The shop sells beautiful bed \_\_\_\_\_ .

15. **natjecanje**

There is now intense \_\_\_\_\_ between schools to attract students.

16. **novčana potpora**

She won a \_\_\_\_\_ to study at Stanford.

17. **posluživati**

Pour the sauce over the pasta and \_\_\_\_\_ immediately.

18. **klupa**

When it is nice weather my grandmother often walks in the park and sits on a \_\_\_\_\_.

19. **obiteljski**

The Smiths have opened a \_\_\_\_\_ business.

20. **mahati**

Why did you \_\_\_\_\_ to him?

21. **primiti**

He is going to \_\_\_\_\_ an award for bravery.

22. **mladež**

The fight was started by a gang of the \_\_\_\_\_.

23. **srednja škola**

My brother and I went to the same \_\_\_\_\_ .

24. **rječnik**

A \_\_\_\_\_ explains the meaning of words in alphabetical order.

25. **džeparac**

My parents often give me some \_\_\_\_\_ when I go out.

## PRILOG 4

Ponovno pročitaj podcrtane riječi na hrvatskome jeziku, koje si u prethodnom zadatku prevodio/la na engleski jezik i označi za svaku riječ ono što se odnosi na tebe prema sljedećoj tvrdnji.

### ZNAO/LA SAM PREVESTI I NADOPUNITI RIJEČ...

1. <b><u>blagajna</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
2. <b><u>pekara</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
3. <b><u>tvornica</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
4. <b><u>štedjeti</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
5. <b><u>marelica</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
6. <b><u>vrućica</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
7. <b><u>neuspjeh</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
8. <b><u>mirovina</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
9. <b><u>gledateljstvo</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
10. <b><u>ukusan</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
11. <b><u>ograda</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
12. <b><u>ujak</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____
13. <b><u>mjesec</u></b> a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog b)...zbog njemačkog c)... zbog talijanskog d)... zbog hrvatskog e) nešto drugo (navedi) _____

<p>14. <b><u>pokrivači</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>15. <b><u>natjecanje</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>16. <b><u>novčana potpora</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>17. <b><u>posluživati</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>18. <b><u>klupa</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>19. <b><u>obiteljski</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>20. <b><u>mahati</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>21. <b><u>primiti</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>22. <b><u>mladež</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>23. <b><u>srednja škola</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>24. <b><u>rječnik</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>
<p>25. <b><u>džeparac</u></b></p> <p>a)...jer je jednostavno znam kroz učenje engleskog    b)...zbog njemačkog    c)... zbog talijanskog    d)... zbog hrvatskog  e) nešto drugo (navedi) _____</p>

## PRILOG 5

### UPITNIK O JEZIČNOJ BIOGRAFIJI

Pažljivo pročitaj pitanja te nadopuni i/ili zaokruži točan odgovor.

Dob: \_\_\_\_\_ godina

Spol: M / Ž

Naziv škole/usmjerenje: \_\_\_\_\_

Razred: \_\_\_\_\_

**MATERINSKI JEZIK:** \_\_\_\_\_

---

Označi **STRANE** jezike koje si učio/la i/ili učiš po redoslijedu učenja i označi gdje si ih krenuo/la učiti te napiši broj godina koliko dugo ih učiš tako da upotpuniš sljedeće:

Moj **1. strani jezik** je..... a) engleski      b) talijanski      c) njemački

Krenuo/la sam ga učiti.....a) kod kuće      b) u vrtiću      c) u školi

Učim ga \_\_\_\_\_ godina

Moj **2. strani jezik** je ..... a) engleski      b) talijanski      c) njemački

Krenuo/la sam ga učiti .....a) kod kuće      b) u vrtiću      c) u školi

Učim ga \_\_\_\_\_ godina

Moj **3. strani jezik** je .....a) engleski      b) talijanski      c) njemački

Krenuo/la sam ga učiti .....a) kod kuće      b) u vrtiću      c) u školi

Učim ga \_\_\_\_\_ godina

---

Koji od navedenih jezika je po tvome mišljenju sličniji engleskome? Označi ponuđeni odgovor.

**a) hrvatski**

**b) talijanski**

**c) njemački**



Sam procijeni svoje znanje u materinskom i pojedinim stranim jezicima , ocjenama od 1 do 5, tako da ocjene znače sljedeće

- 1 - slabo znanje**  
**2 - zadovoljavajuće**  
**3 - dobro**  
**4 - jako dobro**  
**5 - odlično znanje**

	Hrvatski jezik	Engleski jezik	Talijanski jezik	Njemački jezik
Čitanje				
Pisanje				
Govorenje				
Slušanje				
opća razina znanja u jeziku				

---

Uz svaki jezik navedi zaključnu ocjenu koju si imao/la iz tog jezika **na kraju prošle školske godine:**

Hrvatski jezik: ocjena \_\_\_\_  
Engleski jezik: ocjena \_\_\_\_  
Talijanski jezik: ocjena \_\_\_\_  
Njemački jezik: ocjena \_\_\_\_

Uz svaki jezik navedi okvirnu ocjenu koju imaš iz tog jezika **ove školske godine:**

Hrvatski jezik: ocjena \_\_\_\_  
Engleski jezik: ocjena \_\_\_\_  
Talijanski jezik: ocjena \_\_\_\_  
Njemački jezik: ocjena \_\_\_\_

---

Zaokruži koliko sati **tjedno** imaš nastavu iz pojedinih jezika u školi:

<b>Hrvatski jezik:</b> a) 2 sata tjedno b) 3 sata tjedno c) 4 sata tjedno d) više (navedi koliko): ____
<b>Engleski jezik:</b> a) 2 sata tjedno b) 3 sata tjedno c) 4 sata tjedno d) više (navedi koliko): ____
<b>Talijanski jezik:</b> a) 2 sata tjedno b) 3 sata tjedno c) 4 sata tjedno d) više (navedi koliko): ____
<b>Njemački jezik:</b> a) 2 sata tjedno b) 3 sata tjedno c) 4 sata tjedno d) više (navedi koliko): ____

1. Koliko često koristiš pojedine jezike **izvan škole** u dolje navedene svrhe?  
**Označi na ljestvici od 1 do 5, gdje brojevi znače sljedeće:**

Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Vrlo često
1	2	3	4	5

<b>HRVATSKI JEZIK</b>					
a) slušanje (glazbe, gledanje filmova na hrvatskom, i/ili serija na TV-u )	1	2	3	4	5
b) čitanje (knjiga, časopisa, stripova i sl. na hrvatskom)	1	2	3	4	5
c) govorenje (razgovor na hrvatskom s prijateljima, rodbinom)	1	2	3	4	5
d) pisanje (na internetu, preko e-pošte, messenger, itd.)	1	2	3	4	5
e) učim za sat hrvatskog jezika (ispunjavam radnu bilježnicu, čitam iz udžbenika, učim gramatiku)	1	2	3	4	5
<b>ENGLESKI JEZIK</b>					
a) slušanje (glazbe, gledanje filmova na engleskom, i/ili serija na TV-u )	1	2	3	4	5
b) čitanje (knjiga, časopisa, stripova i sl. na engleskom)	1	2	3	4	5
c) govorenje (razgovor na engleskom s prijateljima, rodbinom)	1	2	3	4	5
d) pisanje (na internetu, preko e-pošte, messenger, itd.)	1	2	3	4	5
e) učim za sat engleskog jezika (ispunjavam radnu bilježnicu, čitam iz udžbenika, učim gramatiku)	1	2	3	4	5
<b>TALIJANSKI JEZIK</b>					
a) slušanje (glazbe, gledanje filmova na talijanskom, i/ili serija na TV-u )	1	2	3	4	5
b) čitanje (knjiga, časopisa, stripova i sl. na talijanskom)	1	2	3	4	5
c) govorenje (razgovor na talijanskom s prijateljima, rodbinom)	1	2	3	4	5
d) pisanje (na internetu, preko e-pošte, messenger, itd.)	1	2	3	4	5
e) učim za sat talijanskog jezika (ispunjavam radnu bilježnicu, čitam iz udžbenika, učim gramatiku)	1	2	3	4	5
<b>NJEMAČKI JEZIK</b>					
a) slušanje (glazbe, gledanje filmova na njemačkom, i/ili serija na TV-u )	1	2	3	4	5
b) čitanje (knjiga, časopisa, stripova i sl. na njemačkom)	1	2	3	4	5
c) govorenje (razgovor na njemačkom s prijateljima, rodbinom)	1	2	3	4	5
d) pisanje (na internetu, preko e-pošte, messenger, itd.)	1	2	3	4	5
e) učim za sat njemačkog jezika (ispunjavam radnu bilježnicu, čitam iz udžbenika, učim gramatiku)	1	2	3	4	5

Procijeni na ljestvici od 1 do 5 koliko su ti zanimljivi pojedini strani jezici, tako da označiš sljedeće:

- 1 - Uopće se ne slažem**  
**2 - Djelomično se slažem**  
**3 - Niti se slažem niti se ne slažem**  
**4 - Prilično se slažem**  
**5 - Potpuno se slažem**

<b>ENGLJSKI JEZIK</b>					
1. Engleski je vrlo zanimljiv jezik	1	2	3	4	5
2. Engleski je vrlo lijep jezik	1	2	3	4	5
3. Sviđaju mi se engleske riječi	1	2	3	4	5
4. Engleski jezik vrlo lijepo zvuči	1	2	3	4	5
5. Volim izgovarati engleske riječi	1	2	3	4	5

<b>TALIJANSKI JEZIK</b>					
1. Talijanski je vrlo zanimljiv jezik	1	2	3	4	5
2. Talijanski je vrlo lijep jezik	1	2	3	4	5
3. Sviđaju mi se talijanske riječi	1	2	3	4	5
4. Talijanski jezik vrlo lijepo zvuči	1	2	3	4	5
5. Volim izgovarati talijanske riječi	1	2	3	4	5

<b>NJEMAČKI JEZIK</b>					
1. Njemački je vrlo zanimljiv jezik	1	2	3	4	5
2. Njemački je vrlo lijep jezik	1	2	3	4	5
3. Sviđaju mi se njemačke riječi	1	2	3	4	5
4. Njemački jezik vrlo lijepo zvuči	1	2	3	4	5
5. Volim izgovarati njemačke riječi	1	2	3	4	5

Molim te da pažljivo pročitaš sljedeće tvrdnje i zaokružiš na ljestvici od 1 do 5 koliko se pojedina tvrdnja odnosi na tebe

- 1 - Uopće se ne slažem**  
**2 - Djelomično se slažem**  
**3 - Niti se slažem niti se ne slažem**  
**4 - Prilično se slažem**  
**5 - Potpuno se slažem**

1. Lako uočavam sličnosti i razlike među stranim jezicima koje učim	1	2	3	4	5
2. U govoru/pismu na stranome jeziku kada nisam siguran/na kako se kaže/piše pojedina riječ razmišljam kako se riječ kaže/piše na materinskom jeziku ili nekom drugom stranom jeziku koji učim	1	2	3	4	5
3. Pri učenju stranoga jezika pokušavam otkriti pravila u tome jeziku pomoću materinskog ili nekog drugog stranog jezika	1	2	3	4	5
4. Lako primjećujem pogreške u materinskome jeziku	1	2	3	4	5
5. Lako primjećujem pogreške u stranome jeziku	1	2	3	4	5
6. Gramatičko znanje u stranome jeziku povezujem s materinskim i ostalim stranim jezicima koje znam	1	2	3	4	5
7. Povezujem slične riječi u materinskom i stranim jezicima	1	2	3	4	5
8. Pokušavam saznati značenje meni nepoznate riječi na stranome jeziku koristeći sva svoja jezična znanja	1	2	3	4	5
9. Na nastavi zamjećujem sličnosti i razlike među jezicima	1	2	3	4	5
10. Pazim koje pogreške radim u stranom jeziku i učim iz njih	1	2	3	4	5
11. Od svoga nastavnika/ce često tražim objašnjenja o povezanosti među jezicima, tj. o sličnostima i razlikama između dva ili više jezika	1	2	3	4	5
12. Često imam priliku rješavati zadatke i vježbe kojima je cilj povezivanje znanja iz različitih jezika	1	2	3	4	5
13. Nastavnik /ica tijekom nastave engleskog/njemačkog/talijanskog jezika upozorava na sličnosti i razlike među jezicima koje učim	1	2	3	4	5

Molim te da pažljivo pročitaš sljedeće tvrdnje i zaokružiš na ljestvici od 1 do 5 koliko se pojedina tvrdnja odnosi na tebe

- 1 - Uopće se ne slažem**  
**2 - Djelomično se slažem**  
**3 - Niti se slažem niti se ne slažem**  
**4 - Prilično se slažem**  
**5 - Potpuno se slažem**

1. Nemam problema s učenjem stranih jezika	1	2	3	4	5
2. Svaki novi strani jezik koji sam počeo/la učiti ide mi s lakoćom	1	2	3	4	5
3. Imam jednostavno sluh za jezike	1	2	3	4	5
4. Brzo usvajam nove riječi	1	2	3	4	5
5. Razlikujem izvorne od neizvornih govornika nekog jezika	1	2	3	4	5
6. Lako shvaćam gramatiku nekog stranog jezika	1	2	3	4	5
7. Dobar/ra sam u svim jezičnim vještinama (slušanju, govoru, čitanju i pisanju)	1	2	3	4	5
8. Besprijekorno svladavam izgovor na nekom stranom jeziku	1	2	3	4	5
9. Mogu se snaći u stranom jeziku u bilo kojoj situaciji	1	2	3	4	5
10. Kada trebam koristiti neki strani jezik pokušavam misliti na njemu	1	2	3	4	5

## PRILOG 6

### ZADATAK ZA NASTAVNIKE ENGLSKOG JEZIKA

1. Molim Vas da navedete naziv udžbenika po kojem radite s učenicima 1. i 2. razreda (četverogodišnje škole), engleski kao 1. strani jezik (napredni):

---

2. Molim Vas da kraj pojedine riječi na engleskom jeziku u tablici označite slovom P ako smatrate da je riječ učenicima poznata s nastave engleskog jezika ili N ako je nepoznata. Isto tako kod označavanja poznate riječi (P), navedite koliko smatrate da je ta riječ učestala u aktivnom vokabularu učenika na satu engleskog jezika (neovisno o izloženosti jeziku van škole), označujući učestalost na sljedeći način: VF – visokofrekventna, SF – srednjefrekventna i NF – niskofrekventna (pod time se misli koliko se oni njome aktivno koriste na satu, možda im je neka riječ poznata ali je niskofrekventna i sl.), kao u primjeru:

Npr. carrot – P, SF

Bili biste mi od velike pomoći jer biram sličnice i lažne prijatelje u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku s ciljem izrade instrumenta kojim bih provjeravala međujezične utjecaje u ovladavanju engleskim leksikom te moram uzeti u obzir kriterije odabira riječi.

Unaprijed Vam se zahvaljujem na pomoći!

Bathe	
Elephant	
Exam	
Fever	
Carrot	
Violet	
Adriatic	
Apricot	
Punctual	
Shoe	
Camel	
Price	
University	
Fresh	
Garden	
Clear	
Nature	
Reduce	
Soldier	
Muscle	
Accept	
Influence, im.	
Unfriendly	
Sock	
Windy	

Tomato	
Bake	
Bakery	
Thousand	
South	
Begin	
Half	
Hundred	
Young	
Welcome	
Field	
Factory	
Gym	
Sea	
Actual	
Clinic	
Recipe	
Become	
Direction	
Eventually	
Build	
Tear	
Eyes	
While	
Laugh	
Wave	
Wink	
Bad	
Deep	
Chief	
Failure	
Suit	
Medicine	
Cafe	
Bench	
Washing powder	
Uncle	
Weather	
Drought	
Broccoli	
Allergy	
Blouse	
Formulate	
Gymnastic	
Melody	
Organize	
Chaotic	
Anonymity	

Virtual	
Calender	
Cookie	
Apple	
Milk	
Swim	
Drink	
Brown	
Rice	
Delicate	
Decent	
Engaged	
Famous	
Gracious	
Concurrence	
Concept	
Pathetic	
Scholarship	
Tract	
Comic	
Competition	
Critic	
Politic	
Intensive	
Bowl	
Chips	
Adequate	
Library	
Sponge cake	
Tea	
Blanket	
Deck	
Efficient	
Broadcast	
Favor	
Family	
Holidays	
company	
Hairdresser	
Dictionary	
Fence	
Pound	
Intelligence	
(Cash) register	
Conductor	
Mattress	
Paper	
Palace	



Landscape	
Receive	
Rehearsal	
Reserve	
Get	
Rhyme	
Rosemary	
Serve	
Subsidy	
Shawl/scarf	
Asparagus	
Strike	
Tablet	
Therapy	
Tulip	
Tournament	
Waltz	
Ankle	
Concrete	
Corn	
Delicious	
Guesthouse	
Mice	
Spare	
Save	
Ambulance	
Fabric	
Grammar school	
Stipend	
Emission	
Intense	
Crisps	
Audience	
Public	
Magazine	
Warehouse	
Storm	
Notice, im.	
Costume	
Biscuits	
Retirement	
Summer	
Holidays	
Vacations	
Loud	
Free time	
Year	
Interesting	

Italian	
Chemistry	
Thought	
Opinion	
Skirt	
Month	
Youth	
Familiar	
Pocket money	

## PRILOG 7

### ZADATAK ZA NASTAVNIKE NJEMAČKOG JEZIKA

1. Molim Vas da navedete naziv udžbenika po kojem radite s učenicima 1. i 2. razreda, njemački kao 2. strani jezik (početni):

---

2. Molim Vas da kraj pojedine riječi na njemačkom jeziku u tablici označite slovom P ako smatrate da je riječ učenicima poznata s nastave njemačkog jezika ili N ako je nepoznata. Isto tako kod označavanja poznate riječi (P), navedite koliko smatrate da je ta riječ učestala u aktivnom vokabularu učenika na satu njemačkog jezika (neovisno o izloženosti jeziku van škole), označujući učestalnost na sljedeći način: VF – visokofrekventna, SF – srednjefrekventna i NF – niskofrekventna (pod time se misli koliko se oni njome aktivno koriste na satu, možda im je neka riječ poznata ali niskofrekventna i sl.), kao u primjeru:

Npr. Karotte – P, SF

Bili biste mi od velike pomoći jer biram sličnice i lažne prijatelje u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku s ciljem izrade instrumenta kojim bih provjeravala međujezične utjecaje u ovladavanju engleskim leksikom te moram uzeti u obzir kriterije odabira riječi.

Unaprijed Vam se zahvaljujem na pomoći!

Baden	
Elefant	
Examen	
Fieber	
Karotte	
Violett	
Adria	
Aprikose	
Pünktlich	
Schuh	
Kamel	
Preis	
Universität	
Frisch	
Garten	
Klar	
Natur	
Reduzieren	
Soldat	
Muskel	
Akzeptieren	
Einfluss	
Unfreundlich	
Socke	
Windig	

Tomate	
Backen	
Bäckerei	
Tausend	
Süd	
Beginnen	
Halb	
Hundert	
Jung	
Willkommen	
Feld	
Fabrik	
Gymnasium	
See	
Aktuell	
Ambulanz	
Rezept	
Bekommen	
Direktion	
Eventuell	
Bild	
Tier	
Eis	
Weil	
Laufen	
Bett	
Freizeit	
Jahre	
Dieb	
Chef	
Fehler	
Kostüm	
Jungen	
Wörterbuch	
Medikament	
Kaffee	
Bank	
Fenster	
Waschmittel, Waschpulver	
Onkel	
Wetter	
Düre	
Brokkoli	
Allergie	
Sommer	
Bluse	
Rock	
Familie	

Familiär	
Formulieren	
Gymnastik	
Melodie	
Organisieren	
Winken	
Chaotisch	
Laut	
Anonymität	
Virtuell	
Kalender	
Monat	
Kuchen	
Apfel	
Milch	
Schwimmen	
Trinken	
Servieren	
Braun	
Reis	
Delikat	
Dezent	
Engagiert	
Famos	
Graziös	
Konkurrenz	
Konzept	
Pathetisch	
Stipendium	
Trakt	
Komisch	
Kritik	
Politisch	
Intensiv	
Bowle	
Chips	
Adäquat	
Bibliothek	
Biskuit	
Tee	
Decke	
Effizient	
Emission	
Favorisieren	
Ferien	
Firma	
Friseur	
Pfund	

Intelligenz	
(Registrier) Kasse	
Kondukteur	
Matratze	
Meinung	
Papier	
Palest	
Landschaft	
Probe	
Reservieren	
Reim	
Rosmarin	
Subvention	
Schal	
Spargel	
Streik	
Tablette	
Therapie	
Tulpe	
Turnier	
Walzer	
Enkel	
Konkret	
Korn	
Gasthaus	
Mais	
Sparen	
Magazin	
Notiz	
Sturm	
Pension	
Rente	
Interessant	
Italienisch	
Chemie	
Publik	

## PRILOG 8

### ZADATAK ZA NASTAVNIKE TALIJANSKOG JEZIKA

Molim Vas da kraj pojedine riječi na talijanskom jeziku u tablici označite slovom P ako smatrate da je riječ učenicima poznata s nastave talijanskog jezika ili N ako je nepoznata. Isto tako kod označavanja poznate riječi (P), navedite koliko smatrate da je ta riječ učestala u aktivnom vokabularu učenika na satu talijanskog jezika (neovisno o izloženosti jeziku van škole), označujući učestalost na sljedeći način: VF – visokofrekventna, SF – srednjefrekventna i NF – niskofrekventna (pod time se misli koliko se oni njome aktivno koriste na satu, možda im je neka riječ poznata ali niskofrekventna i sl.), kao u primjeru:

Npr. carota – P, SF

Bili biste mi od velike pomoći jer biram sličnice i lažne prijatelje u engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku s ciljem izrade instrumenta kojim bih provjeravala međujezične utjecaje u ovladavanju engleskim leksikom te moram uzeti u obzir kriterije odabira riječi.

Unaprijed Vam se zahvaljujem na pomoći!

Bagno	
Elefante	
Esame	
Febbre	
Carota	
Viola	
Adriatico	
Albicocco	
Puntuale	
Scarpa	
Cammello	
Prezzo	
Università	
Fresco	
Giardino	
Chiaro	
Natura	
Ridurre	
Soldato	
Muscolo	
Accettare	
Influenza	
Scortese	
Calzetta	
Ventoso	
Pomodoro	
Cuocere	
Panificio	
Mille	

Sud	
Cominciare	
Mezzo	
Cento	
Giovanile	
Benvenuto	
Campo	
Fabbrica	
Ginnasio	
Mare	
Attuale	
Clinica	
Libreria	
Ricetta	
Divenire	
Direzione	
Finalmente	
Costruire	
Servire	
Lagrime	
Oculare	
Mentre	
Ridere	
Male	
Fondo	
Capo	
Insuccesso	
Vestito	
Medicamento	
Caffè	
Banco	
pulviscolo	
Zio	
Tempo	
Familiare	
Siccità	
Broccolo	
Allergia	
Blusa	
Formulare	
Ginnastica	
Melodia	
Medicina	
Organizzare	
Caotico	
Opinione	
Anonimato	
Virtuale	



Calendario	
Dolce	
Mela	
Latte	
Nuotare	
Bere	
Bruno	
riso	
Delicato	
Decente	
Ingaggiare	
Famoso	
Grazioso	
Competizione	
Minuta	
Patetico	
Borsa di studio	
Tratto	
Comico	
Criticismo	
Dizionario	
Politico	
Intenso	
Nappo	
Rosicchiamento	
Adequato	
Biblioteca	
Biscotto	
Tè	
Coperta	
Efficace	
Emissione	
Favorire	
Vacanze	
Ditta	
Parrucchiere	
Libbra	
Intelligenza	
(Registratore) cassa	
Conduttore	
Materasso	
Carte	
Pallazzo	
Paesaggio	
Prova	
Premotare	
Rima	
Rosmarino	

Sovvenzione	
Sciarpa	
Asparago	
Sciopero	
Pasticca	
Terapia	
Tulipano	
Torneo	
Valzer	
Giuntura	
Concreto	
Grano	
Pensione	
Mais	
Risparmiare	
Magazzino	
Nota	
Temporale	
Concorrenza	
Interessante	
Italiano	
Chimica	
Pubblico	

## PRILOG 9

Tablica 9.1. Komponentna faktorska analiza za upitnik o metajezičnoj svjesnosti

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
Pokušavam saznati značenje meni nepoznate riječi na stranome jeziku koristeći sva svoja jezična znanja	,770		
Lako uočavam sličnosti i razlike među stranim jezicima koje učim	,713		
Na nastavi zamjećujem sličnosti i razlike među jezicima	,688		
Povezujem slične riječi u materinskom i stranim jezicima	,595		,417
Lako primjećujem pogreške u stranome jeziku	,590	,423	
Lako primjećujem pogreške u materinskome jeziku		,788	
Gramatičko znanje u stranome jeziku povezujem s materinskim i ostalim stranim jezicima koje znam	,303	,649	,388
U govoru/pismu na stranome jeziku kada nisam siguran/na kako se kaže/piše pojedina riječ razmišljam kako se riječ kaže/piše na materinskom jeziku ili nekom drugom stranom jeziku koji učim		,637	,320
Često se samoispravljam ako pogriješim	,363	,585	
Pazim koje pogreške radim u stranom jeziku i učim iz njih	,411	,520	
Pri učenju stranoga jezika pokušavam otkriti pravila u tome jeziku pomoću materinskog ili nekog drugog stranog jezika		,515	,435
Često imam priliku rješavati zadatke i vježbe kojima je cilj povezivanje znanja iz različitih jezika			,830

Od svoga nastavnika/ce često tražim objašnjenja o povezanosti među jezicima, tj. o sličnostima i razlikama između dva ili više jezika			,693
Nastavnik /ica tijekom nastave engleskog jezika upozorava na sličnosti i razlike između njemačkoga i engleskoga i/ili drugih jezika			,631
Razmišljam o svim osobitostima stranoga jezika koji učim	,486		,520

Tablica 9.2. Ortogonalna rotacija faktora (Varimax) prikaza vrijednosti opterećenja po već rotiranim faktorima

Rotated Component Matrix <sup>a</sup>			
	Component		
	1	2	3
Pokušavam saznati značenje meni nepoznate riječi na stranome jeziku koristeći sva svoja jezična znanja	,793		
Lako uočavam sličnosti i razlike među stranim jezicima koje učim	,743		
Na nastavi zamjećujem sličnosti i razlike među jezicima	,709		
Lako primjećujem pogreške u stranome jeziku	,648	,350	
Povezujem slične riječi u materinskom i stranim jezicima	,554		,443
Lako primjećujem pogreške u materinskome jeziku		,754	
Gramatičko znanje u stranome jeziku povezujem s materinskim i ostalim stranim jezicima koje znam	,307	,688	
U govoru/pismu na stranome jeziku kada nisam siguran/na kako se kaže/piše pojedina riječ razmišljam kako		,671	

se riječ kaže/piše na materinskom jeziku ili nekom drugom stranom jeziku koji učim			
Pri učenju stranoga jezika pokušavam otkriti pravila u tome jeziku pomoću materinskog ili nekog drugog stranog jezika		,622	,303
Pazim koje pogreške radim u stranom jeziku i učim iz njih	,455	,516	
Često imam priliku rješavati zadatke i vježbe kojima je cilj povezivanje znanja iz različitih jezika			,858
Od svoga nastavnika/ce često tražim objašnjenja o povezanosti među jezicima, tj. o sličnostima i razlikama između dva ili više jezika			,711
Nastavnik /ica tijekom nastave engleskog jezika upozorava na sličnosti i razlike između njemačkoga i engleskoga i/ili drugih jezika			,627

Tablica 9.3. Prikaz Cronbach Alphe za metajezičnu svjesnost

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lako uočavam sličnosti i razlike među stranim jezicima koje učim	13,5679	9,673	,558	,333	,742
Pokušavam saznati značenje meni nepoznate riječi na stranome jeziku koristeći sva svoja jezična znanja	13,4074	10,069	,651	,424	,705
Na nastavi zamjećujem sličnosti i razlike među jezicima	13,6296	10,511	,600	,369	,724
Povezujem slične riječi u materinskom i stranim jezicima	13,5185	11,553	,446	,251	,772
Lako primjećujem pogreške u stranome jeziku	13,8272	11,245	,533	,326	,746

Lako primjećujem pogreške u materinskom jeziku	15,4607	16,524	,565	,340	,722
Gramatičko znanje u stranome jeziku povezujem s materinskim i ostalim stranim jezicima koje znam	16,1910	17,111	,658	,463	,703

U govoru/pismu na stranome jeziku kada nisam siguran/na kako se kaže/piše pojedina riječ razmišljam kako se riječ kaže/piše na materinskom jeziku ili nekom drugom stranom jeziku koji učim	16,0337	16,874	,486	,291	,745
Pazim koje pogreške radim u stranom jeziku i učim iz njih	15,6292	17,781	,498	,306	,740
Pri učenju stranoga jezika pokušavam otkriti pravila u tome jeziku pomoću materinskog ili nekog drugog stranog jezika	16,3483	17,411	,503	,351	,738

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Često imam priliku rješavati zadatke i vježbe kojima je cilj povezivanje znanja iz različitih jezika	7,8000	6,387	,642	,426	,488
Od svoga nastavnika/ce često tražim objašnjenja o povezanosti među jezicima, tj. o sličnostima i razlikama između dva ili više jezika	7,7778	7,141	,505	,318	,586

Nastavnik /ica tijekom nastave engleskog jezika upozorava na sličnosti i razlike između njemačkoga i engleskoga i i/ili drugih jezika	7,7222	7,551	,367	,174	,681
---	--------	-------	------	------	------



## PRILOG 10

Tablica 10.1. Prikaz Cronbach Alphe za jezičnu nadarenost

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Nemam problema s učenjem stranih jezika	26,6533	69,040	,768	,677	,913
Svaki novi strani jezik koji sam počeo/la učiti ide mi s lakoćom	26,9600	69,471	,802	,737	,911
Imam jednostavno sluh za jezike	26,8400	69,812	,780	,674	,913
Brzo usvajam nove riječi	26,5467	70,089	,787	,693	,912
Razlikujem izvorne od neizvornih govornika nekog jezika	26,7600	76,888	,466	,255	,929
Lako shvaćam gramatiku nekog stranog jezika	27,0800	72,912	,703	,554	,917
Dobar/ra sam u svim jezičnim vještinama (slušanju, govoru, čitanju i pisanju)	26,6000	72,459	,760	,617	,914
Besprijekorno svladavam izgovor na nekom stranom jeziku	26,7067	70,588	,807	,694	,911
Mogu se snaći u stranom jeziku u bilo kojoj situaciji	26,6133	71,889	,698	,540	,917
Kada trebam koristiti neki strani jezik pokušavam misliti na njemu	26,3600	73,261	,558	,411	,925

## PRILOG 11

### **Pristanak na sudjelovanje u istraživanju u svrhu izrade doktorske disertacije**

U okviru Poslijediplomskog dokorskog studija glotodidaktike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu izrađujem doktorsku disertaciju iz područja ovladavanja engleskim jezikom, stoga te kao učenika/učenicu molim za pristanak na sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje se provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Prikupljeni podaci bit će obrađeni i korišteni poštujući princip anonimnosti. Pristanak se može opozvati u bilo kojem trenutku. Svaki tvoj odgovor uvelike će doprinijeti istraživanju.

U prvome dijelu istraživanja prevodit ćeš riječi s hrvatskog na engleski jezik, a nakon zadatka prijevoda, označavat ćeš u posebnom zadatku tvrdnje koje se odnose na tebe prilikom prethodno rješavanog zadatka.

U drugome dijelu ispunjavat ćeš upitnik o jezičnoj biografiji i upitnike s različitim tvrdnjama.

**REZULTATI ISTRAŽIVANJA NI NA KOJI NAČIN NEĆE UTJECATI NA TVOJU OCJENU IZ PREDMETA ENGLSKI JEZIK TE ĆE PRISTUP PODACIMA IMATI SAMO ISTRAŽIVAČ.**

Uvid u konačne rezultate istraživanja moći ćeš dobiti upitom na mail adresu istraživača: [mjnovovo@ffzg.hr](mailto:mjnovovo@ffzg.hr)

Unaprijed zahvaljujem na pomoći.

Marina Jajić Novogradec, prof.

---

**Potpis učenika/učenice:** \_\_\_\_\_

**Datum:** \_\_\_\_\_

---

## ŽIVOTOPIS

Marina Jajić Novogradec rođena je 1979. godine u Virovitici. Osnovnoškolsko obrazovanje završava u Osnovnoj školi Petra Preradovića u Pitomači, a srednjoškolsko obrazovanje u Gimnaziji Petra Preradovića u Virovitici. Godine 1998. upisuje studij Engleskoga jezika i književnosti i Ruskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, koji završava 2005. godine.

Od 2003. do 2014. godine radila je kao profesorica engleskoga jezika u Srednjoj školi Pitomača (Srednja škola Stjepana Sulimanca) i Gospodarskoj školi Buje – Istituto professionale Buie te vodila specijalizirane i opće tečajeve engleskoga i ruskoga jezika na Pučkom otvorenom učilištu Ante Babić u Umagu i Pučkom otvorenom učilištu u Poreču (2009. – 2014.).

Na Odsjeku za istočnoslavenske jezike i književnosti i na Odsjeku za zapadnoslavenske jezike i književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu tijekom ljetnog semestra akademske godine 2012./2013. i 2013./2014. kao vanjska suradnica održavala je seminare iz Metodike nastave ruskoga jezika i Metodike nastave slavenskih jezika. U zimskom semestru akademske godine 2013./2014. održavala je predavanja iz kolegija Glotodidaktika i Usvajanje stranoga jezika. Iste kolegije nastavlja predavati i od akademske godine 2014./2015. do danas, kada se zapošljava u svojstvu asistentice na Odsjeku za istočnoslavenske jezike i književnosti, na Katedri za ruski jezik.

Tijekom svog stručnog i znanstvenog rada sudjelovala je na nekoliko međunarodnih konferencija u zemlji i inozemstvu, a njeni objavljeni radovi dolaze iz područja glotodidaktike i usvajanja engleskoga i ruskoga kao stranih jezika.

U okviru Poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike izradila je doktorski rad naslovljen *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom – uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja.*

*Popis objavljenih znanstvenih radova*

Novogradec, M. (2009). A corpus-based study of if-conditional forms If I was/were... as presented in pedagogical materials. *English Language Overseas Perspectives and Enquiries (ELOPE)*, VI (1-2): 63-78.

Jajić Novogradec, M. (2014). Cross-linguistic influence in English language acquisition. *Metodički vidici*, 5: 181-198.

Jajić Novogradec, M. (2015). Razvoj istovremene dječje dvojezičnosti u prirodnom jednojezičnom okruženju: prikaz slučaja. U Cvikić, L ; Filipan-Žigniće, B ; Gruić, I. ; Majhut, B ; Zergollern-Miletić, L. (ur.). *Dječji jezik i kultura - Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*. Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 21-29.

Jajić Novogradec, M. (2016). Sociolingvistički elementi u udžbenicima ruskog jezika kao bitan prediktor razvoja sociolingvističke kompetencije. U Čelić, Ž. i Fuderer, T. (ur.). *Slavenska filologija. Prilozi jubileju prof. em. Milenka Popovića*. Zagreb: FF press, 231-239.

Jajić Novogradec, M. (2016). A look at second language socialization research in educational settings. *Metodički vidici*, 7: 295-310.