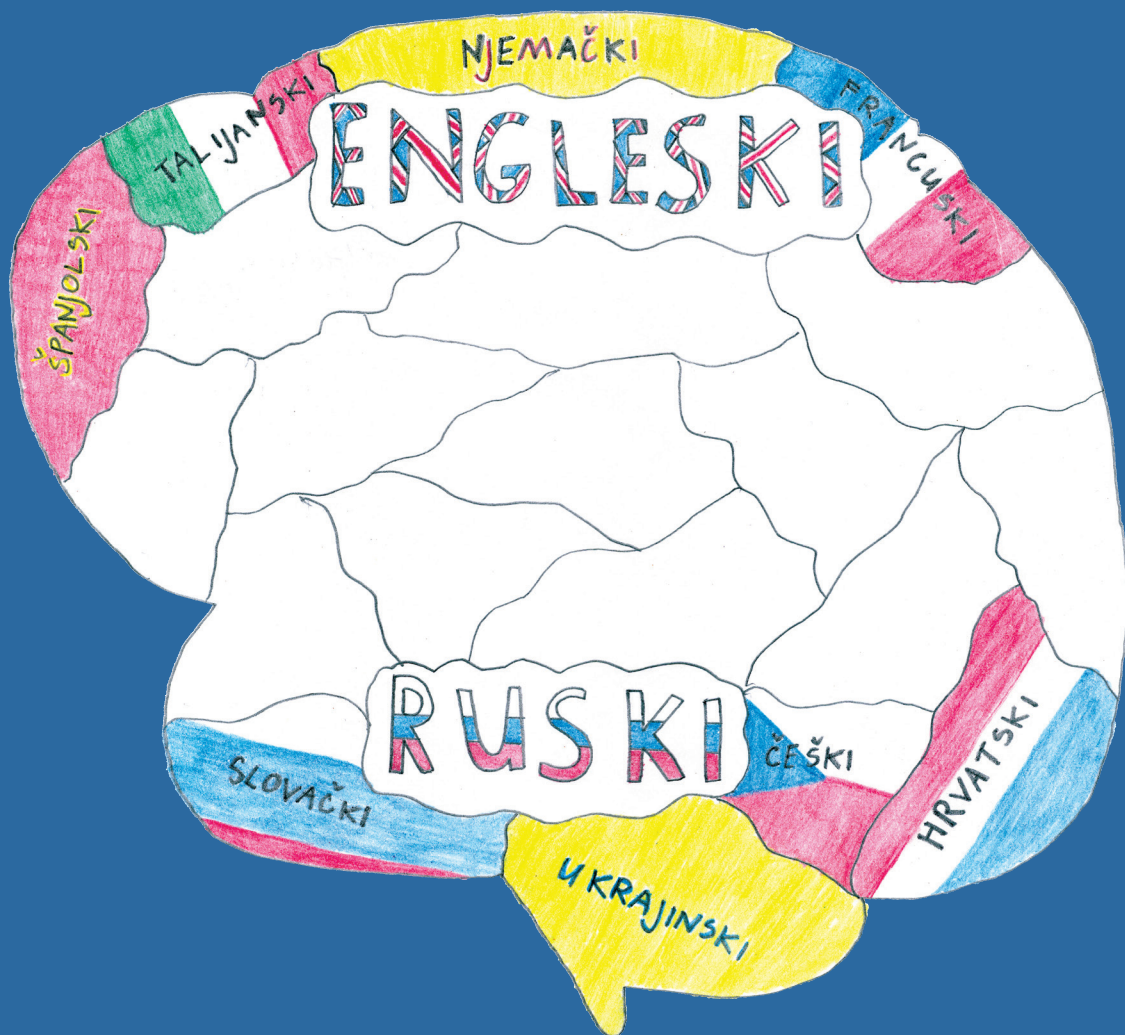


MARINA JAJIĆ NOVOGRADEČ



PSIHOLINGVISTIČKI POGLED NA OVLADAVANJE
ENGLLESKIM I RUSKIM LEKSIKOM U OKVIRIMA
INDIVIDUALNE VIŠEJEZIČNOSTI

Manualia universitatis studiorum Zagrabienis – Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu



FF press

Manualia universitatis studiorum Zagabiensis – Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu



**PSIHOLINGVISTIČKI POGLED NA
OVLADAVANJE ENGLISKIM I RUSKIM
LEKSIKOM U OKVIRIMA INDIVIDUALNE
VIŠEJEZIČNOSTI**

Marina Jajić Novogradec

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik
FF press

Za izdavača

izv. prof. dr. sc. Domagoj Tončinić

Recenzenti

Prof. emer. dr. sc. Dubravka Sesar

Prof. dr. sc. Željka Čelić

Doc. dr. sc. Danijela Šegedin Borovina

Urednik područja

prof. dr. sc. Meri Tadinac

Računalni slog

Ivanka Cokol

Grafičko oblikovanje naslovnice

Boris Bui

Slika na naslovnici

Nina Jajić

Godina elektroničkog izdanja: 2024.

<https://www.doi.org/10.17234/9789533791418>

ISBN 978-953-379-141-8 (PDF)

Na sjednici Senata Sveučilišta u Zagrebu održanoj 14. veljače 2023. godine donesena je odluka o odobrenju korištenja naziva *sveučilišni udžbenik* rukopisu ove knjige.

Klasa: 032-01/21-02/41

Ur. broj: 251-25-07-01/2-23-2



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

**PSIHOLINGVISTIČKI POGLED NA
OVLADAVANJE ENGLISKIM I RUSKIM
LEKSIKOM U OKVIRIMA INDIVIDUALNE
VIŠEJEZIČNOSTI**

Marina Jajić Novogradec

Zagreb 2024.

Zahvale

Osobitu zahvalnost upućujem recenzentici i kolegici rusistici prof. dr. sc. Željki Čelić i recenzentici i kolegici anglistici doc. dr. sc. Danijeli Šegedin Borovina na svim prijedlozima i savjetima za poboljšanje kvalitete udžbenika.

Hvala vam od srca na stručnoj i prijateljskoj podršci!

Prof. emer. Dubravki Sesar

Hvala Vam za sve! Vaš duh i veliko srce vječno će živjeti u mojim mislima.

Mojoj obitelji

Predgovor

Ovaj sveučilišni udžbenik proizašao je iz teme doktorskog rada autorice pod nazivom *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom – uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja* obranjenog 2017. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Marte Medved Krajnović. Tema je proširena tako da istovremeno predstavlja uvid u psiholingvistički aspekt ovladavanja inim jezikom (OVIJ) u hrvatskom, engleskom i ruskom kontekstu, te pokriva sadržaj kolegija *Usvajanje stranoga jezika* koji se izvodi na Sveučilišnom diplomskom studiju nastavničkog smjera na Odsjeku za istočnoslavenske jezike i književnosti i na Odsjeku za zapadnoslavenske jezike i književnosti. Prikazuju se teorijske postavke OVIJ-a, a naglasak je na ispitivanju međujezičnih utjecaja i interakcija u ovladavanju leksikom u engleskom i ruskom jeziku.

Udžbenik je podijeljen u osam poglavlja, te se sastoji od hrvatsko-englesko-ruskog rječnika pojmovia iz područja OVIJ-a i glotodidaktike.

Koncept udžbenika slijedi metodologiju suvremene nastave učenja i poučavanja na visokoškolskoj razini, tako da se na početku svakog poglavlja nabrajaju ishodi učenja, tj. što će studenti usvojiti nakon obrade pojedinog nastavnog sadržaja, kao i ključni pojmovi, a nakon poglavlja navode se zadaci za vježbu i provjeru znanja, dodatna literatura i zaključne napomene vezane uz pojedino poglavlje.

Prilikom objašnjavanja pojedinih pojmova na hrvatskom jeziku, u tekstu se nude i njihovi prijevodni ekvivalenti na engleskom i ruskom jeziku. Pojmovi su većinom preuzeti iz engleske i ruske terminologije prema autorima na koje se referira u udžbeniku, dok su prijevodi nekih, hrvatskih, engleskih i ruskih pojmova, naši, što je jasno naznačeno u radu.

U prvom poglavlju govori se o pojmovnim određenjima ovladavanja inim jezikom u engleskom, hrvatskom i ruskom kontekstu. Raspravlja se o učenju stranih jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu i prati li hrvatska obrazovna jezična politika europsku obrazovnu jezičnu politiku, prema kojoj se predlaže učenje dva obavezna strana jezika od prvog razreda osnovne škole. Pažnja se također posvećuje položaju engleskog i ruskog jezika u hrvatskom obrazovanju. Drugo poglavlje donosi prikaz psiholingvističkog aspekta u ovladavanju inim jezikom, tj. govori se o međujezičnim utjecajima. Objašnjava se što je to međujezik, te se klasificiraju međujezični utjecaji/jezični prijenos. Opisuju se ispitivanja pozitivnog i negativnog prijenosa, najprije između dva jezika, a zatim i među većim brojem jezika. U trećem poglavlju posebna pažnja posvećuje se poučavanju leksika u nastavi stranoga jezika i međujezičnim utjecajima u ovladavanju leksikom, objašnjava se recentniji termin u literaturi OVIJ-a kao što su međujezične interakcije te se navodi nekolicina istraživanja iz engleskog i ruskog govornog područja vezana uz kontekst međuleksičkih interakcija. Također se opisuje višejezični mentalni leksikon i navode se definicije i vrste sličnica. Četvrto poglavlje prikazuje čimbenike koji uvjetuju pojavu međuleksičkih interakcija kao što su metajezična/međujezična svjesnost, jezič-

na nadarenost, psihotipologija, jezično znanje, skorašnjost, redosljed učenja stranoga jezika, izloženost jeziku i formalni kontekst u ovladavanju jezikom. U petom se poglavlju daju definicije dvojezičnosti i višejezičnosti te se objašnjava pojam individualne višejezičnosti, a uz to se opisuju pojedina istraživanja individualne višejezičnosti u hrvatskom i svjetskom kontekstu. Šesto poglavlje posvećeno je metodološkim pristupima u ispitivanju leksika u okvirima individualne višejezičnosti. Prikazuje se raznovrsnost metodologije istraživanja i upotrebe različitih metoda u istraživanjima, poput metode asocijacije, metode kategorizacije, metode leksičke odluke, metode glasnog navođenja misli, metode prijevoda i metode sastavaka.

Sedmo poglavlje obuhvaća pregled nekih osobitosti u ovladavanju engleskim i ruskim jezikom s posebnim osvrtom na fonetsko-fonološku, morfosintaktičku i leksičku razinu. Govori se o prednostima i nedostacima učenja ovih jezika.

Osmo poglavlje daje prikaz provedenih istraživanja međujezičnih utjecaja i interakcija u engleskom i ruskom jeziku, a ističu se i teorijske implikacije u navedenom području, kao i praktične implikacije za nastavu engleskoga, ruskoga, češkoga, slovačkoga i ukrajinskoga kao stranih jezika u hrvatskom kontekstu.

Poslije zaključnih napomena na kraju osmog poglavlja slijedi hrvatsko-englesko-ruski rječnik pojmova iz područja OVIJ-a i glotodidaktike. Riječi i pojmovi ne objašnjavaju se zasebno, jer većina njih spominje se u tekstu, zajedno s ključnim hrvatskim, engleskim i ruskim autorima. Međutim, kako je namjera rječnika također pomoći studentima i ostalim jezičnim stručnjacima u pronalasku adekvatnog prijevoda stručnih riječi i pojmova iz OVIJ-a i glotodidaktike s hrvatskog na engleski i ruski jezik, u rječniku se navode i ostale stručne riječi i pojmovi poznati ciljanoj skupini čitatelja iz hrvatskog jezika, a koji nisu direktno spomenuti u tekstu.

Udžbenik je namijenjen prvenstveno studentima Engleskoga jezika i književnosti, studentima Ruskoga jezika i književnosti, kao i studentima na Sveučilišnom diplomskom studiju nastavničkog smjera Češkoga jezika i književnosti, Slovačkoga jezika i književnosti i Ukrajinskoga jezika i književnosti i svim sadašnjim i budućim jezičnim stručnjacima koji se bave ili će se baviti proučavanjem i poučavanjem stranih jezika.

Autorica

SADRŽAJ

1. UVOD	11
1. UVOD	12
1.1. Pojmovna određenja hrvatskog OVIJ-a, engleskog SLA-a i ruske lingvodidaktike	12
1.2. Učenje stranih jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu	16
1.3. Hrvatska obrazovna jezična politika unutar europske obrazovne jezične politike	20
1.4. Položaj engleskog jezika u hrvatskom obrazovanju	22
1.5. Položaj ruskog jezika u hrvatskom obrazovanju	23
Dodatna literatura	25
Zaključne napomene	25
2. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI U OVLADAVANJU INIM JEZIKOM	26
2. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI U OVLADAVANJU INIM JEZIKOM	27
2.1. Međujezični utjecaji – prve identifikacije i određenje pojma	27
2.2. Međujezik	30
2.3. Klasifikacija jezičnoga prijenosa	32
2.4. Pozitivni i negativni prijenos	33
2.5. Od dvojezičnog do višejezičnog prijenosa	35
Dodatna literatura	39
Zaključne napomene	39
3. OVLADAVANJE LEKSIKOM	40
3. OVLADAVANJE LEKSIKOM	41
3.1. Međujezični utjecaji u ovladavanju leksikom	41
3.2. Od međujezičnih do međuleksičkih interakcija	44
3.3. Višejezični mentalni leksikon	47
3.4. Sličnice – definicije i vrste	49
Dodatna literatura	54
Zaključne napomene	54
4. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐULEKSIČKIH INTERAKCIJA	55
4. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐULEKSIČKIH INTERAKCIJA	56
4.1. Metajezična/međujezična svjesnost	56
4.2. Jezična nadarenost	59
4.3. Psihotipologija	61
4.4. Jezično znanje	63
4.5. Jezična skorašnjost	68
4.6. Redoslijed učenja stranoga jezika	71
4.7. Izloženost jezicima	72

4.8. Formalni kontekst u ovladavanju jezikom	74
Dodatna literatura	76
Zaključne napomene	76
5. INDIVIDUALNA VIŠEJEZIČNOST	77
5. INDIVIDUALNA VIŠEJEZIČNOST	78
5.1. Dvojezičnost i OVIJ	78
5.2. Određenje individualne višejezičnosti	81
5.3. Podjela individualne višejezičnosti	85
5.4. Istraživanja individualne višejezičnosti u različitim kontekstima	86
5.4.1. Hrvatska istraživanja	86
5.4.2. Svjetska istraživanja	88
Dodatna literatura	92
Zaključne napomene	92
6. METODOLOŠKI PRISTUPI U ISPITIVANJU LEKSIKA U OKVIRIMA INDIVIDUALNE VIŠEJEZIČNOSTI	93
6. METODOLOŠKI PRISTUPI U ISPITIVANJU LEKSIKA U OKVIRIMA INDIVIDUALNE VIŠEJEZIČNOSTI	94
6.1. Metoda asocijacije	96
6.2. Metoda kategorizacije	97
6.3. Metoda leksičke odluke	97
6.4. Metoda glasnog navođenja misli	98
6.5. Metoda prijevoda	99
6.6. Metoda sastavaka	100
Dodatna literatura	103
Zaključne napomene	103
7. OVLADAVANJE ENGLLESKIM I RUSKIM JEZIKOM	104
7. OVLADAVANJE ENGLLESKIM I RUSKIM JEZIKOM	105
7.1. Neke osobitosti ovladavanja engleskim jezikom	105
7.1.1. Fonetsko-fonološka razina	105
7.1.2. Morfosintaktička razina	107
7.1.3. Leksička razina	108
7.2. Neke osobitosti ovladavanja ruskim jezikom	109
7.2.1. Fonetsko-fonološka razina	110
7.2.2. Morfosintaktička razina	111
7.2.3. Leksička razina	112
Dodatna literatura	114
Zaključne napomene	114
8. PREGLED PROVEDENIH ISTRAŽIVANJA U OVLADAVANJU ENGLLESKIM I RUSKIM LEKSIKOM	115
8. PREGLED PROVEDENIH ISTRAŽIVANJA U OVLADAVANJU ENGLLESKIM I RUSKIM LEKSIKOM	116

8.1. Istraživanje pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom	116
8.1.1. Metodologija istraživanja	117
8.1.1.1. Uzorak	117
8.1.1.2. Instrumenti	119
8.1.1.2.1. Zadaci za mjerenje međujezičnih utjecaja	119
8.1.1.2.2. Riječi u prvome zadatku	120
8.1.1.2.3. Riječi u drugome zadatku	123
8.1.1.2.4. Retrospektivna metoda poslije zadataka prijevoda	126
8.1.1.2.5. Upitnik	127
8.1.2. Rezultati	128
8.1.2.1. Kvantitativna analiza podataka	129
8.1.2.1.1. Povezanost njemačkog jezika (J4) s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku	130
8.1.2.1.2. Povezanost talijanskog jezika (J2 ili J3) s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku	135
8.1.2.1.3. Povezanost hrvatskog jezika (J1) s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku	141
8.1.2.2. Kvalitativna analiza podataka	145
8.2. Istraživanja međujezičnih interakcija u ovladavanju ruskim leksikom	148
8.2.1. Metodologija istraživanja	149
8.2.1.1. Uzorak	149
8.2.1.2. Instrumenti	149
8.2.1.2.1. Zadatak za mjerenje međujezičnih interakcija	149
8.2.1.2.2. Retrospektivna metoda i upitnik	151
8.2.2. Rezultati istraživanja međujezičnih interakcija s obzirom na metajezičnu svjesnost i jezično znanje	152
8.2.3. Rezultati istraživanja međujezičnih interakcija s obzirom na višejezično leksičko znanje te facilitacijski i ometajući učinak u J3 leksiku	155
8.3. Teorijske implikacije provedenih istraživanja	157
8.4. Praktične implikacije istraživanja za nastavu engleskoga jezika	160
8.5. Praktične implikacije istraživanja za nastavu ruskoga, češkoga, slovačkoga i ukrajinskog jezika	161
ZAKLJUČNE NAPOMENE	164
HRVATSKO-ENGLESKO-RUSKI RJEČNIK POJMOVA IZ PODRUČJA OVIJ-A I GLOTODIDAKTIKE	165
Summary	180
Резюме	181
Literatura	182
Dokumenti	196
Udžbenici korišteni u istraživanju	197
Popis tablica i slika	197

1. UVOD

Nakon ovog poglavlja moći ćete:

- razlikovati i definirati pojmove materinski, prvi, drugi, strani i ini jezik
- objasniti procese učenja stranoga jezika, usvajanja drugoga jezika i ovladavanja inim jezikom, te usporediti nazivlje u engleskom, hrvatskom i ruskom jeziku
- predstaviti organizaciju učenja stranih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu s dija-kronijskog i sinkronijskog gledišta
- nabrojati i objasniti modele učenja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u RH
- razlikovati pojmove kurikulum i nastavni plan i program
- opisati položaj engleskog jezika i položaj ruskog jezika u hrvatskom obrazovanju, te prepoznati važnost učenja drugih manjinskih jezika
- dati smjernice za poboljšanje hrvatske obrazovne jezične politike.

Ključni pojmovi

ovladavanje inim jezikom (OVIJ), interdisciplinarna istraživanja, primijenjena lingvistika, usvajanje drugoga jezika, učenje stranoga jezika, neformalno učenje/usvajanje jezika, formalno učenje jezika, materinski jezik, prvi jezik, drugi jezik, strani jezik, ini jezik, lingvodidaktika, inojezične navike i vještine, komunikacijska kompetencija, kurikulum, nastavni plan i program, hrvatski obrazovni sustav, jezik nacionalne manjine ili manjinski jezik, modeli školovanja na jeziku i pismu nacionalne manjine, izborni predmet, fakultativni predmet, obrazovna jezična politika, transkomunikacija, Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)

1. UVOD

Cilj je uvodnog dijela dati pregled pojmovnih određenja procesa ovladavanja inim jezikom (OVIJ) kao samostalne znanstvene discipline u različitim kontekstima. Prikazat će se i objasniti osnovni pojmovi OVIJ – a koji će obuhvatiti hrvatsko, englesko i rusko nazivlje karakteristično za samu disciplinu. Budući da je u središtu teme ovladavanje engleskim i ruskim jezikom u hrvatskom okruženju, važno je pomno razmotriti hrvatsku obrazovnu jezičnu politiku, odnosno redosljed učenja stranih jezika u hrvatskom obrazovanju, a jednako tako razmotriti u kojoj mjeri hrvatska obrazovna jezična politika slijedi europsku obrazovnu jezičnu politiku čiji je glavni cilj ponuditi učenje najmanje dva strana jezika u redovnom obrazovanju i na taj način promicati individualnu višejezičnost. Također, usredotočit ćemo se na položaj engleskog i ruskog jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu s dijakronijskog i sinkronijskog gledišta.

1.1. Pojmovna određenja hrvatskog OVIJ-a, engleskog SLA-a i ruske lingvodidaktike

Radi boljeg razumijevanja ključnih pojmova vezanih uz predmet interesa kojim se bavimo, bitno je na početku predstaviti najučestalije pojmove i nazivlje u hrvatskoj, engleskoj i ruskoj stručnoj literaturi, usporedno s njihovim razvojem unutar istog istraživačkog područja. Stoga ćemo naizmjenično opisivati tijek razvoja određenih pojmova i nazivlja u tri jezika. Proces ovladavanja inim jezikom ili poznatije po pokrati OVIJ¹ znanstveno je istraživačka disciplina koja se razvija slijedom mnogobrojnih interdisciplinarnih istraživanja procesa usvajanja i učenja drugoga ili stranoga jezika u okvirima primijenjene lingvistike (engl. *applied linguistics*; rus. *прикладная лингвистика*). Premda se primijenjena lingvistika dugo poistovjećivala s istraživanjem učenja i poučavanja drugoga ili stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2013: 472), ona se bavi proučavanjem jezičnih pojava u vezi s izvanjezičnim djelatnostima, a ne samo obrazovnim, tj. bavi se i leksikografijom, stilistikom, prevodjenjem, terapijom govora i mnogim drugim jezičnim djelatnostima (Petrović, 1997: 6).

Nastanak OVIJ-a kao samostalne discipline bilježimo 1970-ih godina na engleskom govornom području, iako su njegovom nastanku prethodila značajna lingvistička (N. Chomsky i njegova univerzalna gramatika), psiholingvistička (R. Brown i njegova psiholingvistička istraživanja usvajanja engleskoga kao prvoga jezika) i primijenjeno-lingvistička zbivanja (kontrastivna analiza i analiza pogrešaka) još 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća u SAD-u, Kanadi i Velikoj Britaniji (Medved Krajnović 2009; 2010). Što se tiče hrvatskog govornog područja disciplina se razvija nešto kasnije, ranih 1980-ih, neposredno nakon što je S. Krashen krajem 1970-ih uveo strogo razlikovanje procesa *usvajanja* i *učenja* jezika. Prema S. Krashenu (1981) *usvajanje* je proizvod podsvjesnog procesa vrlo sličnog procesu kojim djeca prolaze kada usvajaju prvi jezik, a *učenje*

¹ Dalje u radu koristit ćemo se pokratom OVIJ.

je proizvod formalnog oblika poučavanja te pretpostavlja svjesno poznavanje jezika. Krashenovo razlikovanje oba procesa izazvalo je mnoge kritike i polemike u primijenjenolingvističkim krugovima, osobito kada se dovode u pitanja razna kognitivnolingvistička, psiholingvistička i sociolingvistička svojstva svakog od procesa, međutim njegova razmišljanja pružila su temelj za daljnje interdisciplinarnе rasprave u tome području koje traju sve do danas. Prema tome, u hrvatskome jeziku za OVIJ rabe se i nazivi *usvajanje drugoga jezika* i *učenje stranoga jezika*, međutim u novije vrijeme ipak valja razlikovati navedene pojmove s obzirom na različite procese i okruženje u kojemu se razvija pojedinčev jezik. Naime, M. Medved Krajnović (2009: 97-98; 2010: 4-5) razlikuje tri procesa i okruženja u ovladavanju inим jezikom. Prvo je *usvajanje drugoga jezika* (engl. *second language acquisition*; rus. *усвоение второго языка*) pod kojim autorica podrazumijeva usvajanje u prirodnoj sredini gdje značenje drugoga nije kronološko nego kontekstualno, a drugi se odnosi na jezik koji pojedinac spontano usvaja u sredini u kojoj je on službeni jezik ili prvi jezik većini ljudi. Drugo je *učenje stranoga jezika* (engl. *foreign language learning*; *foreign language acquisition*; *second language learning*; *second language acquisition*; rus. *изучение иностранного языка*; *усвоение иностранного языка*; *изучение второго языка*; *усвоение второго языка*) koje se odnosi na institucionaliziranu sredinu učenja jezika gdje je naglasak na formalnome, strukturiranome pristupu jezičnoj građi, a jezik koji se uči nije šire prisutan u bližoj okolini. Treće je *ovladavanje inим jezikom* (engl. *second language acquisition*; rus. *усвоение второго языка*, *овладение иностранным языком*) pri čemu je ovladavanje nadređeni pojam i neformalnom usvajanju i formalnom učenju, a ini jezik obuhvaća tada sve jezike koji se usvajaju ili uče nakon prvog jezika (drugi, treći, četvrti jezik itd.).

Pogledom u *Hrčak* – portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa nailazimo na upotrebu svih nazivlja temeljenih na različitim metodologijama istraživanja. O učenju stranoga jezika govori se u 60 članaka, o usvajanju drugoga jezika u 10 članaka i ovladavanju inим jezikom u 9 članaka, raspoređenih po godinama od 2001. do 2021.

Na nekonzistentnost engleskih pojmova *second language learning* i *second language acquisition* (SLA)² (hrv. *učenje drugoga jezika* i *usvajanje drugoga jezika*; rus. *изучение второго языка* i *усвоение второго языка*) upućuju D. Larsen-Freeman i M. H. Long (1991) u okviru opisa različitih teorija u usvajanju drugoga/stranoga jezika³. Autori se zalažu za upotrebu termina *acquisition* (hrv. *ovladavanje*; rus. *овладение*) kao nadređenog za sva okruženja u kojima se odvija usvajanje ili učenje jezika. Vrlo temeljito poimanje engleskog SLA-a daju S. Gass i L. Selinker (2008) koji opisuju da se proces SLA-a odnosi na proces učenja drugoga/nematerinskoga jezika nakon što se svlada prvi/materinski jezik, a ponekad se ono odnosi i na učenje trećeg ili četvrtog jezika tj. bilo kojeg drugog jezika koji se uči ili usvaja nakon prvog jezika. Autori pritom misle da proces

² Dalje u radu koristit ćemo se pokratom SLA kada govorimo isključivo o pojmu na engleskom govornom području.

³ O različitim teorijama o usvajanju drugoga/stranoga jezika više u D. Larsen-Freeman i M. H. Long (1991), str. 376-484.

istovremeno uključuje usvajanje drugoga jezika u razredu, kao i u prirodnim okruženjima (Gass i Selinker, 2008: 7).

Ruska literatura u području OVIJ-a također je podložna utjecaju engleskog govornog područja, te često raspravlja o spomenutoj disciplini i s psiholingvističke i sociolingvističke perspektive. Premda se velik broj ruskih, kao i hrvatskih psiholingvista, glotodidaktičara i metodičara bavi različitim aspektima istraživanja procesa OVIJ-a, čemu svjedoče brojni članci i knjige, još uvijek se nedovoljno pažnje u ruskom kontekstu posvećuje pojmovnim određenjima. S obzirom na srodnost hrvatskog i ruskog jezika nazivlje u području OVIJ-a gotovo je istoznačno u oba jezika, stoga ne nalazimo bitne razlike u poimanju pojedinih procesa i opisu jezičnog razvoja u istraživačkim krugovima između hrvatskog i ruskog. Isto tako, valja napomenuti da je u ruskoj literaturi pojam ruska lingvodidaktika vrlo čest, a u nazivu objedinjuje i teoriju nastave ruskog jezika i proces ovladavanja ruskim kao inim jezikom, tj. formalno i neformalno učenje i usvajanje jezika. Referirajući se na stajalište W. Reinickea (1979), V. M. Šaklein (2008) određuje lingvodidaktiku kao interdisciplinarnu znanost koja opisuje mehanizme usvajanja jezika, kao i specifičnost upravljanja tim mehanizmima u nastavnim uvjetima. Stoga, možemo govoriti o lingvodidaktici kao teoriji ovladavanja jezikom, koja se bavi problemima povezanim s analizom, upravljanjem i modeliranjem procesa ovladavanja jezikom, a koja istovremeno opisuje i objašnjava mehanizme unutarnjih strukturno-tvorbenih procesa ovladavanja jezikom⁴, kako materinskim, tako i stranim, i lingvodidaktici kao teoriji nastave stranog jezika, koja objašnjava prijenos i usvajanje sposobnosti komunikacije na jeziku koji se uči u određenim uvjetima učenja (Galjskova i Gez, 2006: 83). S druge strane, I. A. Zimnjaja (1985) razmatra usvajanje prvoga ili materinskoga jezika pri čijem se procesu prirodnim putem zadovoljavaju i oblikuju sve ljudske spoznajne, komunikacijske i ostale društvene potrebe. Za razliku od usvajanja materinskoga jezika, drugi (ili treći itd.) jezik, prema autorici, ne može biti sredstvo usvajanja iskustva okoline, tj. spoznaja stvarnosti, već se ovladavanje stranim jezikom najčešće određuje kao zadovoljavanje ili nastavno-spoznajne potrebe, ili potrebe shvaćanja oblika izražavanja vlastitih misli i njihovo ovladavanje (Zimnjaja, 1985: 20). U rječniku metodičkih termina i pojmova, Ė. G. Azimov i A. N. Ščukin (2009: 327) pod usvajanjem podrazumijevaju oblik spoznaje koji sadržava tri etape: razumijevanje, pamćenje i mogućnost praktične upotrebe, a što uključuje stjecanje znanja, stvaranje navika i razvoj vještina⁵. Usvajanje se tada odnosi i na formalni i neformalni proces učenja i usvajanja jezika, neovisno o početku toga procesa. Autori tvrde da je učenje jezika proces ovladavanja stranim jezikom, bilo da je riječ o posebnim uvjetima njegova učenja, ili putem samostalnog rada, a njegove su značajke: planiranje, sustavnost, izražavanje ciljeva, koji se ostvaruju kroz nastavna sredstva i materijale, te se stoga zasniva na razvo-

⁴ Unutarnji strukturno-tvorbeni procesi ovladavanja jezikom podrazumijevaju fonetska i gramatička ustrojstva jezika, te tvorbu riječi.

⁵ Pod pojmom *vještina* u ovome kontekstu podrazumijeva se *jezične vještine*, kao što su slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, govorenje i pisanje. U novije vrijeme u hrvatskom jeziku pribjegava se korištenju pojma *jezične djelatnosti*, kao zamjena za *jezične vještine*.

ju i komunikacijske i jezične kompetencije (Azimov i Ščukin, 2009: 76). Ovladavanje jezikom, kako navode Ė. G. Azimov i A. N. Ščukin (2009), proces je stvaranja inojezičnih navika i vještina koje omogućuju korištenje jezika u različitim komunikacijskim situacijama. Proces ovladavanja jezikom može biti spoznajni (npr. učenje stranoga jezika) i intuitivni (npr. usvajanje materinskoga jezika) (Azimov i Ščukin, 2009: 174). Naime, razvoj ispitivanja procesa učenja i usvajanja drugoga ili stranoga jezika na ruskom govornom području također je pod utjecajem engleskih pojmovnih određenja. Kako bi objasnila proces usvajanja ili učenja jezika A. A. Zalevskaia (1999) navodi odnose među pojmovima *prvi jezik – drugi jezik* i *materinski jezik – strani jezik*. Međutim, slijedom različitih tipova istraživanja i u različitim kontekstima, autorica upućuje na njihovu nedosljednost i čestu isprepletenost, što dovodi i do sličnosti terminologije za opisivanje procesa usvajanja prvoga jezika i učenja stranoga jezika, kao i usvajanja drugoga jezika i učenja drugoga jezika.

Uvidom u rusku znanstvenu elektroničnu biblioteku otvorenog pristupa *КиберЛенинка*⁶ vidljiva je naizmjenična upotreba termina *изучение иностранного языка, усвоение второго языка, усвоение иностранного языка и овладение иностранным языком* (hrv. *učenje stranoga jezika, usvajanje drugoga jezika, usvajanje stranoga jezika i ovladavanje stranim jezikom*; engl. *foreign language learning, second language acquisition, foreign language acquisition, second language acquisition*), čemu dakako pridonosi kontekst istraživanja, odnosno radi li se o kronološkom ovladavanju jezikom, formalnom ili neformalnom kontekstu, psihološkim, kognitivnim ili sociološkim čimbenicima u ovladavanju jezikom. Pojam *овладение иным языком* (hrv. *ovladavanje inim jezikom*; engl. *second language acquisition*) rijetko se koristi u ruskoj literaturi kao takav za razliku, od novije hrvatske literature istoga područja, tako da češće nailazimo na pojmove *овладение вторым языком* (hrv. *ovladavanje drugim jezikom*; engl. *second language acquisition*) ili *овладение иностранным языком* (hrv. *ovladavanje stranim jezikom*; engl. *foreign language acquisition*), osim kada se konkretno želi uputiti i na ovladavanje ostalim jezicima nekog pojedinca ili skupine koji već ovladavaju drugim ili trećim jezikom.

Radi boljeg razumijevanja svih ključnih pojmova u ovome potpoglavlju, a po uzoru na razgraničenje hrvatskih i engleskih pojmova u radu autorice Z. Jelaska (2007), u Tablici 1.1. ćemo izdvojiti spomenute pojmove u hrvatskom, engleskom i ruskom jeziku kako ih se najčešće može naći u stručnim i znanstvenim krugovima sva tri jezika.

⁶ <https://cyberleninka.ru/>

Tablica 1.1.

Pojmovna određenja procesa usvajanja, učenja i ovladavanja jezikom na hrvatskom, engleskom i ruskom govornom području

HRVATSKI	ENGLESKI	RUSKI
usvajanje prvoga/materinskoga jezika	first language/mother tongue acquisition	усвоѐние пѐрвого/родного языка́
usvajanje drugoga jezika	second language acquisition	усвоѐние второго языка́
usvajanje stranoga jezika	foreign language acquisition	усвоѐние иностранного языка́
učenje prvoga/materinskoga jezika	first language/mother tongue learning/acquisition	изучѐние/усвоѐние пѐрвого/родного языка́
učenje drugoga jezika	second language learning/acquisition	изучѐние/усвоѐние второго языка́
učenje stranoga jezika	foreign language learning/acquisition	изучѐние иностранного языка́
ovladavanje prvim jezikom	first language acquisition	овладѐние пѐрвым языко́м
ovladavanje drugim jezikom	second language acquisition	овладѐние вторы́м языко́м
ovladavanje stranim/inim jezikom	foreign/second language acquisition	овладѐние иностранны́м/вторы́м языко́м

U udžbeniku ćemo se naizmjenično koristiti hrvatskim pojmovima *usvajanje*, *učenje* i *ovladavanje* ovisno o tome u kojem kontekstu ih želimo upotrijebiti.

1.2. Učenje stranih jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu

Planiranje učenja stranih jezika vrlo je važno za svaki obrazovni sustav. R. Lujčić (2016: 101) govori o strategiji učenja stranih jezika koja obuhvaća planiranje učenja stranih jezika, odnosno određivanje njihovog mjesta u nastavnom planu, kada će se započeti s učenjem pojedinog jezika i koja je njegova satnica, kao i izbor jezika i postizanje komunikacijske kompetencije na kraju pojedinog odgojno-obrazovnog ciklusa obrazovanja.

U hrvatskom obrazovanju učenje stranih jezika mijenjalo se kroz vrijeme. Ulazak pojedinog stranog jezika u hrvatski obrazovni sustav bio je potaknut uglavnom društvenim, političkim i ekonomskim okolnostima određenog vremena. Strani jezici koji su bili dio školskog kurikuluma istaknutih srednjih škola u Republici Hrvatskoj do Drugog svjetskog rata bili su, uz već postojeći latinski, njemački i francuski (Vilke, 2007: 9). Prema M. Vilke (2007) engleski jezik zauzima svoje mjesto među ostalim stranim jezicima tek nešto kasnije, točnije nakon 1948. godine kada ruski gubi popularnost zbog političkih razloga⁷. Izbor stranih jezika u to vrijeme prepuštao se učenicima, tako da su

⁷ Ključni politički razlog je izlazak *Rezolucije Informbiroa* 28. lipnja 1948. godine koja dovodi do raskida političkih veza između Sovjetskog Saveza Socijalističkih Republika (SSSR-a) i Jugoslavije.

učenici mogli birati između četiri strana jezika – engleskog, francuskog, njemačkog ili ruskog. 70-ih godina 20. stoljeća engleski jezik sve više dobiva na popularnosti, a slijede ga njemački, talijanski, francuski i ruski. Prema Z. Muhviću (1979) talijanski jezik učio se uglavnom u školama u Istri i vrlo malo u ostalim dijelovima Hrvatske kao peti strani jezik. O zastupljenosti učenja pojedinih stranih jezika u tadašnjoj SR Hrvatskoj doznajemo u članku iz 1976. godine D. Celmić, u kojemu se iznose preporuke učenja stranih jezika od strane Prosvjetnog kulturnog vijeća Sabora SRH od 11. srpnja 1968., a one su održavanje određenog razmjera u učenju jezika tako da bi 30 % učenika učilo engleski, 30 % ruski, a 20 % učenika francuski i njemački. Tada je iznesena i preporuka za uvođenje drugog stranog jezika, poglavito u srednjoj školi. Preporuke nisu u potpunosti provedene jer se učenje stranih jezika tada prepustilo željama roditelja, a pozornost se pri tom nije posvetila društveno-ekonomskim faktorima (Celmić, 1976). Takav slijed učenja stranih jezika bilježimo do kraja 1990-ih. Nakon 1990-ih situacija se mijenja, posebno u pogledu učenja ruskoga jezika koji se u rijetkim školama zadržava kao izborni predmet. Štoviše, prema podacima Državnog zavoda za statistiku RH navedenih u radu M. Häusler i G. Karačić (2006 u: Karačić, 2009) od školske godine 2000./2001. ruski jezik nestaje gotovo u potpunosti, a zamjenjuje ga španjolski jezik čiji blagi rast učenja bilježimo od 2002./2003. godine. Najnoviji podaci na osnovi školskih kurikula preuzetih s internetskih stranica pojedinih osnovnih i srednjih škola u RH govore da od školske godine 2019./2020. ruski jezik kao izborni ili fakultativni predmet učenici uče u 8 osnovnih škola i 10 srednjih škola u 4 hrvatske županije (Međimurska, Primorsko-goranska, Splitsko-dalmatinska i Grad Zagreb).

Prema tome, u prvoj polovici 21. stoljeća, hrvatski obrazovni sustav nudi široku lepezu učenja stranih jezika, od onih redovnih, preko izbornih i fakultativnih⁸, od vrtičke dobi do akademske razine. Stoga, individualna višejezičnost u Republici Hrvatskoj, u kojoj je prema čl. 12 Ustava RH hrvatski jezik jedini službeni jezik, dok čl. 15 Ustava RH jamči, između ostalog, slobodu upotrebe jezika i pismā nacionalnih manjina (Čelić i Fuderer, 2013: 56), brzo se razvija u onom formalnom (škole, samostalno učenje kroz razne jezične programe), ali i neformalnom okruženju (utjecaj medija, novih tehnologija i sl.) i time dobiva na važnosti. Prvi strani jezik za većinu hrvatskih učenika koji se uči kao redovni predmet od prvog razreda osnovne škole je engleski jezik, dok je manji broj onih škola koje su se odlučile zadržati njemački jezik kao prvi strani jezik. Uvođenje prvog stranog jezika u prve razrede hrvatskih osnovnih škola kao redovnog predmeta započinje 2003./2004. godine. Do tada strani su se jezici mogli učiti od 4. ili 5. razreda osnovne škole, a uobičajeno se učio samo jedan strani jezik, osim u urbanim sredinama u kojima je i dostupnost nastavnog kadra bila veća. Poslije engleskog

Informbivo je bila tada krovna organizacija međunarodnoga komunističkog pokreta, čiji je cilj bio slomiti jugoslavensku herezu, postaviti novo rukovodstvo Komunističke partije Jugoslavije (KPJ-a) te učvrstiti staljinističku hegemoniju nad Istočnom Europom (Previšić, 2012: 172).

⁸ Za razlike između izbornih i fakultativnih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi v. stavke 5, 6, 7 i 8, čl. 27. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 94/13, 152/14, 07/17, 68/18).

kao najpopularnijeg prvog stranog jezika i redovnog predmeta u školama, njemački jezik zauzima drugo mjesto kao drugi strani jezik po redoslijedu učenja kao izborni predmet, a nudi se obično u četvrtom razredu osnovne škole. U nekolicini osnovnih škola, na području s većom zastupljenošću nacionalnih manjina, te prema donesenim statutima gradova i općina u pojedinim županijama u Republici Hrvatskoj zbog dvojezičnosti (engl. *bilingualism*; rus. *билингвизм, двуязычие*) djeca već u osnovnim školama imaju priliku učiti i jezik nacionalne manjine⁹ (engl. *minority language*, rus. *язык национального меньшинства*). Postoje tri modela i posebnih oblika školovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina. To su *Model A*, prema kojemu se nastava u potpunosti održava na jeziku i pismu nacionalne manjine, *Model B* uključuje dvojezičnu nastavu, odnosno dio predmeta sluša se na jeziku i pismu nacionalne manjine, a dio na hrvatskom jeziku, i *Model C*, koji podrazumijeva učenje jezika i pisma nacionalne manjine u svojstvu njegovanja tog jezika i kulture, te oblik nastave u kojem se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine. U novije vrijeme velik broj škola nudi nastavu jezika nacionalnih manjina koji se uče prema *Modelu C* bez obzira na postotak prisutnosti određene nacionalne manjine u sredini u kojoj se nalazi škola. Pohvalno je da takvu vrstu nastave ne moraju nužno pohađati učenici pripadnici nacionalne manjine, nego i svi zainteresirani učenici koji redovno pohađaju školu u kojoj se izvodi nastava jezika pripadnika nacionalne manjine. Temeljem dokumenta¹⁰ koji sadržava popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina prema *Modelu A*, *Modelu B* i *Modelu C* za školsku godinu 2020./2021. jezici koji se uče prema *Modelu C* su: albanski, njemački, bosanski, češki, mađarski, makedonski, poljski, rusinski, ruski, slovački, slovenski, srpski, talijanski, ukrajinski i hebrejski.

Stoga, u srednjim školama broj stranih jezika koji se uče i kao izborni i kao fakultativni predmeti može porasti i na četiri ili pet stranih jezika, a to ovisi o usmjerenju škole, nastavnom kadru i kurikulumu škole. U gimnazijskim nastavnim planovima i programima, uz jednog ili dva obavezna živa strana jezika koji se uče, tu su još i latinski i starogrčki kao klasični jezici. Najpopularniji izborni i fakultativni jezici u osnovnim i srednjim školama (uz najzastupljeniji engleski i njemački kao obavezni ili izborni) su: francuski, talijanski i španjolski. Ne čudi tada činjenica da većina djece do završenog srednjoškolskog obrazovanja može komunicirati na jednom stranom jeziku ili na više njih, te samim time postaju dvojezični ili višejezični (Jajić Novogradec, 2017: 1).

Što se tiče satnice učenja pojedinog jezika, razlikujemo broj sati učenja stranih jezika u osnovnim školama i u srednjim školama. Obavezni strani jezik, tj. prvi strani jezik u osnovnim školama od 1. do 4. razreda uči se 2 sata tjedno, a u višim razredima, od 5. do 8. razreda 3 sata tjedno, dok u srednjoj školi broj sati stranoga jezika ovisi o usmjerenju škole, tako da, na primjer, učenici neke jezične gimnazije mogu imati i povećan broj sati jezika od ostalih gimnazija, i do 5 sati tjedno.

⁹ To su najčešće: češki, mađarski, srpski i talijanski jezik.

¹⁰ https://gov.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Popis%20škola%20nacionalne%20manjine_%202020_2021.pdf?vel=275210

Također, ako uzmemo u obzir činjenicu da je stjecanje komunikacijske kompetencije (engl. *communicative competence*; rus. *коммуникативная компетенция*)¹¹ osnovni cilj suvremene nastave svakog stranog jezika, a svakim učenjem novog jezika pojedinac postaje višejezično kompetentan neovisno o svojem receptivnom ili produktivnom znanju jezika, tada je i tendencija razvoja višejezičnih pojedinaca u Republici Hrvatskoj na zavidnoj razini.

Osim u formalnom hrvatskom obrazovanju, stranim jezicima ovladava se i na tečajevima, u školama stranih jezika, različitim ljetnim školama, organiziranim okupljanjima u sklopu pojedinih udruga koje njeguju manjinski jezik i kulturu itd. Kada govorimo o pristupima i nastavnim metodama u ovladavanju stranim jezicima sa sinkronijskog gledišta, one su osuvremenjene stvarnim potrebama učenika, a prije svega stjecanju komunikacijske kompetencije. Premda u hrvatskom obrazovanju postoje različiti statusi stranih jezika, od engleskog kao *lingua franca* do slabog interesa za ruski jezik, temeljni cilj svake nastave stranih jezika je između ostalog koristiti se individualiziranim pristupom u komunikacijskom poučavanju stranoga jezika, a to prvenstveno uključuje nastavu usmjerenu na učenika.

Uvidom u hrvatske osnovnoškolske i srednjoškolske kurikulume primjećuje se da svaka škola prema svojim mogućnostima zadovoljava osnovne uvjete učenja stranih jezika. To znači da, osim onih redovnih stranih jezika, nudi i učenje barem jednog stranog jezika kao izbornog predmeta, a ponekad se učenje stranoga jezika ostvaruje i kroz različite međunarodne projekte u kojima učenici mogu sudjelovati i na taj način dodatno razvijati komunikacijsku kompetenciju.

Potrebno je razlikovati pojmove kao što je kurikulum i nastavni plan i program. Kurikulum podrazumijeva opsežno prikazanu organizaciju i vođenje određenog ciklusa obrazovanja, uključujući sve sadržaje, aktivnosti, projekte, vrstu nastave (npr. izvanučionička nastava), sredstva učenja te vrednovanje i postignuće odgojno-obrazovnih ciljeva. Razlikujemo nacionalni kurikulum, koji se odnosi na jedan cijeli obrazovni sustav neke zemlje i pojedinačne školske kurikulume. Nastavni plan i program isključivo se odnosi na organizaciju i plan rada jednog predmetnog područja, a uključuje ciljeve i zadaće određenog predmeta i jezičnu građu kroz određeni ciklus obrazovanja.

¹¹ Pojam *komunikacijska kompetencija* uvodi Dell Hymes 1972. godine opisujući je kao sposobnost uporabe jezika (za razliku od poimanja kompetencije Chomskog koji je naziva lingvističkom kompetencijom i definira je kao znanje o jeziku). Danas se jezična (ili lingvistička, gramatička kompetencija) promatra u okviru komunikacijske kompetencije, tj. opisuje se kao jedan njezin dio, zajedno uz sociolingvističku, diskursnu, strategijsku kompetenciju itd. (v. V. Bagarić i J. Mihaljević Djigunović, 2007), stoga ćemo se u udžbeniku služiti nazivom komunikacijska kompetencija, pritom misleći na sve kompetencije kojima pojedinac ovladava, dok ćemo naziv jezična kompetencija rabiti isključivo u značenju pojedinčevog jezičnog znanja (gramatičkog, leksičkog, fonetskog, ortografskog).

1.3. Hrvatska obrazovna jezična politika unutar europske obrazovne jezične politike

Dok smo u prethodnom potpoglavlju raspravljali o učenju stranih jezika u hrvatskom obrazovanju, ovdje ćemo pokušati opisati i predstaviti europsku obrazovnu jezičnu politiku i prosuditi u kojoj mjeri je hrvatska obrazovna jezična politika slijedi.

Opće je poznata činjenica da dvojezičnost i višejezičnost postaju normama svakog društva, te je danas nezamislivo da mladi ljudi ne stječu kompetencije u barem jednom stranom jeziku bilo formalno ili neformalno. Govorimo li o individualnoj dvojezičnosti ili višejezičnosti ona se prije svega očituje u pojedinčevom učenju stranih jezika u odgojno-obrazovnom sustavu.

Prema J. Granić (2009: 23) jezična politika (engl. *language policy*, rus. *языковая политика*) percipira se kao skup institucionaliziranih postupaka, principa – propisa u jeziku i kontrole u upotrebi, odluka u kojima se reflektira odnos te zajednice prema jeziku/jezicima javne komunikacije, tj. ukupnoj jezičnoj djelatnosti koja podrazumijeva i govornike i njihove stavove prema jeziku/jezicima. U ovome potpoglavlju isključivo ćemo se osvrnuti na politiku jezičnog obrazovanja ili obrazovnu jezičnu politiku, koju ćemo tada definirati kao planiranje usvajanja i učenja materinskog jezika, stranih jezika i manjinskih jezika (jezika sredine) te kako se manifestira njihovo mjesto u nastavnom planu i programu jednog odgojno-obrazovnog sustava.

Obrazovna jezična politika Europske unije zalaže se za učenje barem dva strana jezika od rane dobi uz već postojeći materinski i na taj način želi promicati individualnu višejezičnost među građanima Europe. Spomenut ćemo jedan od brojnih dokumenata¹² Europskog vijeća¹³ pod nazivom *A New Framework Strategy for Multilingualism* (hrv. *Novi okvir strategije za višejezičnost*; rus. *Новая рамочная стратегия многоязычия*) iz 2005. godine, u kojemu stoji da je potrebno visoko vrednovati različite materinske jezike i ostale jezike bliže i šire lokalne zajednice, imajući u vidu učenike koji govore različitim materinskim jezicima i prema tome mogu potaknuti prijatelje iz razreda na učenje drugih jezika i stvoriti otvorenost prema drugim kulturama.

Takav europski stav pruža temelj i za sve više prisutnu transkomunikaciju¹⁴ (engl. *translanguaging*; rus. *трансязычие/транслингвизм*¹⁵) tj. pojam koji se odnosi na upotrebu ili učenje jednog jezika posredstvom drugog jezika, u većini slučajeva materinskog jezika učenika. O. García i L. Wei (2014: 64) referiraju se na C. Williama (2002) koji opisuje transkomunikaciju kao pedagošku teoriju koja obuhvaća učenje dva jezika pu-

¹² Više o dokumentima *Europskog vijeća za razvoj višejezičnosti* može se naći u radovima R. Lujčić (2016), N. Košuta, J. Patekara i S. Vičević Ivanović (2017).

¹³ Prijevod na hrvatski originalnog dokumenta na engleskom jeziku *Commission of the European Communities* je naš (op. a.).

¹⁴ O transkomunikaciji i transkomunikacijskom nastavnom pristupu v. R. Lujčić (2016).

¹⁵ O dosljednosti i nedosljednosti ruskih termina piše Z. G. Prošina (2017).

tem procesa intenzivnog kognitivnog dvojezičnog angažmana¹⁶. Spomenuti vid nastavnog procesa koji se odvija putem transkomunikacije najviše je prisutan u dvojezičnim zajednicama, zajednicama s većim brojem imigranata, no može se ostvariti i u jednojezičnim zajednicama kada se radi o učenju većeg broja stranih jezika u redovnoj nastavi.

Na osnovi iznesenih podataka o organizaciji nastave stranih jezika tijekom obaveznog školovanja u zemljama članicama Europske unije, autorica G. Karačić (2009) navodi šest modela prema kojima je organizirana nastava stranih jezika unutar europske obrazovne jezične politike u pogledu višejezičnosti. Radi se o *Modelu A* – nije obavezan niti jedan strani jezik, *Modelu B* – jedan obavezni strani jezik koji nije propisan, *Modelu C* – jedan obavezni strani jezik koji je propisan, *Modelu D* – dva obavezna strana jezika koja nisu propisana, *Modelu E* – dva obavezna strana jezika koja su propisana i *Modelu F* – više od dva obavezna strana jezika.

Prema M. Kovačević (2001) bitna obilježja Europe su postojanje i opstojanje velikog broja jezika što rezultira promicanjem jezične raznolikosti, tj. očuvanjem malih jezika, a istodobno i jezično povezivanje svih europskih naroda. Hrvatska obrazovna jezična politika uklapa se djelomično u europsku jezičnu politiku, slijedeći *Model B* – jedan obavezni strani jezik koji nije propisan, jer države članice Europske unije žele ostvariti *Model D* – dva obavezna strana jezika koja nisu propisana, što su neke od njih i ostvarile (Karačić, 2009).

Napomenuli bismo da u kontekstu hrvatske obrazovne jezične politike govorimo o drugim modelima učenja jezika, tj. radi se o modelima koji se odnose i na ovladavanje manjinskim jezicima, i na ovladavanje drugim ili stranim jezicima u RH, stoga ih se ne smije poistovjetiti s prethodno spomenutim modelima europske obrazovne jezične politike.

Modele dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja u RH najbolje opisuje R. Lujić (2016) predstavljajući pritom sljedeće modele: izdvajajući dvojezični obrazovni model (hrvatski tzv. *Model A*), njegujući dvojezični obrazovni model (hrvatski tzv. *Model B*), potapajući dvojezični obrazovni model s dodatnom nastavom materinskog jezika (hrvatski tzv. *Model C*)¹⁷, nastava stranog jezika, prestižni dvojezični model i dinamično dvo/višejezično obrazovanje¹⁸.

Na temelju navedenih dvojezičnih i višejezičnih modela koji istovremeno obuhvaćaju i učenje manjinskih i učenje stranih jezika, otvara se mogućnost za ovladavanje većim brojem jezika u Republici Hrvatskoj. Međutim, neuravnoteženost učenja stranih jezika, npr. popularni strani jezici (engleski, njemački, talijanski, francuski, španjolski) naspram manje popularnih stranih jezika (češki, ruski, slovački, ukrajinski i ostali manjinski jezici), početak njihova učenja kao i intenzitet njihova učenja (broj sati nastave tjedno), vrlo su važni aspekti u području razvoja individualne višejezičnosti.

¹⁶ Prijevod je naš (op. a.).

¹⁷ V. potpoglavlje 1.2.

¹⁸ Više o posljednja dva modela v. R. Lujić (2016).

Dokument koji predstavlja temelj oblikovanja nacionalnih i školskih kurikuluma u jezičnom području je *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, podučavanje i vrednovanje* ili ZEROJ (engl. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*; rus. *Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*). ZEROJ (2005) se zalaže za višezječni pristup prema kojemu se svi jezici kojima pojedinac ovladava međusobno povezuju, uključujući i pojedinčev materinski jezik. Budući da je u radu naglasak na engleskom i ruskom kao stranim jezicima, u nastavku ćemo opisati njihov položaj u hrvatskom obrazovanju.

1.4. Položaj engleskog jezika u hrvatskom obrazovanju

Nesumnjivo je da je danas engleski jezik najpopularniji jezik koji se uči u svim oblicima obrazovanja kao prvi strani jezik u Republici Hrvatskoj. Vratimo li se u prošlost učenja stranih jezika, engleski jezik nije imao poseban status sve do 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća, kada broj učenika engleskog jezika postupno raste, dok se s druge strane broj učenika ruskog jezika drastično smanjuje (Vilke, 2007: 10). Posljedica je to brojnih društvenih i političkih događanja u to vrijeme. Primjer rasta učenja engleskoga jezika u Republici Hrvatskoj bilježimo uglavnom u urbanim sredinama. Tako na primjer na osječkom području, zbog sve većeg interesa za učenje engleskog jezika, raste i broj nastavnika koji se osposobljavaju na Pedagoškoj akademiji u Osijeku od 1961. do 1977. godine (Petrović, 2004). Prema E. Petrović (2004) neki učenici imali su priliku tada učiti engleski jezik već od vrtićke dobi, te, iako je nastava engleskog jezika bila predviđena za četvrte ili pete razrede osnovne škole, i kako bi se održao kontinuitet učenja engleskog jezika, neke osnovne škole u Osijeku 70-ih godina 20. stoljeća uvode učenje engleskog jezika i u prve ili druge razrede. Vrlo slična situacija bila je i u Zagrebu gdje se engleski kao prvi strani jezik također postupno uvodi u neke osnovne škole već u prvim razredima, izuzev ostalih stranih jezika (njemački, francuski, talijanski) koji se također uvode u obrazovni sustav kao prvi strani jezici, međutim u puno manjem broju. Interes za učenje engleskog jezika i njegov postupni prodor u hrvatski obrazovni sustav primjećujemo u 50-im, 60-im i 70-im godinama 20. stoljeća. 1990-ih godina neke škole započinju i s ranim učenjem jezika, a 2003. godina postaje prekretnica u učenju engleskog jezika, jer je tada engleski uveden kao obavezni školski predmet u gotovo svim hrvatskim osnovnim školama od prvog razreda. Prema tome, svjetski trendovi učenja engleskoga jezika i njegov status koji on ima u svijetu prenijeli su se i na hrvatski teritorij, osobito na hrvatski obrazovni sustav te traju sve do danas. Vrlo mali broj ljudi u Republici Hrvatskoj neće se ustručavati reći da razumije ili govori engleski jezik (ne ulazeći u njihovu stvarnu komunikacijsku kompetenciju). Tome u prilog ide podatak koji nam govori da od školske godine 2003./2004., kada se uvodi jedan obavezni strani jezik (izričito engleski) u svim osnovnim školama u Hrvatskoj, 87,70 % osnovnoškolaca od prvog razreda uči engleski jezik (v. Karačić, 2009: 691).

Također, možemo zaključiti da je položaj engleskog jezika na visokoj razini u našem obrazovanju, te se engleski jezik više ne smatra potrebom, već nečim što je uobičajeno i neophodno u svim sferama društvenog, ekonomskog, kulturnog i političkog života u Republici Hrvatskoj.

1.5. Položaj ruskog jezika u hrvatskom obrazovanju

Ruski jezik ne dijeli isti položaj u hrvatskom obrazovnom sustavu kao engleski jezik, štoviše, njegov položaj nije samo neusporediv s engleskim jezikom, već i njemačkim, talijanskim, francuskim, kao i španjolskim jezikom. Od jezika koji je uz njemački jezik bio vodeći strani jezik 40-ih godina 20. stoljeća, pa sve do postupnog gubitka interesa za ruski jezik, posebice 90-ih godina 20. stoljeća, koji je posljedica promjenjivih društvenih prilika (v. Ž. Čelić, 2008), danas tek mali broj učenika uči ruski jezik kao izborni ili fakultativni predmet na području Republike Hrvatske. Dokaz da je ruski jezik bio uključen i kao prvi i drugi strani jezik u hrvatskom obrazovnom sustavu još 1990-ih možemo naći u *Glasniku Ministarstva kulture i prosvjete, Nastavnom programu za gimnazije* u kojemu se iznose sadržaji učenja ruskoga jezika od 1. do 4. razreda srednje škole gimnazijskog usmjerenja kao prvi strani jezik (počevši od 5. ili 6. godine učenja) i kao drugi strani jezik (od 1. godine učenja).

Ž. Čelić i K. Lewis (2016) izdvajaju dva velika razdoblja u učenju ruskoga jezika u hrvatskim školama: razdoblje do 1991. godine, u kojemu je ruski jezik predstavljao simbol državnog socijalističkog upravljanja i razdoblje poslije 1991. godine, u kojemu se ruski prestaje učiti u školama kao obavezni predmet (Čelić i Lewis, 2016: 187). Također, prodiranjem ostalih stranih jezika u hrvatski obrazovni sustav, osobito onih popularnijih s obzirom na okolnosti u kojima je svoj smjer nalazila hrvatska obrazovna jezična politika toga vremena, a pod utjecajem različitih ekonomskih, političkih i društvenih zbivanja, ruski sve više gubi na popularnosti, čak i u školama stranih jezika. Ostaci njegova učenja kao izbornog predmeta mogli su se naći još u ponekim srednjim školama i do kraja 1990-ih, gdje ga učenici nastavljaju učiti do završetka srednjoškolskog obrazovanja. Tek blagi rast učenja ruskoga jezika bilježimo jedino u školama stranih jezika u 2000-im godinama, čemu doprinosi sve veći broj dolazaka ruskih turista u Republiku Hrvatsku.

Naime, s promjenom različitih ekonomskih i društvenih okolnosti, u današnje vrijeme ruski jezik počinje dobivati na važnosti, i njegov položaj u hrvatskom obrazovnom sustavu se mijenja, otvara se mogućnost učenja ruskoga jezika, najčešće prema *Modelu C*. Na taj se način ruski integrirao u skupinu jezika nacionalnih manjina (zajedno s češkim, slovačkim, ukrajinskim itd.), iako ruska nacionalna manjina broji relativno manji broj pripadnika, što se vidi iz posljednjeg službenog *Popisa stanovništva prema narodnosti, vjeri, državljanstvu i materinskom jeziku po gradovima/općinama 2021*. Prema navedenom izvješću, samo je 0,04 % stanovnika pripadnika ruske nacionalne manjine u RH, dok je ruski jezik materinski jezik za 0,05 % stanovništva u zemlji (Državni zavod za statistiku, 2021). Međutim, prednost *Modela C* je ta što ne moraju svi jezici koji se

uče nužno pripadati jeziku nacionalne manjine u zemlji u kojoj se uče. Nadalje, u većini slučajeva ruski jezik uče djeca koja nisu pripadnici nacionalne manjine. Prilika je to za popularizaciju učenja ruskoga jezika, osobito zato što ruski jezik zauzima peto mjesto po redoslijedu učenja stranih jezika u Europskoj uniji (v. Karačić, 2009: 691).

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Prisjetite se kada ste započeli s učenjem prvog stranog jezika. U kojim uvjetima ste ga počeli učiti? Pokušajte objasniti kako ste ovladavali jezikom od početka njegova učenja do danas (npr. koliko je trajalo učenje jezika, jeste li imali prekide u učenju, jeste li primijetili utjecaj nekih čimbenika na učenje, kao što je motivacija, stavovi prema jeziku, strah od jezika; koja je Vaša trenutna kompetencija u tome jeziku).

2. Navedite koliko stranih jezika ste učili prije polaska u školu, tj. u predškolskom uzrastu, koliko u osnovnoj školi, koliko u srednjoj školi, a koliko na fakultetu. S koliko jezika se trenutno služite u govoru i pismu? Slažete li se s hrvatskom obrazovnom jezičnom politikom danas? Objasnite svoj odgovor.

3. Nađite na internetu dva školska kurikulumuma za osnovne škole po izboru i dva školska kurikulumuma za srednje škole po izboru. Proučite koji strani jezici se nude u školskim kurikulumima kao obavezni, izborni i fakultativni predmeti, te koji su obrazovni i odgojni ishodi kurikulumuma.

4. Na sljedećim web stranicama:

https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_12_129_2617.html i https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_78_1484.html

naći ćete *Odluku o donošenju kurikulumuma za nastavni predmet Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (model C)* i *Odluku o donošenju kurikulumuma za nastavni predmet Slovački jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (model C)*. Pažljivo pročitajte kurikulumume za češki i slovački jezik, te razmislite o mogućem sadržaju kurikulumuma za ruski i ukrajinski jezik (npr. koje bi sastavnice po Vama trebao uključiti, kako bi izgledala programska građa prema stjecanju komunikacijske kompetencije, koje bi međupredmetne teme mogao uključiti).

5. Razmislite! Znete li nekoga tko se služi manjinskim jezikom? Je li ovladavao njime kod kuće ili u školi? Kakvo je njegovo znanje manjinskog jezika s obzirom na jezične djelatnosti – slušanje, govorenje, čitanje i pisanje? U kojoj mjeri se sada koristi tim jezikom?

Dodatna literatura

- Jajić Novogradec, M. (2017). Individualna višejezičnost u kontekstu hrvatskoga obrazovnog sustava. *Studia Polensia VI (1)*, 29-48.
- Jajić Novogradec, M. (2020). Slovenski kao manjinski jezik u hrvatskom obrazovnom sustavu. U: Vogel, J. (ur.) *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo. Obdobja 39*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 253-260.
- Jelaska, Z. (2012). Ovladavanje materinskim i inim jezikom. 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, 19-33.
- Papa, D. i Omazić, M. (2021). *Jezične politike i jezično planiranje za višejezičnost u Europskoj uniji*. Osijek: Pravni fakultet Osijek.
- Marusenko, M.A. (2014). *Jazykovaja politika Evropejskogo sojuza: institucional'nyj, obrazovatel'nyj i ekonomičeskij aspekty*. Sankt Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta.
- Schmitt, N. i Rodgers, M.P.H. (2020). *An Introduction to Applied Linguistics*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Zaključne napomene

Uvodno poglavlje sastoji se od nekoliko potpoglavlja bitnih za razumijevanje složenosti procesa ovladavanja inim jezikom. Najprije se predstavlja temeljno nazivlje iz područja ovladavanja inim jezikom u hrvatskoj, engleskoj i ruskoj stručnoj literaturi, a potom uvodi čitatelje u hrvatsku obrazovnu jezičnu politiku, kako s dijakronijskog, tako i sa sinkronijskog gledišta. Predstavljajući modele učenja stranih i manjinskih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu primjećuje se da hrvatski obrazovni sustav u pogledu jezičnog planiranja nudi mogućnost učenja različitih jezika i prema tome potiče razvoj individualne dvojezičnosti i višejezičnosti. Bez obzira na neravnomjernu zastupljenost pojedinih stranih jezika u formalnom obrazovanju, veliko je bogatstvo svakog pojedinca očuvati i svoj manjinski jezik kojim se služi u krugu uže i šire obitelji ili prijatelja, neovisno o njegovom receptivnom ili produktivnom znanju tog jezika. Sljedeće poglavlje uvodi nas u središnju temu udžbenika koja se odnosi na različite psiholingvističke procese u ovladavanju inim jezikom, a u fokusu interesa su međujezični utjecaji.

2. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI U OVLADAVANJU INIM JEZIKOM

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- definirati pojam *međujezični utjecaji* i opisati pojavu *međujezičnih utjecaja* u stručnoj literaturi, te definirati pojam *međujezična interakcija*
- objasniti *međujezik* i navesti ostale nazive za *međujezik* u stručnoj literaturi
- klasificirati *jezični prijenos* prema S. Jarvis i A. Pavlenko (2008)
- razlikovati pozitivni i negativni jezični prijenos
- razlikovati i objasniti jezični prijenos između dva jezična sustava i više jezičnih sustava.

Ključni pojmovi

bibeioristi, vještine, jezične navike, jezični prijenos, uloga materinskog jezika, međujezični utjecaji, model stabla jezične promjene, miješanje kodova, unutarjezični razvoj, interferencija, jezici u kontaktu, prijenos posuđivanja, osnovni prijenos, međujezik, miješanje jezika, pozitivni utjecaj, negativni utjecaj, međujezična interferencija, lingvistička interferencija, unutarjezična interferencija, konstruktivna interferencija, destruktivna interferencija, jezik primatelj, međujezična interakcija, posuđivanje, aproksimativni sustav, kompromisni sustav, idiosinkratični dijalekt, prijelazna kompetencija, prijelazni jezik, međujezični govorni kôd, učenikov jezik, korisnikov jezik, korisnik inoga jezika, prijenos prema naprijed, obrnuti prijenos, bočni prijenos, jednosmjerni prijenos, dvosmjerni prijenos, višesmjerni prijenos, zamjenske riječi, kalkovi, jezično nazadovanje, interkonekcijski modeli, model povezanosti jezika, model djelomične integracije jezika

2. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI U OVLADAVANJU INIM JEZIKOM

2.1. Međujezični utjecaji – prve identifikacije i određenje pojma

Ranija istraživanja usvajanja drugoga jezika često su se fokusirala na ispitivanja proizšla iz bihevioralne psihologije¹⁹ i strukturalne lingvistike²⁰. Bihevioristi 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 podsvesni 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 bihevioralne teorije. To kasnije dovodi do detaljnijih promatranja i analize odnosa, ponajprije dva jezika, a zatim i više njih kojima pojedinac raspolaže.

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 T. Odlin (1989) spominje M. Müllera i njegovo uvjerenje o jedinstvenosti gramatike uz pretpostavku o *modelu stabla jezične promjene* (engl. *tree model of language change*; rus. *дерево модели языкового изменения*) 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. Ono se naziva još i miješanje kodova, a opisuje proces u kojemu se u jednome izričaju upotrebljavaju jezična obilježja dva ili više pretpostavljenih posebnih jezika²¹.

¹⁹ Bihevioralna psihologija bavi se ljudskim ponašanjem, te je prema takvoj psihologiji naše ponašanje naučeno i na isti način ga možemo mijenjati.

²⁰ Strukturalna lingvistika definira se kao lingvistička paradigma koja jezike proučava kao zasebne sustave određene međusobnim odnosom znakova, v. <http://struna.ihjj.hr/naziv/strukturalna-lingvistika/25360/>.

²¹ V. <http://struna.ihjj.hr/naziv/mijesanje-kodova/23615/#naziv>.

Slijedom istraživanja jezika u kontaktu²², raste i zanimanje za daljnje ispitivanje međujezičnih utjecaja.

Četrdesetih i pedesetih godina prošloga stoljeća pojavljuju se prve identifikacije međujezičnih utjecaja kao važnog fenomena u radovima C. Friesa i R. Lada (v. Lado, 1964) 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. U. Weinreich (1953) koristi se terminom *interferencija* u opisu primjera odstupanja od jezične norme drugoga jezika koji se pojavljuju u govoru dvojezičnih osoba kao rezultat jezičnog kontakta (Di, 2005; Žurina, 2015). Weinreichovo istraživanje dvojezičnosti pokazuje da učinci međujezičnih utjecaja nisu monolitični, nego znatno variraju s obzirom na društveni kontekst situacije jezičnog kontakta, a takve učinke U. Weinreich razlikuje koristeći termine *prijenos posuđivanja* (engl. *borrowing transfer*; rus. *перенос заимствования*) i *osnovni prijenos* (engl. *substratum transfer*; rus. *основной перенос*) (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.).

Pedesetih godina 20. stoljeća uz Weinreichova istraživanja i određivanja pojma interferencije bilježimo istraživanja istog konteksta i poznatog ruskog, zatim sovjetskog lingvisti Ščerbe, koji se primarno bavi miješanim jezicima, a posredno dvojezičnošću, te navodi da je dvojezičnost neovisno supostojanje dva jezika kod jednog pojedinca (Sarkisov, 2019).

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 stranoga jezika te prepoznavanje njihovih razlika ili sličnosti, a sve radi boljeg poučavanja stranoga jezika i iskorjenjivanja negativnog utjecaja materinskog jezika na strani jezik. Valja istaknuti da su pozitivni i negativni prijenos okosnica kontrastivne analize. Budući da se kontrastivna analiza nije pokazala uspješnom metodom u analizi učeničkih pogrešaka, početkom 70-ih godina 20. stoljeća zamjenjuje je analiza pogrešaka. Pojava analize pogrešaka započinje kada se primijetilo da se ne mogu u potpunosti objasniti uzroci učeničkih pogrešaka na temelju usporedbe dva jezika, nego da se trebaju objasniti i jezični procesi koji su doveli do pojave pogrešaka. Istovremeno, istraživanja L. Selinkera dovode do razvijanja pojma *međujezika* (engl. *interlanguage*; rus. *межъязык*), odnosno jezika koji se sustavno razvija kako korisnik napreduje u svome ovladavanju inim jezikom (Medved Krajnović, 2010: 24).

Međutim, termin „međujezični utjecaj” (engl. *crosslinguistic influence*; rus. *межъязыковое влияние*) prvi put se spominje u 1980-im (Kellerman i Sharwood-

²² Prema R. Filipoviću (1986: 17) jezici dolaze u kontakt: a) kad se neka riječ ili fraza jezika *davaoca* preuzima u sustav jezika *primaoca*, tj. u procesu jezičnog posuđivanja; b) kad govornik jezika X, *materinski jezik*, odluči naučiti jezik Y, *strani jezik*, tj. u procesu usvajanja stranoga jezika.

Smith, 1986; Ringbom, 1987), premda je i u prijašnjim istraživanjima, kako navodi A. Ilomaki (2005), postojalo nekoliko izraza koji su se odnosili na isti fenomen, poput: *jezični prijenos, interferencija* (engl. *interference*; rus. *интерференция*), miješanje jezika (engl. *language mixing*; rus. *смешение языков*), utjecaj i uloga materinskog jezika (engl. *influence and role of the mother tongue*; rus. *влиание и роль родного языка*).

Prema E. Kellermanu i M. Sharwood-Smithu (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*; rus. *языковде избегание/умолчание*), posuđivanje (engl. *borrowing*; rus. *займствование*), kao i aspekte povezane s gubitkom J2 (engl. *language loss*; rus. *утрата языка*).

Različite uloge navedenih termina primjećuju se u djelima većine svjetskih 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 ciljnog jezika 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 ciljnom jeziku, 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).

U ruskoj stručnoj literaturi u istraživanjima međujezičnih utjecaja, jezičnog prijenosa, tj. u ispitivanjima bilo kojeg kontakta među jezicima, autori su skloniji služiti se terminima *jezična interferencija, međujezična interferencija, lingvistička interferencija* (engl. *language interference, crosslinguistic interference, linguistic interference*; rus. *языковая интерференция, межъязыковая интерференция, лингвистическая интерференция*), pritom često misleći na negativni utjecaj jednog jezika na drugi. Prema tome, autorica A. S. Žurina (2015) razlikuje međujezičnu interferenciju (engl. *cross-linguistic interference*; rus. *межъязыковая интерференция*) kao posljedicu prijenosa elemenata jezične strukture jednog jezika na drugi i unutarjezičnu interferenciju (engl. *intra-lingual interference*; rus. *внутриязыковая интерференция*) u kojoj govornik stvara svoje riječi i konstrukcije u određenom jeziku, što često dovodi do pogrešne upotrebe jezika. Također, autorica određuje interferenciju s obzirom na njen pozitivan ili negativan utjecaj ili prijenos, te govori o konstruktivnoj interferenciji (engl. *constructive interference*; rus. *конструктивная, положительная, позитивная, созидательная, полезная интерференция*) koja se odražava u pozitivnom prijenosu stečenih znanja u učenju jednog jezika na ostale jezike koji se uče, i o destruktivnoj interferenciji (engl. *destructive interference*; rus. *деструктивная интерференция*) koja se odnosi na negativne utjecaje jednog ili više jezika na druge (Žurina, 2015: 44).

E. I. Kolosova (2013: 57) definira interferenciju kao interakciju jezičnih sustava u uvjetima dvojezičnosti, koja se događa ili kod jezika u kontaktu ili kod pojedinčevog usvajanja nematerinskog jezika, a izražava se u odstupanju od norme i sustava drugoga jezika pod utjecajem materinskog.

Termine *međujezični utjecaji* i *jezični prijenos* upotrebljavat ćemo naizmjenično, 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, opisuje M. 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; 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 P. Herdina i U. Jessner (2002). Prema autorima, *međujezična interakcija* smatra se krovnim terminom i za nazive *prijenos*, *interferencija*, *miješanje kodova* i *posuđivanje* te uključuje puno širi raspon interakcije, drugim riječima, *međujezična interakcija* su nepredviđeni dinamični učinci među jezicima koji određuju razvoj samih jezičnih sustava i osobito se zamjećuju u području višejezičnosti.

Nakon opisa prvih identifikacija međujezičnih utjecaja, njihove pojave, kao i upotrebe ključnih pojmova vezanih uz to područje, u sljedećem potpoglavlju razmotrit ćemo i pojam *međujezik*.

2.2. 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 učenikovom stvorenom jeziku. S. Gass i L. Selinker (2008) navode kako se radi o jeziku koji se sastoji od nasumičnih pogrešaka, no on je samostalan i ima svoju vlastitu strukturu. Promišljanja o takvom novom jezičnom sustavu započinju 70-ih godina 20. stoljeća, a obilježavaju ga različiti nazivi. Tako W. Nemser (1971) predlaže pojam *aproksimativ-*

ni sustav (engl. *approximative system*; rus. *аппроксимативная система*), L. Selinker (1972) uvodi naziv *međujezik* (engl. *interlanguage*; rus. *интерязык, межъязык*), R. Filipović (1986) *kompromisni sustav* (engl. *compromise system*, rus. *компромиссная система*), a P. Corder (1981) govori o *idiosinkratičnom dijalektu* (engl. *idiosyncratic dialect*; rus. *идиосинкратичный диалект*) i *prijelaznoj kompetenciji* (engl. *transitional competence*; rus. *переходная/промежуточная компетенция*). Terminološko razlikovanje među nekim od spomenutih naziva toga vremena daje P. Corder (1981: 67) ističući da termin *međujezik* upućuje na to 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. Aproximativni sustav, s druge strane označava ciljni razvoj učenikova jezika prema jezičnom sustavu ciljnog jezika. Svoj termin koji je uveo, tj. prijelaznu kompetenciju, P. Corder (1981) pojašnjava posuđivanjem termina *kompetencija* od N. Chomskog i smatra da učenik posjeduje određeni konstrukt znanja za koji se nadamo da se stalno razvija.

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

Premda se englesko govorno područje može pohvaliti većim brojem istraživanja međujezika, ne zaostaju ni ispitivanja ruskih autora 20. i 21. stoljeća, na neke od kojih upućuje N. N. Rogoznaja (2003), a to su E. D. Polivanov, L. V. Ščerba, N. V. Samujlova i N. A. Ljubimova.

N. N. Rogoznaja (2003) opisuje međujezik kao mobilni lingvistički sustav koji se stvara kada se oblikuju jezična znanja koja ne pripadaju niti jednom od jezika u kontaktu, odnosno prema autorici pojam se koristi kao određenje jezika ne odviše kompetentnih govornika stranoga jezika ili onih koji uče jezik. N. Loseva i Lj. Mateljskaja (2018) smatraju da je, glede metajezika, kao i jezika sâmoga, potrebno razgraničiti jezik kao mentalnu paradigmu (tzv. *prijelazni jezik*²³ ili na ruskom *промежуточный язык*; engl. *interlanguage*) i govor ili govorni kôd, koji dopušta iskaze na tom jeziku, a kojeg autori nazivaju *međujezičnim govornim kodom*²⁴ ili *промежуточный речевой код* (engl. *intermediate speech code*).

U novije vrijeme rabi se i termin učenikov jezik (engl. *learner language*; rus. *язык ученика*) jer je sve više prisutan u istraživačkim krugovima, a također ga ponekad zamjenjuje i naziv korisnikov jezik (engl. *user language*; rus. *язык пользователя*), s obzirom na to da se pojam učenika u novije vrijeme zamjenjuje pojmom *korisnika inoga jezika* (Cook, 2003). Pojam korisnik inoga jezika predlaže V. Cook 2002. godine, smatrajući

²³ Prijevod termina s ruskog jezika na hrvatski je naš (op. a.).

²⁴ Prijevod termina s ruskog jezika na hrvatski je naš (op. a.).

da se dugotrajnom uporabom riječi učenik ne ističe dovoljno da je osoba koja nastoji ovladati nekim jezikom tim jezikom već djelomično i ovladala i da se njime, u određenoj mjeri, može koristiti u komunikacijske svrhe (Medved Krajnović, 2010: 7). 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 u njegovoj varijabilnosti najčešće su kontekst ovladavanja jezikom, društveni status jezika, različite varijante ciljnoga jezika, ali i neki afektivni i kognitivni čimbenici²⁵ koji posredno ili neposredno utječu na pojedinačno ovladavanje jezikom.

U radu s dvojezičnim i višejezičnim učenicima u institucionaliziranom obrazovanju primjećuje se da je učenikov jezik (odnosno međujezik) zaista ključan prediktor napredovanja u pojedinačnim jezicima, osobito ako se radi o više takvih jezičnih sustava koji se stvaraju učenjem više od jednog ciljnog jezika. Ako uzmemo u obzir tvrdnju D. 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, tada je na nastavnicima da postojeće učenikove jezike iskoriste za daljnji razvoj novih jezičnih sustava.

2.3. Klasifikacija jezičnoga prijenosa

U okvirima sličnosti i razlika između dva jezika koji su odraz međujezičnih utjecaja u ovladavanju inim jezikom T. 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. 60-ih godina 20. stoljeća R. Lado tvrdi da su jezične navike određene 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 (Lado, 1964). Osim pozitivnog i negativnog prijenosa koji se protežu u stručnoj literaturi kao glavna očitovanja različitih vrsta prijenosa, S. Jarvis i A. 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*, *očitanje prijenosa* i *ishod*.

Sljedeća tablica daje prikaz svih dimenzija i njihove sastavnice.

²⁵ O afektivnim i kognitivnim čimbenicima (u sklopu individualnih razlika učenika) u usvajanju drugoga jezika v. R. Ellis (2015: 50-73).

Tablica 2.1.

Značajke vrsta međujezičnih utjecaja u deset dimenzija prema S. Jarvis i A. Pavlenko (2008: 20)²⁶

<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

Iz tablice je vidljivo da se radi o različitim vrstama prijenosa okarakteriziranim ne samo unutarnjim, već i vanjskim čimbenicima u ovladavanju inim jezikom.

Jezični prijenos također se može okarakterizirati s obzirom na kontekst ovladavanja jezikom.

2.4. Pozitivni i negativni prijenos

Danas je uvriježeno stajalište da J1 pomaže, a ne samo da odmaže u ovladavanju inim jezikom (v. Ringbom, 2007a; Salmona Madriňan, 2014; Chen, 2020). Kada se radi o samo dva jezična sustava, to prije svega ovisi i o odnosu J1 i J2, tj. koliko su jezici srodni i mogu li se podudarnosti uzeti u obzir pri lakšem učenju J2. T. Odlin (1989: 36) tvrdi da se učinci pozitivnog prijenosa mogu jedino odrediti usporedbom uspjeha skupina učenika s različitim materinskim jezicima, a ne samo usporedbom materinskog

²⁶ Tablicu s engleskog jezika na hrvatski prevela je M. Jajić Novogradec.

i stranog jezika kod pojedine grupe učenika. Tako sličnosti između leksika u materinskom jeziku i u ciljnom jeziku mogu smanjiti vrijeme potrebno da se razvije djelatnost čitanja s razumijevanjem, ali isto tako podudarnosti između pojedinih glasova među jezicima mogu olakšati prepoznavanje glasova u drugome jeziku (ibid.). Prijenos se ne događa samo među srodnim jezicima, već i onima tipološki udaljenim, a prijenos može biti i odraz učenikove percepcije o „sličnosti” među jezicima²⁷. Stoga pretpostavke učenika o sličnosti, odnosno srodnosti među jezicima, uzrokuju pogreške koje se većinom primjećuju u produktivnim jezičnim djelatnostima (Ringbom, 2007a: 3).

Negativni prijenos karakteriziraju uglavnom odstupanja od norme u ciljnome jeziku te je prema tome takav oblik prijenosa lako uočljiv (Odlin, 1989: 36), premda odstupanja od norme ne moraju biti samo rezultat negativnog prijenosa. Kao i pozitivni prijenos, najviše se primjećuje u produktivnim jezičnim djelatnostima. T. Odlin (1989) navodi nekoliko vrsta negativnog prijenosa, a one uključuju: smanjenu proizvodnju jezičnih izričaja u ciljnome jeziku (engl. *underproduction*; rus. *уменьшение языковых высказываний*), pretjeranu proizvodnju jezičnih izričaja u ciljnome jeziku (engl. *overproduction*; rus. *увеличение языковых высказываний*), pogreške u proizvodnji jezičnih izričaja (engl. *production errors*; rus. *продуктивные ошибки*) i pogrešno tumačenje poruke u ciljnome jeziku (engl. *misinterpretation*; rus. *ошибки, вызванные плохой/ошибочной аналогией*)²⁸.

Primjere smanjene proizvodnje jezičnih izričaja u ciljnome jeziku nalazimo u jeziku učenika kada učenici u govoru ili pismu pokušavaju zamijeniti pojedine riječi u ciljnome jeziku riječju iste kategorije (npr., umjesto engleske riječi *musician*, učenici će upotrijebiti riječ *singer*, a posljedica odabira druge riječi zasigurno je za učenike jednostavnija ortografija, ako se radi o pismu) ili u potpunosti izbjeći. U tome slučaju učenici posežu za *strategijom izbjegavanja* (engl. *avoidance strategy*; rus. *стратегия избегания/умолчания*).

Što se tiče pogrešaka u proizvodnji jezičnih izričaja, T. Odlin (1989) razlikuje tri vrste koje su često rezultat sličnosti i razlika između dva jezika – materinskim i ciljnim: zamjenske riječi (engl. *substitutions*; rus. *замены*), kalkovi²⁹ (engl. *calques*; rus. *кальки*) i promjena struktura u ciljnome jeziku (engl. *alterations of structures*; rus. *изменения структуры*).

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

R. Ellis (1997) i T. Odlin (1989) tvrde da je negativni jezični prijenos strogo kontroliran u razrednome diskursu, tj. tada su učenici uz pomoć nastavnika više usmjereni

²⁷ V. potpoglavlje 4.3.

²⁸ Prijevodi termina s engleskog naši su (op. a.).

²⁹ M. Turk (1993: 39) definira kalkove kao tvorenice prema stranom uzoru.

na pravilnu upotrebu ciljnoga jezika, za razliku od spontanih stvarnih situacija izvan razreda.

Za razliku od negativnog prijenosa, pozitivni prijenos, kako ga definira V. E. Akosta (2012: 278), rezultat je interakcije navika pri kojima aktivni jezik ne izaziva odstupanja od normi u jeziku koji se uči, nego potiče već postojeća pravila, odnosno dopušta učenicima iskoristiti prethodno iskustvo u rješavanju sličnih zadataka.

2.5. Od dvojezičnog do višejezičnog prijenosa

Početak istraživanja ovladavanja drugim jezikom obilježen je kontrastivnom analizom i analizom pogrešaka koje u središte svog proučavanja stavljaju ulogu jezičnog prijenosa između dva jezična sustava. Složili bismo se s E. 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 mislimo na utjecaj materinskog ili J1 na ovladavanje jezikom J2, odnosno, *prijenos prema naprijed* (engl. *forward transfer*; rus. *перенос вперёд*). Kako se prije smatralo da je materinski jezik glavni uzrok učeničkih pogrešaka u stranome jeziku, istraživanja 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*; rus. *перенос назад*), odnosno utjecaj drugoga jezika na prvi. Takvu vrstu prijenosa prilikom promatranja samo dva jezična sustava, nazivamo i *obrnuti prijenos*³⁰ (engl. *reverse transfer*; rus. *оборóтный перенос*).

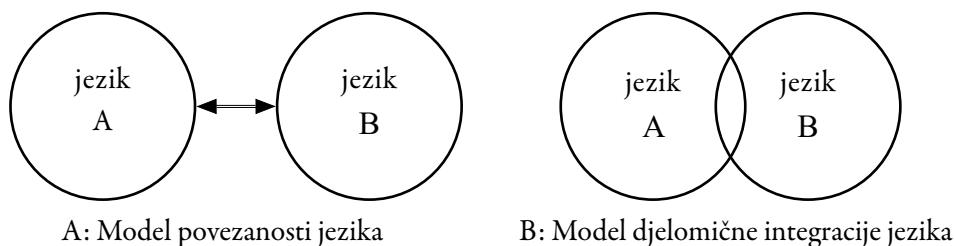
B. Laufer (2003) ističe kako su dugo u središtu istraživanja ovladavanja drugim jezikom bili učenici drugoga jezika na početnim stupnjevima učenja jezika, tako da je opravdano i promatrati utjecaj jednog jezika na drugi prvenstveno iz smjera J1 na J2, odnosno, kada govorimo o prijenosu između dva jezična sustava, tada se radi o *jednosmjernom prijenosu* (engl. *one-direction transfer*; rus. *односторóнная интерференция*). 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 uz 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 u njihovom prvom jeziku (Laufer, 2003: 19).

Za očekivati je da se prijenos prema natrag pojavljuje na višim stupnjevima ovladivosti 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

³⁰ V. Tablicu 2.1.

češću upotrebu drugoga jezika stjecajem životnih okolnosti počinju nazadovati u svome prvom, prije ovladanim jeziku. Medved Krajnović (2010: 7) definira jezično nazadovanje kao gubljenje već usvojenih jezičnih znanja i vještina u prvome ili inome jeziku. Međutim, jezično nazadovanje (engl. *language attrition*; rus. *языковая аттриция*), koje nije samo vezano uz prvi jezik, već i ostale jezike kojima je pojedinac ovladao, ne mora se događati isključivo u prirodnom kontekstu (ibid.). Ono je karakteristično i u formalnom okruženju ovladavanja inim jezikom, odnosno učenjem inog jezika u nekoj ustanovi. To se može objasniti na primjeru učenja više stranih jezika i njihove različite dinamike, koja može biti odraz ne samo unutarnjih, već i vanjskih jezičnih čimbenika. V. Cook (2003) predstavlja nekoliko modela prikazujući odnos između prvog i drugog jezika kod pojedinca. Prvi je tzv. *odvojeni model* (engl. *separation model*; rus. *модель разделения*), 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*; rus. *модель интеграции*)³¹ 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 jezika mogu odvajati svoje jezične sustave (Cook, 2003: 7).

Modeli o kojima govori V. Cook (2003) te ih objedinjuje pod jednim nazivom – *interkonekcijski modeli* (engl. *interconnection models*; rus. *интерконнекционные модели*) su *model povezanosti jezika* (engl. *linked languages model*; rus. *модель связи языков*) i *model djelomične integracije jezika* (engl. *partial integration model*; rus. *модель частичной интеграции*)³².



Slika 2.1.

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

³¹ Nazivi na hrvatskome i ruskome naši su (op. a.).

³² Nazivi na hrvatskome i ruskome naši su (op. a.).

između dva jezika. Modeli također ne isključuju individualne razlike među učenicima, 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 porastom jezičnoga znanja u J2, dolazi i do međusobnog djelovanja dva 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 inkorporirali u materinski jezik). *Model povezanosti jezika* također ne isključuje jezični prijenos i različite stupnjeve učenja jezika, no kako i V. Cook (2003) navodi, njegova je namjera bila uputiti na veze različitog intenziteta 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 prema natrag), koji su mogući uglavnom kada se radi o dva jezična sustava, postoje i *bočni prijenos* (engl. *lateral transfer*; rus. *горизонтальный перенос*), npr., utjecaj J2 na J3 ili obrnuto, i *dvosmjerni prijenos* (engl. *bi-directional transfer*; rus. *двусторонняя интерференция*), kada pojedinčeva dva jezika istovremeno utječu jedan na drugoga (Medved Krajnović, 2010). Posljednje navedena dva prijenosa, bočni i dvosmjerni, najčešći su u kontekstu višejezičnosti.

Slijedom određenih 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.

Različiti procesi u ovladavanju drugim i trećim jezikom dovode i do složenosti analize jezičnog prijenosa u području višejezičnosti. U. 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.³³

Proces ovladavanja trećim jezikom i višejezičnost predstavljaju relativno novo područje istraživanja, a istraživanja procesa ovladavanja trećim jezikom i višejezičnosti usmjerena su isključivo na jezični prijenos, na koji se gleda kao na zasebno područje koje nam može pružiti bolji uvid u funkciju više različitih jezičnih sustava kod pojedinaca.

G. De Angelis i L. 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.

³³ V. poglavlje 4.

U ovom udžbeniku pažnja se posvećuje međujezičnom prijenosu, tj. fokus je na prijenosu iz jednog jezika u drugi na leksičkoj razini kod višejezičnih pojedinaca gdje je jezični prijenos izražen 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 jezičnih sustava bez pretpostavke da će jedan sustav više ili manje utjecati na ciljni jezik³⁴ nego neki drugi jezični sustav (De Angelis i Selinker, 2001: 44).

Da je potrebno posvetiti posebnu pažnju ovladavanju leksikom u nastavi stranoga jezika svjedoče brojna istraživanja, osobito ona koja se bave istraživanjima višejezičnoga leksikona³⁵.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Objasnite pojmove *međujezični ujecaji, međujezik* i *međujezična interakcija*.

Međujezični ujecaji su _____

Međujezik je _____

Međujezična interakcija je _____

2. Imajući u vidu strane jezike kojima ovladavate, navedite među kojim jezicima Vam se događa pozitivni jezični prijenos, a među kojima negativni prijenos i u kojim situacijama.

Navedite primjere. _____

3. Prilikom usmene ili pisane komunikacije u jednom od jezika, pokušavate li se svjesno usredotočiti samo na taj jezik, ili tražite moguće poveznice između tog jezika i drugih jezika kojim ovladavate? Objasnite svoj odgovor.

4. Navedite vrste prijenosa koji se događaju u komunikaciji (usmenoj i pisanoj) na nekom od Vaših jezika i koliko često se događa pojedini prijenos, i kada? (prijenos prema naprijed, prijenos prema nazad, obrnuti prijenos, bočni prijenos, jednosmjerni prijenos, dvosmjerni ili višesmjerni prijenos). Vaše odgovore potkrijepite primjerima.

Vrste prijenosa: _____

Primjeri: _____

³⁴ Ciljni jezik je jezik kojim se nastoji ovladati (Medved Krajnović, 2010: 21).

³⁵ V. potpoglavlje 3.3.

Dodatna literatura

- Meissner, F. J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. U: Zybatow, L. N. (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.
- Ogluzdina, T. P. (2013). Psiholingvističeskie zakonomernosti formirovaniya inozazyčnoj jazykovoj kompetencii.
<https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-zakonomernosti-formirovaniya-inozazychnoy-yazykovoy-kompetentsii/viewer> (27.05.2020.).

Zaključne napomene

Na kraju ovog poglavlja možemo zaključiti da su međujezični utjecaji u ovladavanju inim jezikom česta i složena pojava. Česta su pojava, jer je nemoguće izbjeći bilo pozitivan ili negativan prijenos u nekom od ovladanih jezika, a složena, jer je prijenos uzrokovan brojnim čimbenicima koji utječu na njegovu pojavu, kao i smjer prijenosa. Premda se *međujezik* prvotno promatrao kroz prizmu utjecaja prvoga jezika na drugi, porastom ovladavanja većim brojem jezika među pojedincima, *međujezik* se promatra i kao važan čimbenik uspješnog ovladavanja nekim jezikom u području višejezičnosti. Tako, na primjer, osoba koja uči i usvaja četiri jezika posjeduje i veći broj međujezika koji se mijenjaju tijekom cijelog perioda njenog ovladavanja jezicima. Između ostalog, cilj je ovog poglavlja bio upozoriti sadašnje i buduće stručnjake na važnost međujezika i međujezičnih utjecaja, te razmisliti o prednostima upućivanja na pozitivan prijenos među jezicima u razrednom diskursu. S obzirom da je u udžbeniku naglasak na ovladavanje engleskim i ruskim leksikom u okvirima individualne višejezičnosti, u sljedećem poglavlju ćemo prikazati specifičnosti ovladavanja leksikom u tome području.

3. OVLADAVANJE LEKSIKOM

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- prepoznati i objasniti međujezične utjecaje u ovladavanju leksikom
- nabrojati vrste leksičkog prijenosa i potkrijepiti ih primjerima
- prepoznati i objasniti međujezične i međuleksičke interakcije na temelju provedenih istraživanja
- definirati i razlikovati mentalni leksikon, dvojezični mentalni leksikon i višejezični mentalni leksikon
- prepoznati i opisati sličnice te navesti vrste sličnica
- usporediti sličnice i lažne prijatelje
- navesti vlastite primjere sličnica i lažnih prijatelja među ovladanim jezicima.

Ključni pojmovi
<i>leksik, asocijativne veze, receptivno leksičko znanje, produktivno leksičko znanje, leksičko posuđivanje, novotvorenice, leksički prijenos, formalni prijenos, značenjski prijenos, jezično prebacivanje, lažni prijatelji, kalkovi, unutarleksički čimbenici, međujezična interakcija, međuleksička interakcija, leksičke omaške, leksičke pogreške, leksičke jedinice, riječi-stimuli/podražaji, mentalni leksikon, učinak pripremljenosti, dvojezični mentalni leksikon, višejezični mentalni leksikon, metoda navrh jezika, metoda glasnog navođenja misli, razredni diskurs, sličnice, srodnice, zadaci leksičke odluke, međujezični sinonimi, međujezični homonimi, posuđenice, prave sličnice, djelomične sličnice, slučajne sličnice, međujezični homofoni, međujezični homografi, međujezični parofoni, međujezični paragrafi</i>

3. OVLADAVANJE LEKSIKOM

3.1. Međujezični utjecaji u ovladavanju leksikom

Prema V. Cooku i D. Singletonu (2014) učenici J2 jezika već raspoložu konstruktom leksičkog znanja J1 jezika te se njihove mogućnosti za stvaranje semantičkih asocijativnih veza (engl. *associative links*; rus. *ассоциативные связи*) 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 kretanja³⁶ i stoga je ponekad teško pratiti otkuda dolaze takve veze, tj. olakšavaju li one ili otežavaju višejezičnim učenicima ovladavanje leksikom na nastavi stranoga jezika.

S. Gass i L. 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 podijeliti na receptivno i produktivno. Prema S. Gass i L. Selinkeru (2008) 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.

Ispitivanja leksičkog prijenosa između dva jezika sežu još u šezdesete godine 20. stoljeća kada su se lingvisti bavili jezicima u kontaktu (Weinreich, 1968) te su najprije bila povezana s leksičkim posuđivanjem ili novotvorenicama, jednim od najčešćih primjera leksičkog prijenosa. Leksičko posuđivanje možemo definirati kao preuzimanje neke leksičke jedinice iz jednog jezičnog sustava u drugi. Za novotvorenice rabi se i naziv neologizmi, a odnose se na posljedicu otvorenosti nekoga jezika i njegove spremnosti da prihvati nove riječi koje se „uvoze” zajedno s novim pojmovima (v. Muhvić-Dimanovski, 1998: 495). Takve pojave promatrale su se uglavnom kod dvojezičnih govornika u prirodnoj sredini, a kasnije su se proširile i na razredni diskurs. H. Ringbom (1987: 115) smatra da leksički prijenos znači da je učenik pretpostavio identitet semantičke strukture između riječi u J1 i riječi u J2.

Zanimanje za istraživanje leksika i njegovu bitnu ulogu u procesu ovladavanja stranim jezikom sve više raste (Otwinowska, 2015; Woll, 2019). Tako i glavnim predmetom većine psiholingvističkih istraživanja u području ovladavanja stranim jezikom postaje ispitivanje leksičkog prijenosa.

³⁶ V. potpoglavlje 2.5. i 6.1.

Za S. Jarvis i A. Pavlenko (2008: 72) leksički prijenos je 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). U udžbeniku ćemo više pažnje posvetiti prvoj vrsti leksičkog prijenosa, a to je prijenos povezan s morfofonološkim i semantičkim pogreškama. Radi se o prijenosu s obzirom na oblik riječi (formalni prijenos) (engl. *transfer of form*; rus. *формальный перенос*) i prijenosu značenja ili semantičkom prijenosu (engl. *transfer of meaning*; rus. *перенос значения, семантический перенос*) (Ringbom, 2001). Najčešće pogreške koje su odraz leksičkog prijenosa s obzirom na oblik jezična su prebacivanja (engl. *language switches*; rus. *языковые переключения*) i lažni prijatelji (engl. *deceptive cognates, false friends*; rus. *ложные друзья переводчика; межъязыковые омонимы*). Značenjske pogreške u leksičkom prijenosu su kalkovi ili posuđeni prijevodi višerječnih jedinica (engl. *loan translations of multi-word units*; rus. *займствованные переводы многочисленных единиц слов*) i semantičko proširivanje (engl. *semantic extension*; rus. *семантическое расширение*) (ibid.)³⁷.

Prikazujemo Ringbomovu tablicu pogrešaka leksičkog prijenosa s obzirom na oblik i značenje koju je predložio H. Ringbom (2001) na temelju Nemserovog (1998) modela leksičkog razvoja.

³⁷ Prijevodi vrste prijenosa na ruski jezik naši su (op. a.).

Tablica 3.1.Prikaz pogrešaka leksičkog prijenosa: oblik nasuprot značenju prema H. Ringbom (2001: 64)³⁸

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>hillow</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 o semantičkim ograničenjima	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)

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.

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 L. Cvikić (2007), a cilj autoričinog istraživanja bio je ispitati unutarleksičke čimbenike (eng. *intralexical factors*; rus. *внутрилексические факторы*) koji utje-

³⁸ Prijevod teksta s engleskog iz izvorne tablice je naš (op. a.), dok su primjeri preuzeti iz izvorne tablice.

ču 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 prema natrag, odnosno sa stranog jezika na materinski, rezultati su pokazali nekoliko vrsta pogrešaka, a najčešće su bile one morfološkog karaktera i sličnosti u značenju.

H. 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 i u tome području.

Upravo zbog pojave višejezičnih istraživanja i promatranjem odnosa između više od dva jezika pojedinca, pojam *međujezični utjecaj* sve se više zamjenjuje pojmom *međujezična interakcija* (engl. *cross-linguistic interaction*; rus. *межъязыковое взаимодействие*)³⁹, a u području ovladavanja leksikom on se često zamjenjuje i pojmom *međuleksička interakcija* (engl. *cross-lexical interaction*; rus. *межлексическое взаимодействие*). Prema tome, *međuleksička interakcija* podrazumijeva dinamične leksičke učinke među ovladanim jezicima.

3.2. Od međujezičnih do međuleksičkih interakcija

H. 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.

G. 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 višejezičnih osoba izrazito složene i pospješuju njihovo neobično ponašanje u jezičnoj proizvodnji. Autorica to objašnjava sljedećim primjerom. Ako učenik talijanskog jezika kao stranog 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

³⁹ V. potpoglavlje 2.1.

jezik iz kojeg dolazi utjecaj, otvara se i mogućnost procjene da riječ *mesa* nije za učenika riječ na španjolskom nego na talijanskom, te se zbog takve mogućnosti 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 spomenute složenosti ispitivana leksika u višejezičnih korisnika, već i da prilikom određivanja međujezičnih utjecaja, osobito kada je u pitanju leksik, moramo razmotriti moguće procese i čimbenike koji će zahvatiti leksički prijenos u pojedinom jeziku.

Raspravljajući o prirodi jezičnog prijenosa I. Kecskes i T. Papp (2003) stajališta su da promjenjiva priroda prijenosa obično vodi k strukturnim 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 određene vrste jezičnog znanja i javlja se kao gramatička i/ili leksička omaška i pogreška (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 J. Pinto (2013) i potvrditi njegovu tezu da je leksički prijenos bitan kognitivni proces u učenju novog jezika. Leksički prijenos u ovladavanju većim brojem jezičnih sustava isprepleten je 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/međujezične svjesnosti, psihotipologije, izloženosti jezicima, njihov redoslijed učenja i sl.).

Među počecima istraživanja leksičkog prijenosa i rasprave što se prenosi iz J1 i J2 u J3, posebno se može istaknuti istraživanje H. Ringboma (1987) čiju smo podjelu leksičkog prijenosa ranije opisali⁴⁰. Na temelju ispitivanja učenika kojima je finski ili švedski jezik bio jedan od J1 jezika, 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 očiti iz švedskog jezika, neovisno o tome je li švedski bio J1 ili J2, a semantički prijenos iz J1, bilo finskog ili švedskog jezika.

Istraživanje S. Williams i B. 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,

⁴⁰ Potpoglavlje 3.1.

J2 se aktivirao paralelno u međujeziku J3 te je služio kao pomoćno sredstvo prilikom oblikovanja 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 skorašnjost⁴¹.

Pozitivnu leksičku interakciju engleskog jezika u ovladavanju francuskim kao drugim stranim jezikom kod ruskih učenika prikazuje V. A. Gorina (2019) na primjeru ispitivanja francuskih posuđenica, s kojima su se učenici već susreli ovladavajući engleskim kao prvim stranim jezikom. Naime, autorica ističe da s gledišta međujezične interakcije u ovladavanju francuskim jezikom postoje tri osnovne kategorije leksika: leksičke jedinice francuskog jezika koje nisu u vezi s engleskim jezikom, odnosno one neće niti pozitivno niti negativno utjecati na ovladavanje leksikom; leksičke jedinice francuskog jezika koje se poklapaju s engleskim sličnicama zbog povijesnog posuđivanja imat će pozitivan učinak na ovladavanje J2 francuskim; leksičke jedinice koje su djelomično povezane među jezicima često će imati negativni učinak. Kako bi se olakšalo ovladavanje takvim leksičkim jedinicama, autorica predlaže upotrebu kontrastivne analize na nastavi korištenjem metoda objašnjavanja (Gorina, 2019: 58).

Kako bi ispitala međujezičnu interakciju studenata kojima je prvi jezik burmanski, drugi jezik ruski i treći jezik engleski, I. A. Tolmačova (2011) se koristila riječima-stimulima/podražajima (engl. *stimulus words*; rus. *слова-стимулы*) iz svakodnevnog govora studenata na način da za svaki jezik (ruski, engleski, burmanski) studenti na osnovi predložene riječi stimula kažu riječ na bilo kojem jeziku koja im prva padne na pamet. Reakcije su se sastojale od formalnih reakcija i različitih smislenih asocijacija. Rezultati su pokazali da je najveći udio reakcija na riječi u ruskom jeziku bio iz materinskog jezika (burmanskog), dok je za burmanski i engleski jezik udio bio gotovo podjednaki i to iz ruskog jezika. Različitim interakcijama jezika potvrđuje se autoričina hipoteza da u svijesti višejezičnog pojedinca u stalnoj su interakciji svi jezici kojima pojedinac ovladava.

C. Bardel (2015: 112) ističe da je interakcija među različitim jezicima kod 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 višejezičnih osoba i u kakvoj su interakciji.

⁴¹ V. poglavlje 4.

3.3. Višejezični mentalni leksikon⁴²

Slijedom prethodnih poglavlja o leksičkim prijenosima između dva ili više jezična sustava, dolazimo do spoznaje da je ponekad vrlo teško odrediti ne samo vrstu leksičkog prijenosa, nego i smjer prijenosa. Kako bi se bolje pojasnilo leksičko procesiranje, ali i leksički prijenos u učenikovim jezicima, započelo se s istraživanjima mentalnog leksikona u dvojezičnih govornika za čije osnove su poslužili modeli jednojezičnog mentalnog leksikona. T. Gulan (2016: 7) ističe da, ono što istraživače dvojezičnog mentalnog leksikona zanima je kako su te riječi iz dva jezika pohranjene u pamćenju govornika, odnosno kakve su veze među riječima iz dva jezika i među riječima i konceptima koje one predstavljaju. 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.

V. 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 raspoložu relevantnim podacima o riječima i njihovim međusobnim odnosima koji su pohranjeni u njihovoj memoriji.

A. A. Zalevska (1999: 60) navodi kako se mentalni leksikon mora promatrati kao dinamični funkcionalni sustav koji se samoorganizira slijedom stalne interakcije između procesa obrade i poretka komunikacijskog iskustva i njegove proizvodnje, a ne samo kao pasivno skladište podataka o jeziku.

U ovladavanju inim jezikom čije osobito mjesto zauzima razvoj međujezika kao posebno stvorenog jezika, pretpostavka je i da će mentalni leksikon imati drugačiji tijek i funkciju od mentalnog leksikona u jednojezičnih govornika. Prema I. Bogunović i B. Ćoso (2019: 1) mentalni leksikon bavi se prije svega pitanjima organizacije leksikona i leksičkog pristupa. U svom istraživanju čiji je cilj bio ispitati utjecaj J1 na J2 i obrnuto, te povezanost između različitih razina jezičnog znanja hrvatsko-engleskih dvojezičnih govornika i učinka pripremljenosti (engl. *priming effect*; rus. *эффе́кт пра́йминга/предшествования*), autorice su došle do zaključka da je učinak pripremljenosti koji je bio uvjetovan asocijativno-semantičkom povezanošću i prijevodnom povezanošću, pokazao značajni učinak i to iz smjera J1 u J2, čime se potvrđuju dosadašnja istraživanja da obje vrste povezanosti ubrzavaju prizivanje leksičkih reprezentacija iz memorije (Bogunović i Ćoso, 2019: 16). Pripremljenost možemo definirati kao opće poboljšanje u izvedbi određenog zadatka, što može biti rezultat konteksta ili prethodnog iskustva, a očituje se u kraćem vremenu reakcije i većoj točnosti odgovora u slučaju kada su prvi i ciljni podražaj (npr. riječ ili slika) povezani (McNamara, 2005 u: Bogunović i Ćoso, 2019: 2).

Raspravljajući o dvojezičnom mentalnom leksikonu i leksičkom prijenosu S. Jarvis (2009) govori da se leksički prijenos odvija putem dva mentalna procesa u dvojezičnom

⁴² Osim naziva *mentalni leksikon* u hrvatskoj literaturi upotrebljava se i naziv *umni rječnik* (Cvikić, 2009; Palmović i sur., 2010).

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).

U ispitivanju D. A. Ivanišina (2014) htjelo se provjeriti kako djeluju višeznačne leksičke jedinice u organizaciji dvojezičnih osoba (ruskog kao J1 i engleskog kao J2) koje uče drugi jezik u formalnoj sredini i to na primjeru glagola. Autor zaključuje da postoji različita interakcija dva jezika u svijesti dvojezične osobe, a koja se zasniva na značajkama i materinskog i stranog jezika, tj. u izričajima na stranom jeziku pojavljuju se konstrukcije i smislene veze, svojstvene materinskom jeziku; izričaji na stranom jeziku svjesno se grade na usporedbi s materinskim jezikom; u izričajima na stranom jeziku pojavljuju se elementi kojih nema ni u materinskom niti u stranom jeziku (Ivanišin, 2014: 193).

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 vrijeme pažnja se posvećuje i organizaciji višejezičnog mentalnog leksikona (Cenoz, 2003; Wei, 2006). Ispitivanja višejezičnog mentalnog leksikona i njegove reprezentacije kod višejezičnih osoba izuzetno su važna zbog saznanja o pohranjivanju leksema i njegove organizacije (v. K. De Bot, 2004: 8).

Budući da se dvojezični mentalni leksikon odnosi na organizaciju i pohranu riječi u pamćenju dva jezika nekog pojedinca, tada možemo zaključiti da višejezični mentalni leksikon predstavlja organizaciju i pohranu riječi u pamćenju većeg broja jezika kojima se služi neki govornik.

Različiti aspekti mentalnog leksikona kod višejezičnih osoba prikazuju se u radovima P. Ecke (2001) i A. 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 elicitanju podataka, točnije postupku za prikupljanje 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*; rus. *метод на кончике языка*). 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). 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. 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). A. Herwig (2001) prikazuje četiri studije slučaja kako bi opisala produktivno procesiranje u prijevodu kod višejezičnih korisnika (J1 norveškog i engleskog, J2 njemačkog, J3 nizozemskog i J4 švedskog). 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*; rus. *метод вербализации мыслей; думайте вслух протокол*). Osim autoričinog rezultata 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*; rus. *язык класса*).

Kao što se može primijetiti iz prethodno spomenutih istraživanja, struktura višejezičnog mentalnog leksikona najbolje se može opisati kroz promatranje međujezičnih utjecaja. Prema mišljenju W. Szubko-Sitarek (2015: 84) međujezični utjecaji glavna su odrednica usvajanih i organizacijskih uzoraka višejezičnog mentalnog leksikona. U ispitivanju dvojezičnog i višejezičnog mentalnog leksikona najčešće se rabe 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.

3.4. Sličnice – definicije i vrste

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* koje su u stručnoj literaturi poznatije kao *srodnice*⁴³ (engl. *cognates*; rus. *когнаты; корреляты*) te se ispituje koliko one mogu olakšati proces ovladavanja jezikom. U lingvističkim i psiholingvističkim istraživanjima, *sličnice*, tj. *srodnice* definiraju se kao riječi čiji su oblik i značenje isti

⁴³ V. K. Cergol Kovačević (2012a, 2012b), M. Alujević (2018).

ili slični među jezicima (Dijkstra, 2005; Schepens i sur., 2012). K. Cergol Kovačević (2012) također objašnjava da su *srodnice* 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 odluke⁴⁴ (engl. *lexical decision tasks*; rus. *лексическое решение задачи*), dok I. Potapova i sur. (2015) prihvaćaju definiciju da se radi o prijevodnim ekvivalentima sa sličnom fonologijom i ortografijom. Na složenost prirode određenja takvih riječi zbog problema razumijevanja njihova opisa, tj. što se misli pod nazivima *sličnim*, *istim* i *velikim preklapanjem* upućuje F. 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 različitom učestalošću pojavljivanja. Autor je stajališta da je, upravo zbog navedenog razloga, teško oblikovati jedinstvenu definiciju *sličnica* ili *srodnica* koja bi odgovarala svakom novom istraživanju.

Ruske autorice I. A. Votjakova i S. O. Emeljanova (2016) spominju termin *međujezični sinonimi* (engl. *cross-linguistic synonyms*; rus. *межъязыковые синонимы, друзья переводчика*), riječi koje često olakšavaju proces prijenosa jezičnih znanja iz jednog jezika u drugi, za razliku od *međujezičnih homonima* (engl. *cross-linguistic homonyms*; rus. *межъязыковые омонимы*) ili *lažnih prijatelja*. O međujezičnim homonimima govori L. P. Lobkovskaja (2012: 83) opisujući ih kao riječi dva ili više jezika u kontaktu koja su po glasovnom ili grafemskom obliku slična ili ista, a u različitoj mjeri drugog značenja.

H. Ringbom (2007b) naglašava da su *sličnice* ili *srodnice* 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). H. Ringbom (2007b) ovdje misli prvenstveno na *sličnice* ili *srodnice* između dva jezika, ali one se mogu pojavljivati uspoređujemo li ne samo materinski i strani jezik kod učenika, nego i više stranih jezika. Prema tome, neke će se *sličnice* ili *srodnice* 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 učeničova jezika, bilo materinskog ili stranog. W. Szubko-Sitarek (2015) tvrdi da 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* ili *srodnice* promatrati sa sinkronijskog stajališta, kao riječi s prepoznatljivim sličnostima, bez obzira na njihovu etimologiju (Letica Krevelj, 2014: 36).

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

⁴⁴ V. potpoglavlje 6.3.

Naglasili bismo da termin *sličnice* nije općeprihvaćen u hrvatskoj lingvističkoj i psiholingvističkoj literaturi⁴⁵, međutim kako u udžbeniku prikazujemo istraživanja u ovladavanju leksikom⁴⁶ među srodnim i nesrodnim jezicima odlučili smo upotrijebiti naziv *sličnice* umjesto *srodnice* koji bolje odgovara svrsi.

Prema K. Lemhöfer i sur. (2004) sličnice 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 udaljenosti među jezicima koja se navodi u literaturi, već slučajne nesvjesne pogreške učenika, a one su vidljive i na ortografskoj, fonološkoj, morfološkoj i semantičkoj razini. Stoga sličnica ima nekoliko vrsta, a rezultat njihove podjele različito je etimološko porijeklo sličnica. One se najčešće prepoznaju po istim ili sličnim oblicima u dva, tri i većem broju jezika, ali ponekad se razlikuju po značenju. Nedosljednost definicije sličnica uglavnom ovisi o kontekstu istraživanja, te je važno 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*; rus. *полные когнаты*); *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*; rus. *частичные когнаты*); *slučajne sličnice*, riječi istog ili sličnog oblika, no bez etimološke povezanosti i različitog značenja (engl. *accidental cognates*; rus. *случайные когнаты*)⁴⁷. Kod određenja slučajnih sličnica mora se voditi računa o istom izgovoru riječi u jezicima, neovisno o njihovu obliku jer H. 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 ne može se promatrati kao sličnica. A. 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*; rus. *соединение когнатов*). Autorica stoga među sličnim parovima razlikuje međujezične homofone i homografe (engl. *crosslinguistic homophones/homographs*; rus. *межъязыковые омофоны/омографы*) te međujezične parofone i parografe (engl. *crosslinguistic parophones/parographs*; rus. *межъязыковые парофоны/парографы*) s potpunim i djelomičnim preklapanjem ili bez semantičkog preklapanja. Osim naziva međujezični homografi u literaturi se spominju još i nazivi lažni prijatelji i međuleksički homografi (engl. *interlexical homographs*; rus. *межлексические омографы*) (v. I. K. Christoffels i A. M. B. de Groot, 2005). Za homografe autorica navodi sljedeće primjere: njem. *Lust* engl. *lust*; njem. *Land* i engl. *land*, za parografe: njem. *Milch* i engl.

⁴⁵ Prijedlog termina je naš (op. a.).

⁴⁶ V. poglavlje 8.

⁴⁷ Prijevod termina na ruski jezik je naš (op. a.).

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.

Prema tome, *sličnice* ćemo definirati kao riječi istog ili sličnog oblika i istog ili sličnog, tj. djelomično različitog značenja u više jezika koji ne moraju pripadati istoj jezičnoj skupini i imati zajedničko etimološko porijeklo.

Pri opisu riječi istog ili sličnog oblika, a potpuno različitog značenja zadržat ćemo naziv *lažni prijatelji* (engl. *deceptive cognates*; *false cognates*; *false friends*; rus. *ложные друзья переводчика*), sveprisutan u jezikoslovnoj literaturi.

K. Lewis (2016: 1) definira *lažne prijatelje* kao parove leksema iz dva 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 koje nalazimo među stranim jezicima kojima mogu ovladavati višejezični učenici.

Tablica 3.2.

Sličnice i lažni prijatelji na primjeru engleskog, njemačkog, talijanskog i ruskog jezika

Prave sličnice (Odlin, 1989; Pál, 2000; Ringbom, 2007b; Jarvis, 2009; Votjakova i Emeljanova, 2016; Krasnokutskaja, 2018)	Djelomične sličnice (Pál, 2000; Ringbom, 2007b; Jarvis, 2009; Krasnokutskaja, 2018)	Lažni prijatelji (Pál, 2000; Ringbom, 2007b; Christoffels i de Groot, 2005; Jarvis, 2009; Krasnokutskaja, 2018)	Slučajne sličnice (Pál, 2000; Jarvis, 2009; Krasnokutskaja, 2018)
fresh (E) – frisch (NJ) – fresco (T) (hrv. <i>svjež</i>)	actual (E) (hrv. <i>stvaran, zbiljski</i>) – aktuell (NJ) (hrv. <i>suvremen, aktualan</i>)	fabric (E) (hrv. <i>tkanina; tkivo</i>) – Fabrik (NJ) (hrv. <i>tvornica</i>) – fabbrica (T) (hrv. <i>tvornica</i>)	build (E) (hrv. <i>graditi</i>) – Bild (NJ) (<i>slika</i>)
elephant (E) – Elefant (NJ) – elefante (T) (hrv. <i>slon</i>)	sea (E) (hrv. <i>more</i>) – See (NJ) (hrv. <i>jezero; more</i>)	gymnasium (E) (hrv. <i>gimnastička dvorana, vježbaonica</i>) – Gymnasium (NJ) (hrv. <i>gimnazija</i>) – ginnasio (T) (hrv. <i>gimnazija</i>) – гимназия (R) (hrv. <i>gimnazija</i>)	tear (E) (hrv. <i>suza</i>) – Tier (NJ) (hrv. <i>životinja</i>)
bakery (E) – Bäckerei (NJ) (hrv. <i>pekara</i>)	become (E) (hrv. <i>postati</i>) – bekommen (NJ) (hrv. <i>dobiti</i>)	nedjelja (H) (hrv. <i>7. dan u tjednu</i>) – неделя (R) (rus. <i>tjedan</i>)	eyes (E) (hrv. <i>oči</i>) – Eis (NJ) (hrv. <i>led</i>)
apricot (E) – Aprikose (NJ) (hrv. <i>marelica</i>)	Nummer (NJ) (hrv. <i>broj (telefona)</i>) – номер (R) (hrv. <i>hotelska soba; broj (telefona)</i>)	magazine (E) (hrv. <i>časopis</i>) – магазин (R) (hrv. <i>trgovina</i>)	laugh (E) (hrv. <i>smijati se</i>) – laufen (NJ) (hrv. <i>trčati</i>)
advocate (E) – Advokat (NJ) – avvocato (T) – адвокат (R) (hrv. <i>odvjetnik, advokat</i>)			Kravatte (NJ) (hrv. <i>kravata</i>) – кровать (R) (hrv. <i>krevet</i>)
punctual (E) – pünktlich (NJ) – puntuale (T) – пунктуальный (R) (hrv. <i>vremenski točan</i>)			

Stajalište je J. Schepensa i sur. (2012) da će se pojaviti facilitacijski učinak (engl. *facilitation effect*; rus. *эффект фасилитации*) sličnica koje olakšavaju jezičnu proizvodnju kada su u pitanju tri (ili čak više) jezika nego samo dva. Budući da u jezicima postoji i velik broj posuđenica, tada je ponekad teško razlikovati u međujezičnoj interakciji većeg broja jezika radi li se o utjecaju jednog jezika na drugi ili jednostavno upotrebi posuđenica iz jednog jezičnog sustava. Kao primjer možemo spomenuti interakciju engleskog i njemačkog jezika kod hrvatskih govornika, koji se ponekad nesvjesno mogu koristiti posuđenicom iz njemačkog jezika prilikom ovladavanja engleskim jezikom, a koja se u potpunosti asimilirala u hrvatski jezik i stoga je govornici hrvatskog jezika odmah ne prepoznaju.

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

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Koliko često Vam se događaju međujezični utjecaji u ovladavanju leksikom?

Događaju li se oni među svim jezicima kojima vladate i u kojim slučajevima?

Navedite primjere: _____

2. Obrazložite receptivno i produktivno leksičko znanje.

Receptivno leksičko znanje je _____.

Produktivno leksičko znanje je _____.

U kojim jezicima posjedujete receptivno, a u kojima produktivno leksičko znanje?

Potkrijepite primjerima: _____

3. Koja vrsta leksičkog prijenosa je najočitija među Vašim jezicima?

Navedite primjere: _____

4. Objasnite pojam *meduleksička interakcija*.

Meduleksička interakcija je _____.

5. Definirajte pojmove *mentalni leksikon*, *dvojezični mentalni leksikon* i *višejezični mentalni leksikon*.

Mentalni leksikon je _____.

Dvojezični mentalni leksikon je _____.

Višejezični mentalni leksikon je _____.

6. Razmislite o istraživačkim metodama kojima biste najbolje mogli ispitati prizivanje riječi iz višejezičnog mentalnog leksikona.

Istraživačke metode za koje smatram da najbolje mogu ispitati prizivanje riječi iz višejezičnog mentalnog leksikona su: _____.

7. Što su sličnice, a što su lažni prijatelji?

Sličnice su _____

Lažni prijatelji su _____

8. Imajući u vidu jezike kojima vladate, navedite primjere sličnica i lažnih prijatelja među njima.

Dodatna literatura

- Chacón-Beltrán, R., Abello-Contesse, C. i del Mar Torreblanca-López, M. (ur.) (2010). *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Jajić Novogradec, M. (2021). Positive and Negative Lexical Transfer in English Vocabulary Acquisition. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18 (2): 139-165.
- Rothman, J., González Alonso, J. i Puig-Mayenco, E. (ur.) (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. New York: Cambridge University Press.

Zaključne napomene

Istraživanja ovladavanja leksikom među najbrojnijima su u području dvojezičnosti i višejezičnosti. Istraživače često zanima kako su riječi pohranjene u mentalnom leksikonu, te kako dvojezične i višejezične osobe prizivaju pojedine riječi bilo u receptivnoj ili produktivnoj uporabi pojedinog jezika, kao i to, na koji način povezuju znanje leksika među jezicima. Tako, na primjer, iz vlastitog iskustva možemo razmisliti je li nam lakše prizvati neku riječ iz jednog slavenskog jezika u drugi slavenski jezik (iz hrvatskog u češki, ruski, slovački ili ukrajinski), ili ćemo upotrijebiti leksičko znanje nekog od ovladanih jezika neovisno o tome jesu li srodni, i to samo zbog možebitne veće učestalosti upotrebe jednog jezika. Premda je leksički prijenos najočitiiji i među srodnim i nesrodnim jezicima, ponekad je složeno objasniti upotrebu pojedine riječi u jezičnoj proizvodnji pojedinca. Stoga, u formalnom učenju jezika jedna od glavnih zadaća nastavnika stranih jezika je da eksplicitno ukažu višejezičnim učenicima na povezivanje njihovog postojećeg jezičnog znanja među jezicima. Međutim, velik utjecaj na upotrebu riječi u pojedinom jeziku imaju i čimbenici koji često uvjetuju pojavu međuleksičkih interakcija u mentalnom leksikonu pojedinca, o kojima ćemo nešto više reći u sljedećem poglavlju.

4. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐULEKSIČKIH INTERAKCIJA

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- navesti čimbenike koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja u ovladavanju leksikom
- imenovati i objasniti čimbenike s gledišta učenika
- imenovati i objasniti čimbenike s aspekta procesa učenja
- objasniti povezanost čimbenika s pojavom međuleksičkih interakcija
- predstaviti i kritički se osvrnuti na provedena istraživanja o utjecaju čimbenika koji uvjetuju pojavu međuleksičkih interakcija.

Ključni pojmovi

čimbenici u ovladavanju leksikom, kognitivni čimbenici, jezična nadarenost, inteligencija, metajezikna svjesnost, međujezična svjesnost, motivacija, lingvistički čimbenici, psiholingvistički čimbenici, kontekstualni čimbenici, jezična svjesnost, znanje o jeziku, metajezikne vještine/sposobnosti, pažnja, jezični modalitet, višejezično znanje, darovitost, psihotipologija, tipološka sličnost, tipološka udaljenost, jezično znanje, teorija dinamičnih sustava, jezični sustavi, hipoteza o međuovisnosti, status drugog jezika (J2 status), hipoteza praga, deklarativno jezično znanje, višejezični leksički prijenos, višejezična kompetencija, jezična skorašnjost, neprilagođena jezična prebacivanja, leksičke tvorenice, dvojezični interakcijski aktivacijski model, redosljed učenja stranoga jezika, izloženost jeziku, formalni kontekst u ovladavanju jezikom

4. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐULEKSIČKIH INTERAKCIJA

Poglavlje donosi pregled ključnih čimbenika koji utječu na pojavu međuleksičkih interakcija. Radi se o čimbenicima koji su već duže vrijeme interes mnogih istraživača u području ne samo ovladavanja inim jezikom, već dvojezičnosti i višejezičnosti (Wolff, 2011).

Prema tome, u ispitivanjima međujezičnih utjecaja govorimo o čimbenicima s različitim aspektata. Preciznu i recentnu raspodjelu takvih čimbenika, bez obzira na to radi li se o prijenosu prema naprijed ili natrag, nude S. Jarvis i A. 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 su učinci povezani s jezičnom izvedbom. Sličnu, samo detaljniju, podjelu čimbenika ranije su razradili C. J. Hall i P. Ecke (2003) upućujući na čimbenike koji su povezani s međujezičnim utjecajima u ovladavanju leksikom.

U području istraživanja trojezičnosti i višejezičnosti C. J. Hall i P. 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 leksik⁴⁸.

S obzirom na sadržaj ovog udžbenika u nastavku donosimo prikaz nekih čimbenika poput, metajezične/međujezične svjesnosti, jezične nadarenosti, psihotipologije, odnosno čimbenika relevantnih za proces ovladavanja jezikom u okviru višejezičnosti s gledišta učenika, i čimbenike s aspekta samog procesa učenja, kao što su jezično znanje, skorašnjost, redoslijed učenja stranoga jezika, izloženost jeziku i formalni kontekst u ovladavanju jezikom.

4.1. Metajezična/međujezična svjesnost

Budući da je povezana s kognitivnim aspektom jezika, metajezična svjesnost smatra se važnim kognitivnim čimbenikom u području ovladavanja inim jezikom, te dvojezičnosti i višejezičnosti (engl. *metalinguistic awareness*; rus. *метаязыковая осведомлённость*). Međutim, osim kognitivne domene na kojoj se zasniva, metajezična svjesnost razvija se i u području afektivne i društvene domene (Bagarić, 2003: 234-235; Horvatić Čajko, 2012: 19). S obzirom na sve tri domene metajezične svjesnosti, metajezičnu svjesnost možemo definirati kao svjesnost o sustavu jezika, jezičnim oblicima

⁴⁸ Više o podjeli čimbenika v. C. J. Hall i P. Ecke (2003: 73).

i funkcijama, sposobnost o kreativnoj upotrebi jezika, te sposobnost o razumijevanju jezične raznolikosti (v. Bagarić, 2003). U području ispitivanja međujezičnih interakcija metajezična svjesnost povezuje se i s međujezičnom svjesnosti (engl. *cross-linguistic awareness*; rus. *межъязыковая осведомлённость*). Razliku između ovih pojmova opisujemo kasnije u ovom potpoglavlju.

U. Jessner (2006) određuje metajezičnu 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 njegovog djelovanja.

Valja napomenuti, da osim pojma *metajezične svjesnosti*, u literaturi nailazimo i na druge nazive iste pojave, poput *jezične svjesnosti* (engl. *linguistic awareness*; rus. *языковая осведомлённость*), *znanja o jeziku* (engl. *knowledge about language*; rus. *знáние о языке*), *metajezičnih vještina/sposobnosti* (engl. *metalinguistic skills/abilities*; rus. *метаъязыковы́е дія́тельности/спосо́бности*).

U središte određenja metajezične svjesnosti u dvojezičnih osoba E. Białystok (2001) stavlja pojam *pažnje*, 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 (Białystok, 2001: 128). S. Jarvis i A. Pavlenko (2008) 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 U. Jessner (2008b: 277) metajezična svjesnost u višejezičnih pojedinaca razvija se s obzirom na njihovo divergentno i kreativno 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, M. Malakoff i K. Hakutu (1991) koji prijevod opisuju kao složene komunikacijske i metajezične vještine, zapravo vještine koje se prenose s jezika na jezik, 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. U. Jessner (2008b) tvrdi da se višejezično znanje sastoji od barem dvije vrste svjesnosti: međujezične i metajezične svjesnosti. Ono na što U. Jessner (2008b) jednako tako upućuje je to, da se ubuduće više pažnje treba posvetiti samoj interakciji između međujezične i metajezične svjesnosti kao potrebnom preduvjetu za psiholingvistički pristup međujezičnoj interakciji kod višejezičnih osoba, upućujući i na daljnje ispitivanje ostalih čimbenika u objašnjenju međujezične i metajezične svjesnosti, a neki od njih su *psihotipologija, tipološka udaljenost među jezicima, jezično znanje i jezična skorašnjost* (Jessner, 2008b: 118). Potvrdu stajališta U. Jessner (2008b) nalazimo u ispitivanju međujezičnih interakcija hrvatskog, engleskog i ruskog jezika s obzirom na metajezičnu svjesnost i višejezično znanje kod višejezičnih ispitanika autorice ovog udžbenika (Jajić Novogradec, 2019) čiji su rezultati istraživanja pokazali značajnu povezanost metajezične svjesnosti s pojavom međuleksičkih interakcija između J1 hrvatskog i J3 ruskog, a takva povezanost u ovom slučaju posljedica je utjecaja psihotipologije na višejezično procesiranje.

Na razliku između metajezične i međujezične svjesnosti upućuje Ja. B. Emeljanova (2013). Prema autorici *metajezična svjesnost* podrazumijeva sposobnost analizirati jezične pojave i neophodna je za svjesno i sustavno ovladavanje svakim jezikom odvojeno, te uključuje sljedeće jezične navike i umijeća: naviku identifikacije jezičnih sredstava kao načina izražavanja smisla, umijeće kontekstualizacije, umijeće unutarjezičnog uspoređivanja i diferencijacije, te umijeće unutarjezične integracije (Emeljanova, 2013: 94). S druge strane, *međujezična svjesnost* podrazumijeva vladanje jezicima ne odvojeno, no u međusobnoj vezi, te se zasniva na umijećima međujezične identifikacije, usporedbe i diferencijacije, i međujezične integracije (ibid.).

Kao bitan element višejezičnog razvoja I. Horvatić Čajko (2012) posebno naglašava da *metajezična sposobnost* (pojam istovjetan metajezičnoj svjesnosti), ne uključuje samo aspekt svijesti o jeziku, nego i svijest o učenju jezika i njihovu artikulaciju. A. V. Panov (2019) se zalaže za svjesno osvještavanje višejezičnih učenika o sličnosti leksičkih i gramatičkih značajki u učenju jezika, a sve radi oblikovanja metajezične svjesnosti i pritom povećanja motivacije kod učenika.

Prema tome, svijest o učenju jezika mora se intenzivno stjecati kroz sve oblike 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 kod višejezičnih osoba, te da će ona ostaviti znatan trag i na pojavu međuleksičkih interakcija. U istraživanjima metajezične svjesnosti ispitanika i njihovog jezičnog procesiranja najbolje se može primijeniti *metoda glasnog navođenja misli* (jedna od introspektivnih metoda). Međutim, često je zbog ograničenog vremena istraživanja zahtjevno koristiti se navedenom metodom jer se većina istraživanja provode u institucionaliziranom kontekstu. Zato se ponekad može koristiti i ispitivanje metajezične/međujezične svjesnosti retrospektivnom metodom, neposredno nakon ispitivanja međujezičnih interakcija ako se radi o višejezičnim ispitanicima, kao i po-

moću upitnika u kojima ispitanici procjenjuju svjesnost o povezivanju jezika koje uče i na koji način ih uče na osnovi postavljenih tvrdnji⁴⁹.

4.2. Jezična nadarenost

Prva promišljanja o darovitosti koja proizlazi iz općih sposobnosti pojedinca nalazimo 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).

V. Vizek-Vidović i sur. (2003) navode definiciju I. 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.

Jedan od važnih ispitivanih kognitivnih čimbenika u procesu ovladavanja stranim jezikom je jezična nadarenost (engl. *language aptitude*; rus. *языковая одарённость*). Radi se o specifičnom talentu za jezik koje svoje korijene nalazi u obrazovnoj psihologiji (Wen i sur., 2016). Uz jezičnu nadarenost često se 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 uspješni u stranome jeziku.

Pogledom u početke razvoja jezične nadarenosti, valja istaknuti J. B. 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. E. Petrović (1997) navodi objašnjenja spomenutih sastavnica. Tako se pod sposobnošću fonemskog kodiranja podrazumijeva svojstvo učenika da slušanjem prepoznaje strane glasove ili riječi i izraze, pohranjuje ih u pamćenje i sjeća ih se u odgovarajućoj situaciji. Gramatička osjetljivost je sposobnost razumijevanja gramatičkih

⁴⁹ Introspektivne metode su metode koje se odnose na ispitanikovo samopromatranje i opažanje vlastitih iskaza tijekom ispitivanja neke jezične pojave, a retrospektivne metode su one koje se odnose na ispitanikovo promatranje i opažanje vlastitih iskaza neposredno nakon ispitivanja neke jezične pojave.

funkcija različitih jezičnih elemenata (riječi, sufiksā, česticā i sl.) i pravila njihove upotrebe, a ta sposobnost može ovisiti o opsegu formalne gramatičke naobrazbe u materinskom jeziku. Induktivno zaključivanje je sposobnost stvaranja zaključaka o upotrebi pojedinih riječi i struktura na temelju primjera njihove primjene, dok je sposobnost mehaničkog pamćenja sposobnost brzog pamćenja velikog broja asocijacija, te ona nije u bitnoj vezi s inteligencijom.

Kako bi se mjerila jezična nadarenost, razrađeni su i mnogi testovi za njeno mjerenje, a među prvima i najpoznatijim testovima je test autora J. B. Carrolla i S. M. Saponia iz 1959. godine pod nazivom *Modern Language Aptitude Test* ili MLAT⁵⁰ (Medved Krajnović, 2010). Iako se o jezičnoj nadarenosti kao bitnom kognitivnom čimbeniku počelo najprije pridavati pažnje na engleskom govornom području, interes za različita istraživanja jezične nadarenosti počeo se kasnije razvijati i za hrvatsko i rusko govorno područje. O trenutnim trendovima i budućim strujanjima u istraživanjima jezične nadarenosti pišu Z. Wen i sur. (2016), D. Singleton (2017), a novija razmatranja o jezičnoj nadarenosti možemo naći i u zborniku u kojemu autori prikazuju interdisciplinarna istraživanja jezične nadarenosti u kontekstu psihologije, jezičnih znanosti i kognitivne neuroznanosti (ur. S. M. Reiterer, 2018). Neizostavno je spomenuti i recentno istraživanje T. Huanga i sur. (2020) o utjecaju učenja drugog (engleskog) i trećeg jezika (japanskog ili ruskog) na jezičnu nadarenost i *radno pamćenje* (engl. *working memory*; rus. *рабочая память*), a koje je pokazalo da postoji pozitivan učinak između učenja dva ili više jezika i jezične nadarenosti te radnog pamćenja, kao i to da su jezična nadarenost i radno pamćenje promjenjivi, osobito na početnom stupnju učenja novog jezika. Prema P. Zarevskom (2007: 36) kad nam treba neka informacija, onda je iz dugoročnog pamćenja vratimo u kratkoročno. Budući da tada obično nešto radimo s tom informacijom, takvu ulogu kratkoročnog pamćenja nazivamo radnim pamćenjem (ibid.).

Što se tiče ruske stručne literature jezičnom nadarenosti i njenom ulogu u obrazovnom sustavu, stavovima nastavnika prema jezičnoj nadarenosti, kao i istraživanjem nadarene djece u području jezika u institucionaliziranom kontekstu u posljednje vrijeme bave se D. A. Liferenko (2013), G. V. Hitrova i sur. (2014), I. E. Škabara i A. V. Rapygina (2016), G. D. Rajevskaia (2018), M. S. Perevjortkina (2019). Hrvatski kontekst broji tek nekolicinu teorijskih pregleda i eksperimentalnih istraživanja u području jezične nadarenosti. Teorijskim pregledom o jezičnoj nadarenosti bave se N. Božinović (2009), M. Jajić Novogradec (2018a), J. Čengić (2019), a implicitnim teorijama i idejama o darovitosti nastavnika i učenika D. Šegedin (2009) i N. Truck-Biljan (2011).

⁵⁰ O nazivima i opisima ostalih testova za mjerenje jezične nadarenosti više u članku Z. Wen i sur. (2016).

4.3. Psihotipologija

Mnogi bi se složili da je jezična tipologija ili tipološka udaljenost među jezicima jedan od najistaknutijih čimbenika u pojavi međujezičnih utjecaja. Prema S. Letici Krevelj (2014: 41) tipološka bliskost ili udaljenost i jezična udaljenost odnose se na objektivnu udaljenost ili sličnost između dva jezika s obzirom na njihovo porijeklo, odnosno pripadaju li jezici određenoj jezičnoj skupini ili podskupini (npr. indoeurop-ska, germanska). Autorica napominje da se i pojmovi međujezična sličnost ili formalna sličnost također koriste kada se misli na objektivnu sličnost koja postoji među jezicima bez obzira na genetsku vezu među njima (Letica Krevelj, 2014: 41).

U ispitivanju međujezične prozodijske interferencije u engleskom jeziku kod govornika ruskog i burjatskog jezika, koji su tipološki različiti jezici, no po tonalitetu sva tri jezika su netonalna, N. A. Arkadjevna (2017) primijetila je posrednu interferenciju između ruskog i burjatskog jezika prilikom izgovorenih glasova u engleskom jeziku. Navedeni primjer pokazuje da se interakcije među jezicima ne moraju dogoditi među tipološki sličnim jezicima, već i onim različitim.

Nadalje, pojava međujezičnih interakcija neće ovisiti nužno o objektivnoj sličnosti među jezicima, nego i o subjektivnoj sličnosti. Zapravo, radi se o učenikovoj subjektivnoj prosudi o sličnosti ili udaljenosti među jezicima, tzv. psihotipologiji (Letica Krevelj, 2014: 42). Psihotipologija ili percepcija učenika o sličnosti ili udaljenosti među jezicima u zadnja četiri desetljeća često se proteže u ispitivanjima međujezičnih interakcija. Pojam je predložio E. Kellerman 1970-ih na temelju ispitivanja nizozemskih učenika (J1 nizozemski) koji su trebali odrediti smatraju li da se ponuđeni idiomatski izrazi koji sadržavaju glagol „breken” u nizozemskom mogu prevesti na engleski jezik (J2) s glagolom „to break”. Rezultati su pokazali visoku statističku značajnost za ona značenja glagola u nizozemskom koja su bliska prvotnom značenju glagola u engleskom jeziku (npr. *he broke his leg*), a usporedba vlastitih rezultata i P. Jordensovog (1977) sličnog istraživanja s nizozemskim učenicima koji su učili J2 njemački, dovela je E. Kellermana do uvođenja novog pojma, sveprisutnog u psiholingvističkim okvirima OVIJ-a (De Angelis, 2007).

Budući da je E. Kellerman provodio i uspoređivao istraživanja tipološki sličnih jezika, kao što su nizozemski, engleski i njemački, G. De Angelis (2007) smatra da je 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 samo psihotipologiju kao takvu u ispitivanju jezičnog prijenosa teško je 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 zbog velikog broja germanizama u hrvat-

skome, a neki će smatrati da se oni znatno razlikuju zbog drugačijeg i nadasve složenog gramatičkog sustava i tako neće percipirati njihovu sličnost.

H. 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 P. 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.

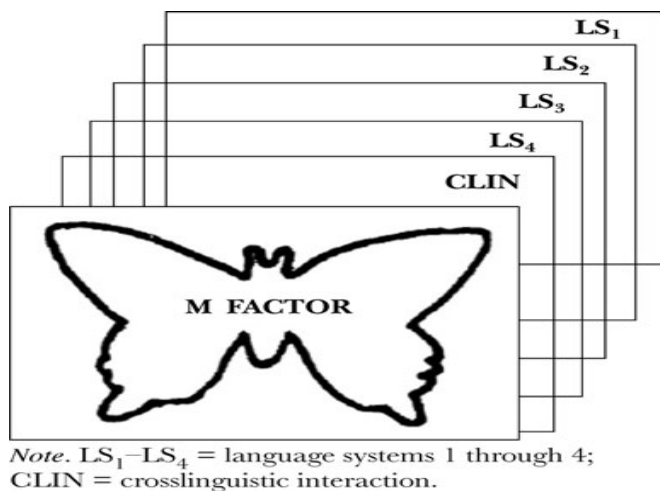
Recentnije istraživanje W. Szubko-Sitarek (2015), koja je ispitivala reprezentaciju višejezičnog mentalnog leksikona sličnica u učenika kojima je J1 poljski, a J2 i J3 engleski ili njemački, upućuje na neznatnu ulogu psihotipologije, ali i statusa J2 u promatranju međujezičnih utjecaja, što je u suprotnosti s prijašnjim istraživanjima koja pokazuju značajnu ulogu psihotipologije u višejezičnih učenika (Herwig, 2001; Ilomaki, 2005; Kirkici, 2007; Ó Laoire i Singleton, 2009). Autorica to opravdava činjenicom da se oba čimbenika 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 ispitivalo jezično procesiranje u zadatku leksičke odluke pomoću računala te se mjerilo vrijeme reakcije, što i pokazuje slabu zastupljenost navedenih čimbenika.

U ispitivanjima međujezičnih interakcija 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 god se leksik čini kao najpristupačnija jezična razina u provjeravanju međujezičnih interakcija, 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, koji je jedan od istaknutih čimbenika u ovladavanju leksikom i koji se prvenstveno odnosi na učenika, nikako se ne smiju isključiti niti ostali čimbenici. Naglasili bismo da se psihotipologija u stručnoj literaturi navodi kao jezično specifični čimbenik zato što se smatra podsastavnicom tipološke sličnosti ili udaljenosti među jezicima (Llama, 2008). Ispitivanja psihotipologije kao jednog od mogućih čimbenika koji uvjetuje pojavu međuleksičkih interakcija, brojnija su na engleskom govornom području, nego na ruskom. U ruskom kontekstu psihotipologija se opisuje kroz prizmu opisa psiholoških tipova ličnosti⁵¹, a nerijetko u okvirima ovladavanja inim jezikom.

⁵¹ <http://psychotypology.vg-saveliev.ru/>

4.4. 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 teoriji dinamičnih sustava, u kojoj se promatra dinamika svih jezičnih sustava dostupnih pojedincu, višejezično znanje definira se kao dinamična interakcija između različitih psiholingvističkih sustava (JS1, JS2, JS3...) u koje su utkani pojedinačni jezici (J1, J2, J3...), međujezična interakcija i višejezični faktor (Jessner, 2008b). Jessner (2008b) pod višejezičnim faktorom podrazumijeva sve učinke u višejezičnim sustavima koji razlikuju višejezični od jednojezičnog sustava, a odlikuje ga povećanje jezičnih kontakata. Iako je, kako i U. Jessner (2008b) 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:



Slika 4.1.

Višejezično znanje (Jessner, 2008b: 276), u čijem sastavu su višejezični faktor (engl. *M(ultilingualism) factor*; rus. *многоязычный фактор*), međujezična interakcija (engl. *CLIN/crosslinguistic interaction*; rus. *межъязыковое взаимодействие*) i jezični sustavi, JS1, JS2, JS3, JS4 (engl. *language systems*, *LS1*, *LS2*, *LS3*, *LS4*, rus. *языковые системы ЯС1*, *ЯС2*, *ЯС3*, *ЯС4*).

Za pretpostaviti je da će se zbog slabog jezičnog znanja učenika na početnom stupnju učenja stranog jezika pojaviti više utjecaja iz jezika kojima se prethodno ovladavalo (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 T. 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 dva 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 mjeri će konstruirati svoje znanje na različitim jezičnim razinama učenja stranoga jezika. G. 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.

Na osnovi Cumminsove *hipoteze o međuovisnosti* (engl. *interdependence hypothesis*; rus. *зунóтеза взаимозавísимости*), koja podrazumijeva da se znanje u jednom jeziku može pozitivno prenijeti i na znanje u ovladavanju nekim drugim jezikom, J. 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 znanja u svim jezicima. Jedno od zanimljivih istraživačkih pitanja koje autorica ističe, a koje treba dodatno ispitati 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 J. 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 jednak 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.

M.-C. 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 najočitiji 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.

T. 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 učenikā 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 J. Cenoz (2001).

Prema istraživanju M. Griessler (2001), jezični prijenos može se pojaviti i na nižoj i na 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 aspekta, A. M. Proverbio i sur. (2006) istražuju jezičnu organizaciju slovensko-talijanskih dvojezičnih govornika, simultanih i konsekutivnih talijansko-engleskih prevoditelja i talijanskih jednojezičnih govornika. 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 pojedinca. 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 tri jezika u školskome kontekstu na razvoj metajezične svjesnosti primjenom *hipoteze praga* (engl. *threshold hypothesis*; rus. *пороговая зунóмеза*)⁵² govori D. Lasagabaster Herrarte (1998) čije je istraživanje pokazalo da će učenici s visokom razinom jezičnog znanja u sva tri jezika postići bolje rezultate na testu metajezične svjesnosti od učenika koji imaju visoko jezično znanje samo u dva jezika 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.

M. P. 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 C. 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).

Uloga jezičnog znanja u ovladavanju novim jezikom ogleda se, kako je prijašnjim opisom nekih istraživanja jezičnog znanja i napomenuto, u prethodnim jezicima, te

⁵² Teoriju praga uvodi J. Cummins (1976, 1979) kako bi se objasnili kognitivni učinci dvojezičnosti (Lasagabaster Herrarte, 1998), a, prema autoru, za dobar dvojezični razvoj treba postojati barem minimalno jezično znanje u oba jezika.

se pretpostavlja da će i nisko i visoko jezično znanje u J2 biti odlučujući čimbenik u jezičnom prijenosu u J3 (Falk, 2010: 44). Ovdje kratica J2 ne označava samo J2 po redoslijedu učenja, nego i ostale prethodno usvajane jezike, J3, J4. Prema Y. 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.

U svome istraživanju C. Lindqvist i C. 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-talijanska dvojezična osoba s J2 engleskim i francuskim te J3 španjolskim. U prebacivanju kodova⁵³ 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 dva 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 G. 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 C. Lindqvist i C. Bardel (2013) 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 C. Bardel (2015) primjećuje da je međujezični utjecaj u jezičnoj proizvodnji u J3 izrazito formalnog karaktera na početnom stupnju razvoja, a značajnog 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 jezika. Iz toga tada proizlazi takva vrsta leksičkog prijenosa iz jednog jezika u drugi.

⁵³ Prebacivanje koda je naizmjenično korištenje obama jezicima (Medved Krajnović, 2010: 11) ili uporaba dvaju ili više pretpostavljenih posebnih jezika u istome komunikacijskom događaju (v. <http://struna.ihj.hr/naziv/prebacivanje-kodova/23614/#naziv>).

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 pojedinačne jezike i različit smjer prijenosa.

Za J. Müller-Lancé (2003) što se više razvija jezično znanje ciljnoga jezika, to je manje ili nepreciznije leksičko polje⁵⁴ kojim se stvara 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 naj-dostupniji.

Prema H. Ringbomu (2007b) učestalost sličnica među jezicima utječe na 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 S. Jarvis i A. 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 različit 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 on neće biti isti na leksičkoj i fonetsko-fonološkoj razini. Kao jedan od razloga autori također navode različitu vrstu učinka jezičnog znanja – onaj povezan s učenjem i onaj povezan s izvedbom i 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, dok učinci povezani s izvedbom proizlaze iz jezičnog znanja prethodnih jezika jer zahvaćaju stupanj do kojeg se aktivira jezik koji se prethodno usvajao prilikom izvedbe ciljnoga jezika i tako rezultiraju interferencijom u procesiranju ciljnoga jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008: 203).

U novije vrijeme predmet psiholingvističkih istraživanja čini *višejezična kompetencija* (engl. *multilingual competence*; rus. *многоязы́чная компете́нция*). Pojam više-

⁵⁴ Skupina koju čine leksemi.

jezične kompetencije vezemo uz V. Cooka, jednog od prvih autora koji objašnjava da se višejezična kompetencija odnosi na znanje više od jednog pojedinčevog jezika, tj. višejezična kompetencija čini povezan, a ne odvojeni sustav različitih jezika u umu pojedinca (Cook, 1991). Određenje višejezične kompetencije V. Cooka utjecalo je i na ostale lingviste toga područja. T. A. Lopareva (2013: 31) opisuje višejezičnu kompetenciju kao sposobnost pojedinca da komunicira na nekoliko jezika, u kontekstu dvije ili više kultura, prebacujući se iz jednog jezičnog/kulturnog koda u drugi. Također, kao i većina autora koja se bavi istraživanjima višejezične kompetencije, autorica napominje da se usvajani strani jezici ne spremaju odvojeno jedan od drugog u svijesti pojedinca, već da čine jedinstvenu višejezičnu kompetenciju. Za N. V. Šul'dešovu (2014: 2) višejezična kompetencija pridonosi osviještenom samostalnom ovladavanju novim jezicima, te pomaže u stranojezičnoj komunikaciji, jer prema autorici višejezična kompetencija je određenje sličnog i različitog u strukturama stranih jezika, svjesnost principa kako funkcionira određeni jezik i njegovi komunikacijski algoritmi.

U novije vrijeme broj istraživanja povezanih s ispitivanjem višejezične kompetencije na hrvatskom, engleskom i ruskom govornom području značajno se povećava. Od istraživanja višejezične kompetencije na hrvatskom govornom području istaknuli bismo istraživanja I. Horvatić Čajko (2012), Ž. Knežević (2015). S engleskog govornog područja izdvojili bismo članak V. M. Scott (2015) o višejezičnoj kompetenciji i poučavanju jezika, te članak o višejezičnoj kompetenciji i osobnosti J. M. Dewaelea (2016), dok se na ruskom govornom području ističu istraživanja višejezične kompetencije autorice E. I. Šapkarine (2014) i E. V. Grišine (2016).

4.5. Jezična skorašnjost

Prema G. De Angelis (2007), skorašnjost upotrebe ili učinka nekog jezika (engl. *recency*; *last language effect*; *neighbourhood effect*; rus. *эффе́кт недав́но изуча́емого язы́ка*) u procesu ovladavanja podrazumijeva protok vremena u odnosu na zadnju upotrebu jezika.

Prvi koji skreće pozornost na taj čimbenik je V. 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 sličan način ili u sličnim situacijama (De Angelis, 2007: 35).

G. De Angelis (2007) upućuje na potvrdu učinka skorašnjosti u istraživanju N. 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.

B. Shanon (1991) je u ispitivanju svojih sudionika primijetio da njihova jezična proizvodnja ovisi o učinku posljednjeg jezika, bez obzira na razinu znanja u tom jeziku. Osvrtom na Shanonovo istraživanje G. 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 učili u posljednje vrijeme ili čak aktivno

upotrebljavali, naprotiv, nisu bili u upotrebi dugo vremena. Prema tome, u ispitivanjima je uvijek poželjno ispitivati povezanost utjecaja najmanje dva čimbenika.

Najpoznatije istraživanje, koje ističe skorašnjost kao jedan od vrlo važnih čimbenika, istraživanje je S. Williams i B. Hammarberg (1998). Autori prikazuju studiju slučaja same autorice prilikom usvajanja švedskog jezika (J3). Ono što se ispitivalo bila su neprilagođena jezična prebacivanja (engl. *non-adapted language switches*; rus. *не адаптированные языковые переключения*) u usvajanju dodatnog jezika te uloga J1 (engleskog) i ostalih J2 (osobito njemačkog). Pod neprilagođenim jezičnim prebacivanjima autori podrazumijevaju sličnosti i razlike u pojavi jezičnih iskaza iz prethodno ovladanih jezika (u ovom slučaju to je J1 engleski i J2 njemački). Smatralo se da će uloge dva 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 S. Williams i B. 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.

J. M. Dewaele (1998) ispituje leksičke tvorenice (engl. *lexical inventions*; rus. *лексические изобретения*) govornika nizozemskog kao J1 i uspoređuje jezičnu izvedbu kod onih kojima je francuski J2 i onih kojima je J3 jezik. J. M. Dewaele (1998: 488) 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. Tako su se učenici kojima je francuski J2 više oslanjali na J1 nizozemski, a oni kojima je francuski J3 na J2 engleski. Prema tome, redoslijed usvajanja jezika i njihova aktivacija može odrediti vrstu i količinu međujezičnih utjecaja u ciljnome jeziku.

Prema tome, 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 redoslijed učenja jezika (Jarvis i Pavlenko, 2008: 185).

U ispitivanju leksičkih pogrešaka P. 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 se češće pristupalo sličnicama 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.

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

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

ili više stranih jezika te se ponekad, izrazito u upotrebi leksika, javlja jezični prijenos između stranih jezika, 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 možebitnom većem interesu.

U. Jessner (2006) prikazuje istraživanje talijansko-njemačkih dvojezičnih osoba 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 su pokazali da su studenti upotrebljavali i talijanski i njemački jezik u izražavanju svojih metajezičnih komentara prilikom pismenih zadataka, što ona pripisuje dominantnosti upotrebe jezika i skorašnjosti kod pojedinaca, a ne toliko tipološkoj sličnosti između jezika. Kod osoba koje su više upotrebljavale talijanski jezik, talijanski jezik više se aktivirao, a kod onih kod kojih je njemački bio dominantan, aktivirao se njemački jezik. Neovisno o tome što je u ovome istraživanju fokus 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 T. Dijkstra (2007), zahvaća razinu aktivacije riječi ili, prema S. 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), T. Angelovska i A. Hahn (2012) vide skorašnjost kao odlučujući čimbenik kod 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, o zemlji u kojoj se govori taj jezik, o kulturi ili o osobnom iskustvu povezanom 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.

T. Dijkstra (2003) u objašnjavanju svoga *dvojezičnog interakcijskog aktivacijskog modela*⁵⁵ (engl. *bilingual interactive activation model*; rus. *билингвальный интерактивная активационная модель*) 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 različiti-

⁵⁵ Prijevod termina s engleskog jezika na hrvatski i ruski je naš (op. a.).

tim 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).

Istraživanje M. Gibson i B. 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), definiralo je ulogu skorašnjosti kao bitan čimbenik 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 na zaključak 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 facilitacijski učinak za vrijeme prijenosa sličnica.

Između ostalog, kada raspravljamo o jezičnoj skorašnjosti u okvirima višejezičnosti i međujezičnih utjecaja, važno je istaknuti stajalište S. Jarvis i A. Pavlenko (2008: 88) prema kojima leksičke reprezentacije i veze među njima posjeduju različit stupanj jačine, ovisi o učestalosti i skorašnjosti upotrebe, te se smatra da će njihova jačina ovisiti o tome koliko im se može pristupiti, kojim mentalnim redosljedom 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, skorašnjost se, 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, osobito u hrvatskom i ruskom kontekstu.

4.6. Redosljed učenja stranoga jezika

Čimbenik kao što je *redosljed učenja stranoga jezika* karakterističan je za višejezični diskurs i većina će se istraživača složiti da će jezični prijenos ponekad ovisiti upravo o tome čimbeniku, a radi boljeg uvida u redosljed 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 redosljeda učenja na pojavu prijenosa u ovladavanju jezikom, stoga se u nekim slučajevima čimbenik povezuje s ostalim čimbenicima, poput jezičnog znanja, skorašnjosti ili pak tipologije.

Već je ranije u potpoglavlju o skorašnjosti navedeno istraživanje J. M. Dewaele (1998) koje se ne zaobilazi kada je riječ o redosljedu 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 istraživa-

nju redosljed učenja jezika pokazao jednim od čimbenika koji su uvjetovali jezični prijenos.

Istraživanje koje je provela A. Restorick Elordi (2012), s ciljem ispitivanja kako međujezični prijenos utječe na ovladavanje konjunktivom u francuskom i španjolskom jeziku kod 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 kod višejezičnih učenika, kada se smjer kreće iz J2 u J3, ispitanici pokazuju bolji rezultat u usvajanju konjunktiva, nego kada se kreće iz smjera J3 u J2. Autorica, prema tome, zaključuje da je pozitivni međujezični utjecaj jači iz smjera J2 u J3, nego obrnuto iz J3 u J2.

Premda se redosljed učenja jezika kao jedan od čimbenika koji uvjetuje pojavu međujezičnih utjecaja često dovodi u vezu s drugim ispitivanim čimbenicima, u budućim istraživanjima potrebno je više ispitati njegovu ulogu u procesu ovladavanja većim brojem jezika.

4.7. Izloženost jezicima

Izloženost jezicima čimbenik je koji se češće ispituje od redosljeda učenja jezika. 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 međuleksičkih interakcija 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, H. 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 razina. 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).

D. Gabryś-Barker (2013), u svome istraživanju o jezičnom mišljenju višejezičnih korisnika koji uče jezike u formalnome kontekstu, razmatra na koji način izloženost jezicima kod takvih učenika određuje razvoj njihove 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 budućće, kako autorica navodi, treba voditi računa i o ekstenzivnoj i inten-

zivnoj izloženosti jeziku unutar razreda i izvan njega. Međutim, uporaba prvog jezika u razrednom diskursu ovisi i o dobi učenikā i njihovoj kognitivnoj zrelosti.

S. Letica i S. Mardešić (2007) ispituju 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 istražiti utjecaj s obzirom na izloženost J2 i J3 te znanje u oba jezika, kao i tipološka udaljenost između sva tri 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.

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

O izloženosti jezicima kao jednom od značajnih čimbenika u ovladavanju trećim jezikom govori istraživanje I. Pittman (2019). Autorica ispituje ovladavanje rumunjskim kao trećim jezikom (J3) kod troje dvojezične djece s engleskim kao prvim jezikom (J1) i mađarskim kao drugim (J2). Troje djece u dobi od četiri, šest i osam godina odraslo je u SAD-u u englesko-mađarskoj obitelji, koristeći se aktivno engleskim jezikom formalno i neformalno, te mađarskim samo s majkom, dok su rumunjskom jeziku rijetko bili izloženi. Međutim, nakon preseljenja obitelji u Rumunjsku, djeca su formalno počela pohađati satove rumunjskog jezika (2 do 4 sata tjedno), ali u sklopu redovnog programa na mađarskom jeziku, kojemu su između ostalog bila izložena i neformalno zbog prisutnosti mađarske manjine u tom dijelu Rumunjske. Autorica je pratila jezični razvoj djece u ovladavanju J3 rumunjskim, i koji je utjecaj J1 engleskog i J2 mađarskog na J3 rumunjski. Zaključila je da je J2 mađarski, kojeg su djeca koristila jednako formalno i neformalno, pokazao veći utjecaj na J3 rumunjski, čak i kada su bile u pitanju sličnice, premda prema autorici, mađarski i rumunjski jezik ne dijele sličan leksik, kao što je to slučaj s engleskim i rumunjskim.

U raspravi o izloženosti jezicima i jezičnom prijenosu primjećujemo da je bitan 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 s kojima su se već ranije susreli. 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 skorašnjost.

4.8. 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 čimbenicima koji sputavaju stabilnu komunikaciju na stranome jeziku. Raspravljajući o *jezičnom modalitetu* (engl. *language mode*; rus. *языковой мoдус*) kod dvojezičnih osoba, koji se odnosi na različitu aktivaciju između dva jezika i mehanizme prilikom jezičnog procesiranja (što ponekad dovodi do međujezičnih utjecaja), F. Grosjean (2008) zaključuje 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, neznan je broj istraživanja u pogledu formalnog konteksta i njegove uloge kod višejezičnih učenika. J. M. Dewaele (2001) jedan je od rijetkih istraživača koji je, primjenjujući Grosjeanov (2001) dvojezični model na kojemu temelji jezični modalitet, pokušao prikazati interakciju između tri jezika 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 ispitanikā 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 ispitanikā 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 komunikaciji. U neformalnim situacijama to nije tako, ispitanici su opušteniji, nesvjesno pristupaju komunikaciji i ne moraju očekivati povratnu informaciju o svojim iskazima.

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

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Navedite koji od kognitivnih čimbenika spomenutih u tekstu smatrate da može više utjecati na proces ovladavanja stranim jezikom i objasnite zašto.

Objašnjenje: _____

2. Navedite barem dva čimbenika s gledišta učenika koje smatrate bitnim u provjeravanju međujezičnih utjecaja i objasnite zašto.

Čimbenici s gledišta učenika: _____
Objašnjenje: _____

3. Navedite barem dva čimbenika s aspekta procesa učenja koje smatrate bitnim u provjeravanju međujezičnih utjecaja i objasnite zašto.

Čimbenici s aspekta procesa učenja: _____
Objašnjenje: _____

4. Na temelju prikazanih ispitivanja raznih čimbenika u poglavlju, razmislite koji čimbenici imaju najviše utjecaja u ispitivanju međuleksičkih interakcija u formalnom ovladavanju stranim jezikom?

5. Na koji način čimbenici s gledišta učenika i s aspekta procesa učenja utječu/ili su utjecali na Vaše ovladavanje leksikom u nekom od Vaših jezika. Objasnite primjerima.

Utjecaj čimbenika s gledišta učenika: _____
Utjecaj čimbenika s aspekta procesa učenja: _____

Dodatna literatura

- Jajić Novogradec, M. (2021). Psiholingvističke faktory, vlijašuće na pojavlenie mež”jazykovyh vzaimodejstvij v učebnom mnogojazyčii. *Philology, International scientific journal*, 1 (31): 16-20.
- Luchkina, T., Ionin, T., Lysenko, N., Stoops, A. i Suvorkina, N. (2021). Evaluating the Russian Language Proficiency of Bilingual and Second Language Learners of Russian. *Languages*, 6 (83): 1-32.
- Muñoz, C. (ur.) (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Reiterer, S. M. (ur.) (2018). *Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience*. Switzerland: Springer.

Zaključne napomene

U ovome poglavlju prikazani su neki od čimbenika za koje smatramo da najčešće uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja, točnije međuleksičkih interakcija. Neovisno o formalnom ili neformalnom ovladavanju inim jezikom zasigurno ste primijetili iz vlastitog iskustva da će se u Vašim usmenim ili pisanim jezičnim iskazima pojaviti međujezični utjecaj iz nekog od jezika koji se pojavio bilo zbog jezičnog znanja, jezične skorašnjosti ili pak izloženosti jezicima i redoslijedu njihova učenja. Razmišljajući o utjecaju pojedinih čimbenika na tijek ovladavanja određenim jezikom u različitim kontekstima, kao sadašnji, a i budući stručnjaci u području OVIJ-a važno je da prepoznate individualne razlike između učenika i vodite računa o čimbenicima koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja kako bi proces ovladavanja jezikom za učenike bio što uspješniji. Sljedeće poglavlje koje govori o individualnoj višejezičnosti također ide u tom smjeru.

5. INDIVIDUALNA VIŠEJEZIČNOST

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- definirati dvojezičnost i individualnu dvojezičnost
- razlikovati dvojezičnost i OVIJ kao zasebne znanstvene discipline
- navesti neke vrste dvojezičnosti
- razlikovati proces usvajanja trećega jezika od procesa usvajanja drugoga jezika, te objasniti moguće načine njihova usvajanja
- objasniti individualnu višejezičnost i navesti neke bitne značajke individualne višejezičnosti
- prikazati tri vrste individualne višejezičnosti i vidjeti jesu li neke karakteristične i za hrvatski obrazovni sustav
- izdvojiti prikazana hrvatska i svjetska istraživanja individualne višejezičnosti, uočiti njihovu povezanost i predložiti nova slična istraživanja u tome području.

Ključni pojmovi

dvojezičnost, bilingvizam, dvojezične osobe, pojedinačna ili individualna dvojezičnost, receptivna ili pasivna dvojezičnost, produktivna ili aktivna dvojezičnost, čista dvojezičnost, miješana dvojezičnost, posredna dvojezičnost, neposredna dvojezičnost, kontaktna dvojezičnost, beskontaktna dvojezičnost, autonomna dvojezičnost, paralelna dvojezičnost, automatizam, individualna višejezičnost, usvajanje trećeg jezika, višejezično usvajanje, simultano usvajanje/učenje jezika, konsekutivno učenje/usvajanje jezika, trojezične osobe, povijesna višejezičnost, suvremena višejezičnost, poliglot, poliglosija, plurilingvalnost, višejezičnost, multilingvalnost, mnogojezičnost, retrospektivna višejezičnost, retrospektivno-prospektivna višejezičnost, prospektivna višejezičnost, višejezične osobe, razina praga, višekulturalnost, miješanje koda, metajezična svjesnost, dinamičnost jezičnih sustava, integrirano učenje nastavnih sadržaja i jezika, interkulturalna kompetencija, sociolingvistička kompetencija

5. INDIVIDUALNA VIŠEJEZIČNOST

5.1. Dvojezičnost i OVIJ

Istraživanja dvojezičnosti ili bilingvizma⁵⁶ provode se u okviru primijenjene lingvistike od 1970-ih godina. Radi se o istraživanjima društvene strane navedene pojave (Medved Krajnović, 2010). Međutim, sličnosti koje dijele s procesom ovladavanja drugim jezikom su da je u središtu njihovih ispitivanja drugi jezik. Postoje različite definicije dvojezičnosti, poput one Bloomfieldove prema kojoj je dvojezična osoba ona koja je jednako fluentna u oba jezika, do Grosjeanove prema kojoj je dvojezična osoba ona koja može funkcionirati u svakom od dva jezika prema danim potrebama (Białystok, 2001: 4). M. Prebeg-Vilke (1991: 89) razlikuje 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 (djelatnosti), tj. drugi se jezik upotrebljava ograničeno i receptivno, koristeći se samo jednom od četiri jezične vještine (djelatnosti).

Shvaćanja dvojezičnosti u prošlosti drugačija su od današnjeg shvaćanja pojave. Ranije se smatralo da dvojezičnost može biti štetna za intelektualni razvoj pojedinca, štoviše poistovjećivalo je se s pripadanjem dvjema religijama u isto vrijeme. U takvom shvaćanju 1930-ih godina posebno se ističe njemački lingvist L. Weisgerber. 1960-ih godina pojavljuju se istraživanja E. Peala i W. E. Lamberta (1962) koja su dokazala da su dvojezične osobe u usporedbi s jednojezičnim osobama jednake i po socioekonomskom statusu, spolu i dobi, nadalje dvojezične osobe bile su bolje u verbalnim i neverbalnim testovima inteligencije i pokazivale su bolje rezultate u školi od jednojezičnih osoba (Prebeg-Vilke, 1991: 90).

Dvojezičnost se dijeli najčešće prema jezičnoj kompetenciji pojedinca, dobi i društvenom statusu.

Bitno je još spomenuti poimanje dva termina *bilingvizam* i *dvojezičnost*, na koje upućuju ruski autori B. A. Bulgarova i sur. (2017), a za koje, po mišljenju autorā, u znanstvenoj literaturi ne postoji jedinstveni pristup koji bi objasnio oba pojma. Tako se često *bilingvizam* definira kao vladanje dvama jezicima dovoljno često korištenih u komunikaciji, čija je glavna karakteristika razumijevanje jezične situacije, tj. funkcionalnost jezika, dok se *dvojezičnost* vidi u naizmjeničnom korištenju dva jezika i prebacivanju s jednog jezika na drugi u određenoj situaciji. Nadalje, za N. A. Zabelinu (2007) postoje dva aspekta dvojezičnosti – psihološki, odnosno onaj koji se tiče samog pojedinca, i društveni, koji se odnosi na masovnu dvojezičnost.

⁵⁶ Neki autori u hrvatskoj literaturi (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. U udžbeniku ćemo se koristiti terminom *dvojezičnost*, kao prihvatljivijim terminom za područje kojim se bavimo, misleći tada na psiholingvističku stranu dvojezičnosti. U ruskoj stručnoj literaturi također se naizmjenično rabe termini *билингвизм* i *двуязычие*.

J. F. Hamers i M. H. A. Blanc (2004: 6) definiraju pojedinčevu ili individualnu dvojezičnost (engl. *bilinguality* ili *individual bilingualism*; rus. *индивидуальное двуязычие/билингвизм*) kao psihološko stanje pojedinca koji upotrebljava više od jednog jezičnog koda kao sredstvo društvene komunikacije, a stupanj upotrebe više jezičnih kodova u pojedinca varirajuće s obzirom na različite psihološke, kognitivne, psiholingvističke, sociopsihološke, sociološke, sociokulturalne, sociolingvističke, društvene i lingvističke dimenzije. Autori također daju detaljnu podjelu individualne dvojezičnosti, tako da dijele dvojezičnost s obzirom na jezične kompetencije pojedinca, kognitivnu organizaciju pojedinca, dob, prisutnost ili nepresutnost izvornih govornika drugoga jezika u zajednici, društveni status i pripadnost skupini i kulturnom identitetu (v. Hamers i Blanc, 2004: 26; 368-369). Ruski lingvist V. D. Bondaletov razlikuje individualnu dvojezičnost kao znanje dva jezika pojedinačnih članova jednog društva nasuprot masovnoj dvojezičnosti koju definira kao znanje dva jezika većeg kontingenta govornika (Bondaletov, 1987 u: Bagana i Hapilina, 2016).

T. M. Balyhina (2007) izdvaja nekoliko vrsta psihološke i lingvističke strane dvojezičnosti⁵⁷:

- receptivna ili pasivna dvojezičnost (engl. *receptive or passive bilingualism*; rus. *рецептивное или пассивное двуязычие*), kada osoba razumije govor i tekst na jednom jeziku, i može prenijeti sadržaj na drugom jeziku
- produktivna ili aktivna dvojezičnost (engl. *productive or active bilingualism*; rus. *продуктивное или активное двуязычие*) odnosi se na sposobnost izražavanja misli na raznim jezicima
- čista dvojezičnost (engl. *pure bilingualism*; rus. *чистое двуязычие*), kada se u obitelji upotrebljava jedan jezik, a drugi jezik koristi se u učenju, u institucionaliziranom kontekstu
- miješana dvojezičnost (engl. *compound bilingualism*; rus. *смешанное двуязычие*), kada se osoba istovremeno može koristiti i jednim i drugim jezikom u istoj situaciji, tj. jedan jezik se zamjenjuje drugim
- posredna i neposredna dvojezičnost (engl. *direct and indirect bilingualism*; rus. *опосредованное и непосредственное двуязычие*), u kojoj posredno igra ulogu jedan jezik, kao jezik posrednik (posredna dvojezičnost) i nesvjesni utjecaj jednog jezika koji je neposredno povezan s mišljenjem na drugom jeziku (neposredna dvojezičnost)
- kontaktna i beskontaktna dvojezičnost (engl. *contact and noncontact bilingualism*; rus. *контактное и неконтактное двуязычие*), u kojoj postoji (kontaktna dvojezičnost) ili ne postoji (beskontaktna dvojezičnost) direktna veza s izvornim govornikom jednog od jezika

⁵⁷ Vrste dvojezičnosti autorice T. M. Balyhine (2007) prevela je s ruskog na hrvatski i engleski jezik M. Jajić Novogradec.

- autonomna i paralelna dvojezičnost (engl. *autonomous and parallel bilingualism*; rus. *автономное и параллельное двуязычие*), u kojoj se jezici usvajaju bez međusobnih odnosa (autonomna dvojezičnost) i kada se jedan jezik usvaja s oslanjanjem na drugi jezik (paralelna dvojezičnost)

Za istraživače procesa usvajanja drugoga jezika dvojezičnost je često složen fenomen jer je njihovo zanimanje usmjereno na osobe koje su u procesu učenja, a ne na one koje su ranije učile dva jezika, kao što je to slučaj kod dvojezičnih osoba (v. Gass i Selinker, 2008).

O povezanosti dvojezičnosti i ovladavanja drugim jezikom mnogo je riječi posvećeno u literaturi na temu istraživanja ovladavanja drugim jezikom. Uglavnom su to istraživanja koja se bave usporedbom jednojezičnih i dvojezičnih govornika i učinkom dvojezičnosti na ovladavanje inim jezikom.

Tako su M. H. Keshavarz i H. Astaneh (2004) ispitivali poznavanje vokabulara u engleskome jeziku kod tri različite skupine ispitanika (dvojezičnih osoba armenskog i perzijskog jezika koje su oba jezika učile u akademskoj zajednici, tursko-perzijskih dvojezičnih osoba koje su perzijski samo učile akademski i perzijskih jednojezičnih osoba) i došli do zaključka da dvojezičnost znatno pospješuje učenje još jednog jezika, ali u slučaju kada se oba jezika uče formalno.

Isto tako, u istraživanjima dvojezičnosti pažnja se pridaje i automatizmu (engl. *automaticity*; rus. *автоматизм речи*). 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 dvojezičnih osoba prema stupnju jezičnih kompetencija 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 koliko 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.

Međutim, F. 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 dopuste. Prema tome, nakon svog redovnog školskog obrazovanja, oni ne postaju odmah dvojezični (Grosjean, 2010: 231). Autor opisuje sličnu situaciju i s osobama manjinskih jezika koje 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 složeniji razlozi. Budući da se u većini slučajeva radi o iseljenicima, malo je zemalja koje podržavaju i dopuštaju obra-

zovnu 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).

U. Jessner (2008a: 17) govori kako su se dugo vremena dvojezičnost i proces ovladavanja drugim jezikom promatrali zasebno zato što istraživanje procesa ovladavanja drugim jezikom ima 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 novih 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 promatraju kao samostalna područja znanstvenog interesa (Horvatić Čajko, 2012: 28).

5.2. Određenje individualne višejezičnosti

Prije određenja pojma *višejezičnost (individualne višejezičnosti)* (engl. *multilingualism (plurilingualism)*; rus. *мультилингвизм (плюрилингвализм, индивидуальное многоязычие)*), važno je spomenuti još jednu primijenjenolingvističku disciplinu koja se kao i dvojezičnost razvija u okvirima ovladavanja drugim jezikom, a to je proces ovladavanja trećim jezikom (engl. *third language acquisition*; rus. *усвоение третьего языка*). Prijašnja su se istraživanja usredotočila uglavnom na proučavanje procesa materinskog i drugog ili stranog jezika, odnosno interakcije između ta dva jezika, ne obrađujući pozornost na ostale jezike kojim pojedinac vlada (Hammarberg, 2001: 21). G. De Angelis (2007) upućuje na djelomične i nepotpune podatke koje 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). Autorica upućuje i na razlikovanje procesa u ovladavanju većim brojem jezika, jer se ne radi o procesima samo jednog drugog jezika nego više njih, premda 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).

Za proces usvajanja trećeg jezika rabe se različiti nazivi, tako da, osim pojma *usvajanje trećeg jezika*, možemo naći i ostale nazive poput *usvajanje većeg broja jezika*, *višejezično usvajanje* (engl. *multilingual acquisition*; rus. *многоязычное усвоение*) te *usvajanje trećeg ili dodatnih jezika* (engl. *third or additional language acquisition*; rus. *усвоение третьего или дополнительных языков*)⁵⁸.

⁵⁸ Za dodatno pojašnjenje naziva v. De Angelis (2007).

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

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

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

J. Cenoz i U. Jessner (2009) upućuju na razliku između simultanog i konsekutivnog usvajanja različitih jezika. Prema autoricama, 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 upućuje J. Cenoz (2000) i opisuje najmanje četiri vrste redosljeda usvajanja u usporedbi s usvajanjem drugoga jezika.

Tablica 5.1.

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

Usvajanje drugog jezika	Usvajanje trećeg jezika
1 J1→J2 ⁵⁹	1 J1→J2→J3
2 Jx/Jy	2 Jx/Jy/Jz
	3 Jx/Jy→J3
	4 J1→Jx/Jy ⁶⁰

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).

⁵⁹ U izvornoj tablici korištena je kratica *L* prema engleskoj riječi *language*, a ovdje smo je prilagodili hrvatskome jeziku riječju *jezik* i obilježili kraticom *J*.

⁶⁰ Izvorna tablica broji još nekoliko primjera višejezičnog usvajanja i njihov različiti redosljed, no za potrebe razlikovanja procesa ovladavanja drugim i trećim jezikom smatramo da su dovoljni prikazani primjeri u navedenoj tablici.

U prikazu različitih procesa, kada je riječ o usvajanju drugog i trećeg jezika, ne radi se samo o kvantitativnim razlikama, odnosno većem jezičnom repertoaru koji nudi višejezičnost, kao i nizu jezičnih situacija u kojima sudjeluju pojedinci, već i o kvalitativnim razlikama koje sadržavaju složenost i raznolikost čimbenika uključenih u usvajanju trećeg jezika (Letica Krevelj, 2014).

Počeci istraživanja ostalih jezika koji pojedincima nisu prvi, uz postojeći drugi i treći jezik, doveli su do formiranja zasebne domene u području primijenjene lingvističke, odnosno do rasprava o višejezičnosti.

Prva nastojanja za određenje termina *višejezičnost* započinj u djelom Maximiliana Brauna (1937), njemačkog lingvisti, koji je uputio na probleme definiranja višejezičnosti te je opisao višejezičnost kao aktivno usklađeno savršeno jezično znanje u dva ili više jezika (Jessner, 2008a). Za njega postoji prirodna višejezičnost, koja se usvaja od rođenja, i višejezičnost koja se javlja kao rezultat učenja. U Jessner (2008a) poziva se na V. Vildomeca (1963) koji ističe razliku između dvojezičnosti i višejezičnosti, te opisuje prednosti višejezičnosti.

Rana istraživanja višejezičnosti bavila su se uglavnom njenom sociolingvističkom stranom, 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).

L. Aronin i D. 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, povijesni pregled višejezičnosti s obzirom na porijeklo podrazumijeva upotrebu jezika koji su bili rasprostranjeni u bliskim područjima, među narodima i plemenima, dok se suvremena višejezičnost odnosi na upotrebu jezika različitog porijekla, koji nisu bliski. 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 sve društvene slojeve i na društvo kao političko-ekonomsku zajednicu (npr. engleski jezik u skandinavskim državama). 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.

Prema L. Aronin i B. Hufeisen (2009: 3) sastavni dijelovi višejezičnosti mogu se naći u okvirima sljedećih istraživačkih domena: sociolingvističke, psiholingvističke, neurolingvističke, pragmlingvističke, primijenjene lingvističke te poučavanja jezika i općeg kurikulumu.

Jasno definiranje višejezičnosti u novije vrijeme daje C. Kemp (2009: 15) koja razlikuje nekoliko povezanih pojmova s obzirom na poznavanje više jezika, poput *poliglota*, *mногоjezičnih* i *višejezičnih osoba*, kada se radi o pojedincima s poznavanjem više jezika, i *poliglosije* kada govorimo o cijelim zajednicama koje upotrebljavaju više jezika. L. Wei i M. G. Moyer (2008: 4) opisuju višejezičnu osobu kao onu koja može komunicirati na više od jednog jezika, aktivno ili pasivno. Aktivna strana komunikacije tada se odražava u govorenju i pisanju, a pasivna u slušanju i čitanju.

D. Pavličević-Franić (2006) objašnjava dva pojma u definiranju učenja više jezika koje određuje ZEROJ (2005). Pod pojmom *multilingvalnost* ili *mногоjezičnost* označava se mogućnost učenja različitih jezika u školi, na fakultetu ili u različitim multikulturalnim sredinama koji pritom ne 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).

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.

U udžbeniku ćemo se fokusirati isključivo na individualnu višejezičnost, koja se još u literaturi naziva i *plurilingvalnost*. Na nedosljednost termina plurilingvalnost ili višejezičnost i multilingvalnost ili mnogojezičnost upućuje i 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.

Također, važno je istaknuti da se ruska stručna literatura koristi nazivima i *плюрилингвализм* i *мультилингвизм*, razlikujući oba pojma s obzirom na kontekst upotrebe jezika i ovladavanje jezicima. Tako È. G. Azimov i A. N. Ščukin (2009: 149) u svom rječniku navode prvu definiciju *multilingvizma* pojašnjavajući da se radi o „supostojanju mnoštva jezika kao atributā nacionalnih kultura u različitim državama u sklopu međunarodnih zajednica ili u jednoj državi”, dok *plurilingvalnost* opisuju kao jezičnu karakteristiku ličnosti ili skupine ljudi koji vladaju dvama ili većim brojem jezika, te se koriste njima u praksi, u svakodnevnom životu (Azimov i Ščukin, 2009: 198).

Pod individualnom višejezičnošću podrazumijevamo isključivo psiholingvistički aspekt ovladavanja stranim jezicima u okviru formalnog obrazovanja, ne misleći pritom na pojedinačne slučajeve ovladavanja inim jezicima u obiteljskom okruženju. U literaturi se još pojavljuju pojmovi poput institucionalne višejezičnosti (istovremena prisutnost dva jezika u upravnim tijelima gradova, okruga i drugih teritorijalnih jedinica, npr. upotreba hrvatskog i talijanskog u nekim gradovima i općinama u Istri, hrvatskog i češkog u Daruvaru i okolici) i teritorijalne višejezičnosti (društva u kojima je jezična

stratifikacija⁶¹ usko povezana s teritorijalnom rasprostranjenošću pojedinačnih jezičnih zajednica), koji su isključivo vezani uz sociolingvistički aspekt jezika (Banjavčić i Erdeljac, 2009).

Prema ruskom autoru V. M. Smokotinu (2010: 50) individualna višejezičnost u mnogim europskim zemljama postaje realnost s obzirom na uvođenje obaveznog učenja dva strana jezika u obrazovni sustav, izuzev materinskog, kao i zahvaljujući upotrebi učinkovitih komunikacijskih pristupa, pri čemu drugi jezik učenika može poslužiti i kao sredstvo učenja usporedno s osnovnim jezikom u obrazovanju.

5.3. Podjela individualne višejezičnosti

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

- retrospektivnu višejezičnost (engl. *retrospective plurilingualism*; rus. *ретроспективное многоязычие*) – odnosi se na dvojezične govornike koji dolaskom na nastavu već posjeduju znanje drugoga jezika, odnosno znanje jezika koji je i cilj i predmet nastave te su stoga u prednosti prema ostalim učenicima
- retrospektivno-prospektivnu višejezičnost (engl. *retrospective-prospective plurilingualism*; rus. *ретроспективно-проспективное многоязычие*) – podrazumijeva višejezične osobe koji su dolaskom na nastavu u boljoj poziciji od ostalih učenika zbog inojezičnog znanja, no niti jedan od njihovih jezika nije predmet nastave, već se njihova višejezičnost razvija daljnjim učenjem trećeg ili dodatnog jezika
- prospektivnu višejezičnost (engl. *prospective plurilingualism*; rus. *проспективное многоязычие*) – odnosi se na učenike koji su dolaskom na nastavu jednojezični govornici i razvijaju individualnu višejezičnost 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 put susreće s učenjem jednog ili više stranih jezika.

G. Neuner (2004: 15-16) u sklopu didaktike višejezičnosti ističe sljedeće značajke novog poimanja individualne višejezičnosti:

- učenjem nekoliko jezika u školi učenik u učenju svakog novog jezika razvija postojeće iskustvo u učenju jezika
- nije nužno postići komunikacijsku kompetenciju blisku izvornom govorniku u svakom od jezika

⁶¹ Stratifikacija je naslojavanje jezika, dodavanje novih slojeva u jezik tijekom povijesti (v. https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=d1tvWhM%3D&keyword=stratifikacija).

- stupanj komunikacijske kompetencije i profil učenika u svakom od jezika je različit
- autor se ujedno osvrće na H. Christa (2001) koji, koristeći se metaforom *razine praga*⁶² (engl. *threshold level*; rus. *пороговый уровень*), određuje da je „osoba višejezična ako, s obzirom na broj jezika kojim je ovladala, može prijeći prag u različite jezične sustave” (ibid.)⁶³.

Govoreći 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) 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 jezika⁶⁴.

5.4. Istraživanja individualne višejezičnosti u različitim kontekstima

5.4.1. Hrvatska istraživanja

Prva promišljanja o višejezičnosti s hrvatskog obrazovnog aspekta daje M. 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 D. Pavličević-Franić (2006) koja govori 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). Prema tome, i uporabom dijalekta pojedinac je višejezičan u svom prvom jeziku.

Ispitivanje o primjeru hrvatske višejezičnosti prikazuje I. Horvatić Čajko (2009) u članku posvećenom stranojezičnom znanju i višejezičnoj kompetenciji u engleskom i njemačkom jeziku kod studenata prve godine studija. Na temelju dobivenih rezultata primjećuje se razlika u snalaženju u jezičnim djelatnostima 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

⁶² V. potpoglavlje 4.4., fusnota 52.

⁶³ Prijevod navoda G. Neunera (2014: 15-16) o značajkama novog poimanja individualne višejezičnosti s engleskog na hrvatski je naš (op. a.).

⁶⁴ V. potpoglavlje 1.2.

nego u njemačkom jeziku. To je rezultat rijetke upotrebe njemačkog jezika u izvannastavnim situacijama. U ovome radu zanimljiv je nalaz, da unatoč srodnosti između engleskoga i njemačkoga jezika, ispitanici imaju neutralan stav o transferu i interferenciji između ta dva jezika, ali u području leksika zamjetan udio ispitanika upućuje 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).

L. 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 interkulture pedagogije učenicima se može pomoći u boljem razumijevanju razreda kao višejezične i višekulturalne zajednice.

U istraživanju J. Mihaljević Djigunović (2013) ispituju se stavovi 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. Istraživanje B. Filipin-Žignić i sur. (2016) u kojemu autorice ispituju okomitu i vertikalnu višejezičnost hrvatskih osnovnoškolaca sedmoga razreda na internetu u tri hrvatske županije (sjeverna i sjeverozapadna regija), fokusirajući se na prebacivanje i miješanje kodova u jeziku, uključuje analizu učeničkih dopisivanja na društvenoj mreži *Facebook*. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici rabe tri koda u razgovoru i to ovim redoslijedom: organski idiom hrvatskog jezika, hrvatski standardni idiom i nematerinski (strani) idiom, tj. jedan od stranih jezika. Također, u nekim aspektima, vertikalna višejezičnost (organski i neorganski idiom – substandard i standard) pokazala je statistički značajnu povezanost s okomitom višejezičnošću (neorganski idiom – standard i substandard i strani jezik koji učenici uče u školi). Prema tome, učenici mlađe populacije višejezični su s obzirom i na različite materinske i nematerinske idiome i u neformalnoj komunikaciji.

Nešto recentnije istraživanje je istraživanje R. Lujčić i S. Hanžić Deda (2018) koje opisuje studiju slučaja trinaestero osnovnoškolskih učenika trećeg razreda jedne međunarodne škole kako bi se ispitala višejezična perspektiva učenika. Svi su učenici pripadali retrospektivno-prospektivnoj vrsti višejezičnosti, tj. radilo se o učenicima s različitim materinskim jezicima (azerbajdžanski (azerski), engleski, farsi, hrvatski, mandarinski kineski, mađarski, poljski, slovački, ruski, španjolski), kojima je osnovni jezik komunikacije u formalnom obrazovanju bio engleski, a uz još postojeće jezike kojima su vladali, neki od njih učili su i hrvatski kao drugi ili treći strani jezik, jer je to bio jezik sredine u kojoj su boravili. Ispitivala su se tri aspekta višejezičnosti kod učenika – prebacivanje

kodova, pozitivni prijenos i prijevod s jednog jezika na drugi. Rezultati su pokazali da višejezični pojedinci, u ovom slučaju učenici mlađe dobi, prebacuju kodove između onih jezika u kojima su bolji, svjesno se koriste strategijom prevođenja iz jednog jezika u drugi u slučajevima kada sugovornici koji ne znaju jedan od jezika ne mogu sudjelovati u zajedničkoj komunikaciji, i prema tome imaju vrlo razvijenu metajezičnu svijest.

5.4.2. Svjetska istraživanja

Većina svjetskih istraživanja usmjerena prema istraživanjima višejezičnosti bave se utjecajem dvojezičnosti na ovladavanje trećim jezikom (Pál, 2000; Leung, 2003; Cenoz, 2004; Keshavarz i Astaneh, 2004; Hodal, 2005; Safont Jordà, 2005) osobito u zemljama s velikim brojem imigranata. Ispitanici su često korisnici dva jezika u izvanškolskom kontekstu, a uče jedan ili dva strana jezika u školi. Međutim, u novije vrijeme raste i broj istraživanja koja se bave ispitivanjem individualne višejezičnosti u formalnome okruženju, tj. ispitanicima koji uz materinski jezik ovladavaju i stranim jezicima u institucionaliziranom obrazovanju. Za potrebe prikaza istraživanja višejezičnosti u svjetskom kontekstu odabrali smo ona za koja smatramo da mogu dati ne samo koristan uvid u navedeno područje, već dati i smjernice za neka buduća istraživanja sličnog okvira, jer se radi o različitim aspektima provedenih istraživanja. Riječ je kako o preglednim nalazima pojedinačnih istraživanja, tako i onim eksperimentalnim.

Utjecaj trećeg jezika na jezičnu kompetenciju u drugome jeziku u školskom kontekstu prikazuje M. Griessler (2001) opisujući učinkovitost poučavanja engleskog jezika u tri austrijske škole različitim pristupima poučavanju 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. M. Griessler (2001) 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 Mercera 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). 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, te su učenici te škole pokazali bolje rezultate naspram učenika koji su učili samo jedan strani jezik. Stoga autorica smatra da se jezične djelatnosti, 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 stalna interakcija među

njima. Teoriju dinamičnih sustava objašnjavaju P. Herdina i U. Jessner (2002) u okviru svog dinamičnog modela višejezičnosti⁶⁵. Radi se o tome da se prilikom razvojnih faza dinamični jezični sustavi mijenjaju pod utjecajem unutarnjih i vanjskih čimbenika.

V. Unamuno (2008) ispituje razredne interakcije, odnosno prebacivanje jezičnih kodova prilikom usmenih aktivnosti 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 se služili španjolskim, katalonskim i engleskim jezikom u različite svrhe, bilo u nastavnom ili izvannastavnom kontekstu, tj. u krugu obitelji i prijatelja (četvero djece govorilo je kod kuće španjolski jezik, od kojih dvoje i katalonski, a četvero imigranata jedan 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 se jezik u tom slučaju upotrebljavao u obraćanju nastavnicima, španjolski s prijateljima i engleski prilikom rada na zadatku. Autorica smatra da su rezultati opravdani s obzirom na niži stupanj kompetencija učenika u engleskom jeziku i posljedičnim 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, tj. samostalnost u učenju.

O važnosti uključivanja više jezika koje učenik poznaje u nastavu nekog drugog stranog jezika i njihovo međusobno povezivanje radi olakšavanja učenja novog jezika, govori J. 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 novih 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.

M. Baştürk i R. 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 integrirano učenje nastavnog sadržaja i jezika (engl. *content and language integrated learning/CLIL*; rus. *предметно-языковое интегрированное обучение*), 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. Integrirano učenje nastavnog sadržaja i jezika definira se kao dvojezični pristup obrazovanju u kojem

⁶⁵ Više o modelima višejezičnosti i dinamici jezičnih sustava v. M. Jajić Novogradec (2017: 32-37) i M. Bašić (2017: 287-315).

se zajedno poučavaju sadržaj kurikulumu, npr. prirodoslovni predmeti ili zemljopis, i engleski jezik (Graddol, 2006: 86 u: Vodopija-Krstanović i Badurina, 2020: 72).

G. Domilescu i C. S. Lungoci (2019) provele su istraživanje sa studentima, budućim nastavnici jezika (rumunjskog, engleskog, njemačkog), pedagogije i predškolskog te učiteljskog odgoja i obrazovanja kako bi ispitale njihove stavove prema europskoj višejezičnosti, kao i prema usvajanju, znanju i upotrebi nekoliko stranih jezika u Europi. Rezultati su pokazali visoku osviještenost studenata za znanjem više jezika i diseminacijom višejezičnosti u obrazovanju, odnosno njihov pozitivan stav prema učenju većeg broja jezika. Autori pripisuju takav pozitivan stav studenata njihovom visokom jezičnom znanju u najmanje dva strana jezika te vide značajnu vezu između jezičnog znanja i stava, u ovom primjeru prema višejezičnosti.

Razvoj individualne višejezičnosti u formalnom okruženju ruskog govornog područja započinje nešto kasnije nego što je to primjer u većini europskih zemalja. To najbolje pokazuje primjer preglednog članka autorice O. N. Igne (2007) koja govori o potrebi detaljne razrade metodologije učenja i poučavanja drugoga stranoga jezika u većini ruskih škola kako bi se dosljedno slijedio razvoj višejezičnosti. Ističu se osobitosti učenja drugoga (pa i više njih) stranoga jezika u pogledu sadržaja učenja, nastavnih materijala te organizacije procesa učenja kao i principa organizacije nastavne djelatnosti. Opravdanost takvog zalaganja za individualnu višejezičnost leži u nekim od sljedećih zaključaka autorice: pozitivni prijenos jezičnih znanja i navika iz materinskog i prvog stranog jezika u drugi jezik; stjecanje jezičnog i sociokulturološkog iskustva; motiviranost za učenje više jezika i stjecanje interkulturalnih kompetencija.

N. V. Evdokimova (2009) bavi se istraživanjem višejezične kompetencije kod studenata nefiloloških studija. Naime, cilj je bio ispitati razvoj višejezične kompetencije u okviru individualne višejezičnosti studenata u formalnom obrazovanju koristeći se metodom prijevoda. Pretpostavka autorice bila je, kao i većine autora toga područja, da višejezična kompetencija često podrazumijeva spoj svih kompetencija jezika kojima pojedinac ovladava ili je ovladao, te se višejezični repertoar pojedinca ne sastoji od više različitih jezičnih kompetencija, već od jedne u kojoj se prožimaju i usko su povezane sve kompetencije. Prema tome, studenti su na osnovi svoga jezičnoga znanja ruskoga i engleskoga jezika i posebno provedenog pristupa stjecanja receptivne djelatnosti u jezicima prevodili i objašnjavali smisao rečenica u vidu formalno-gramatičke analize sa stranih jezika koje ranije nisu učili (njemačkog i francuskog). Analiza podataka pokazala je da su studenti ovladali sustavom lingvističkih znanja, mehanizmima funkcioniranja jezika, metakognitivnim strategijama i svjesnim jezičnim sposobnostima, što upućuje na mogućnost samostalnog učenja nepoznatih jezika i stjecanje višejezične kompetencije. Autorica također u jednom od svojih članaka slične tematike upućuje i na potrebu poučavanja *jezične slike svijeta*⁶⁶ (engl. *linguistic picture of the world*; rus. *языковая картина мира*) u vidu sociolingvističke kompetencije kao glavne sastavnice višejezične kompetencije u okviru individualne višejezičnosti (Evdokimova, 2009).

⁶⁶ Jezična slika svijeta predstavlja jezične načine segmentacije, opisa, klasifikacije, nazivanja i ocjene entiteta što ih čovjek spoznaje u svijesti i pomoću svijesti (Pintarić, 2005: 228).

Ju. F. Mametova (2012) zalaže se za višejezičnu komunikaciju među studentima nefiloloških studija koji uče najmanje dva strana jezika, naglašavajući da se time stvara polikulturalna i višejezična ličnost studenata, a jednako tako svojstva ličnosti, koja su stvorena u procesu poučavanja u višejezičnoj i polikulturalnoj komunikaciji u formalnim uvjetima, te određuju uspješnost u takvoj vrsti komunikacije.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Prema stručnoj literaturi iz poglavlja i na temelju Vašeg iskustva u ovladavanju inim jezicima, navedite svoju definiciju dvojezičnosti.

Za mene je dvojezičnost...

2. Objasnite u čemu je razlika, a u čemu povezanost između *dvojezičnosti* i *OVIJ*-a kao znanstvenih disciplina.

3. Jeste li Vi dvojezična osoba? Kojoj vrsti dvojezičnosti pripadate (prema autorici Balyhinoj, 2007)?

4. Poznajete li dvojezičnu osobu iz kruga Vaše obitelji ili poznanika? Znete li kojoj vrsti dvojezičnosti oni pripadaju i kako rabe dva jezika? Potkrijepite primjerima.

5. U čemu je razlika između procesa usvajanja trećega jezika i procesa usvajanja drugoga jezika? Kojim slijedom možemo usvajati dva jezika, a kojim tri jezika (prema autorici Cenoz, 2000)?

6. Navedite po redosljedu ovladavanja jezicima kojim inim jezicima se služite i koliko često, te u kojim situacijama?

Moj 1., 2., 3., 4. jezik je...

Jezik koristim..... (navesti posebno za svaki jezik):

a) samo formalno, u usmenoj i pisanoj komunikaciji na fakultetu; b) u usmenoj i pisanoj komunikaciji s prijateljima na društvenim mrežama; c) samo s nekim nastavnicima na fakultetu, ako su izvorni govornici tog jezika; d) samo kada idem u neku stranu zemlju e) ostalo (navesti: _____)

7. Ocijenite svoje jezično znanje u prethodno navedenim jezicima ocjenom od 1 do 5, tako da ocjena 1 označava slabo znanje, a ocjena 5 najbolje znanje u jeziku.

Smatrate li se višejezičnom osobom? DA/NE

Objasnite svoj odgovor.

8. Navedite svoju definiciju individualne višejezičnosti.

Za mene je individualna višejezičnost...

9. Na internetskim stranicama pronađite jedno hrvatsko istraživanje i jedno svjetsko istraživanje u području individualne višejezičnosti.

Obratite pažnju na cilj istraživanja, metode, postupke, ispitanike i rezultate, te ih ukratko sažmite i izdvojite svoje mišljenje o svakom istraživanju.

Dodatna literatura

- Göncz, L. (2021). *The Psychology of Multilingualism: Concepts, Theories and Application*. Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne, NE6 2PA, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Singleton, D. i Aronin, L. (ur.) (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Vetter, E. i Jessner, U. (ur.) (2019). *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Switzerland: Springer.
- Zalevskaia, A. A. (2016). Vvedenie v teoriju učebnogo dvujazyčija: učebnik dlja magistrantov. <http://www.csl.isc.irk.ru/> (26.05.2022.).

Zaključne napomene

Ovo poglavlje o individualnoj višejezičnosti donosi teorijski pregled o dvojezičnosti, usvajanju trećega jezika i višejezičnosti. Istovremeno navodi čitatelja na promišljanje o vlastitim spoznajama o višejezičnosti, kao i osobnom iskustvu ovladavanja većim brojem jezika. Osim što će čitatelji moći definirati nekolicinu pojmova vezanih uz višejezičnost, moći će izvesti i svoju definiciju dvojezičnosti i višejezičnosti, pritom razmišljajući o različitim kontekstima ovladavanja jezicima. Opće je poznato da dvojezičnost i višejezičnost postaju normom suvremenog društva, međutim u procesu poučavanja inoga jezika potrebno je osvijestiti učenike o važnosti poznavanja i upotrebe svih stranih (i manjinskih) jezika koji su im dostupni bilo u formalno ili neformalnom okruženju. Prema tome, prvenstveno je bitna i svijest budućih nastavnika inih jezika o višejezičnom znanju kako bi mogli svojim učenicima u procesu učenja i poučavanja pomoći da postanu aktivni višejezični govornici. Toj svijesti doprinosi i znanje o različitim metodološkim pristupima kojima se i kao nastavnici praktičari možemo poslužiti u nastavi stranoga jezika i ispitati ovladavanje jezikom kod učenika. Kako je u udžbeniku fokus na ovladavanju leksikom, sljedeće poglavlje prikazuje neke od bitnih metodoloških pristupa u ispitivanju leksika u okvirima individualne višejezičnosti.

6. METODOLOŠKI PRISTUPI U ISPITIVANJU LESIKA U OKVIRIMA INDIVIDUALNE VIŠEJEZIČNOSTI

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- razlikovati kvantitativni i kvalitativni pristup u primijenjenolingvističkim istraživanjima
- navesti i objasniti istraživačke metode u ispitivanju leksika u okvirima individualne višejezičnosti
- prepoznati prednosti i nedostatke istraživačkih metoda u ispitivanju leksika
- opisati i kritički raspraviti istraživačke metode u ispitivanju leksika u provedenim istraživanjima
- osmisliti zadatke za pojedinu istraživačku metodu u ispitivanju leksika.

Ključni pojmovi

istraživačke metode, deskriptivna istraživanja, eksperimentalna istraživanja, kvaziekperimentalna istraživanja, kvantitativni pristup, kvalitativni pristup, interpretacija podataka, intrasubjektivni pristup, intersubjektivni pristup, istraživanje presjeka, imenovanje slika, klasifikacija slike, imenovanje riječi, prevođenje riječi, zadatak leksičke odluke, zadaci višestrukog izbora, nadopunjavanje riječi u tekstu, gramatički zadaci prosuđivanja, hipoteza neselektivnog pristupa, metoda asocijacije, zadatak sinonima, zadatak antonima, metoda leksičke odluke, vrijeme reakcije, metoda kategorizacije, zadatak vizualne leksičke odluke, zadatak opće leksičke odluke, metoda glasnog navođenja misli, izvješća protokola, verbalni protokoli, metoda prijevoda, receptivni prijevod, prijevod na osnovi prepoznavanja riječi, metoda sastavaka, slobodni sastavak, vođeni sastavak

6. METODOLOŠKI PRISTUPI U ISPITIVANJU LESIKA U OKVIRIMA INDIVIDUALNE VIŠEJEZIČNOSTI

Prije opisa pojedinih istraživačkih metoda, valja najprije reći nešto općenito o metodologiji istraživanja u ovladavanju inim jezikom. Primijenjenolingvistička istraživanja koriste kvantitativni i kvalitativni pristup iz kojih proizlaze razne metode istraživanja⁶⁷. Razlike u navedenim istraživanjima su u broju ispitanika, postavljenim istraživačkim pitanjima i hipotezama, promatranim pojavama, kao i kontekstu istraživanja. V. Bagarić Medve i V. Pavičić Takač (2014: 87) napominju kako se posljednjih godina ističe vrijednost kombiniranja kvalitativnih i kvantitativnih metoda u istraživanjima, a glavna prednost kombiniranja metoda je u povećanom stupnju valjanosti istraživanja i mogućnosti da se složene pojave istraže pomoću više vrsta analiza.

U ovome poglavlju prikazat će se različit raspon istraživačkih metoda koje se upotrebljavaju u *istraživanjima međuleksičkih interakcija*. 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 složenija s obzirom na porast broja jezičnih sustava koji su dostupni višejezičnom korisniku (Letica Krevelj, 2014).

U ispitivanju međujezičnih utjecaja, kako ističu S. Jarvis i A. Pavlenko (2008), postoje dva opća pristupa koja upotrebljavaju neke od navedenih metoda. Radi se o *intrasubjektivnom* (engl. *intrasubjective approach*; rus. *интрасубъективный подход*) i *intersubjektivnom* (engl. *intersubjective approach*; rus. *интерсубъективный подход*) pristupu. Glavna značajka intrasubjektivnog pristupa je da se ispitivanje zasniva na promatranju studija slučaja (engl. *case study*; rus. *кейс-стади, тематическое исследование, анализ случая*), koje ne moraju biti longitudinalne, a one omogućuju veću vrijednost interpretacije podataka, nadasve zbog iscrpnog ispitivanja međujezičnih utjecaja u pojedinačvom jeziku u jasno određenim kontekstima (Jarvis i Pavlenko, 2008: 31). Zamjerka tom pristupu je da se dobiveni rezultati ne mogu generalizirati. Intersubjektivni pristup bavi se ispitivanjima međujezičnih utjecaja uključujući veći broj ispitanika. Pristup uključuje *istraživanja presjeka*⁶⁸ (engl. *cross-sectional studies*; rus. *поперечное исследование; поперечное исследование; кросс-секционное исследование*), a za razliku od prethodnog pristupa, podaci se mogu generalizirati. Ono što im je nedostatak je da se ne posvećuje dovoljno pažnje individualnim razlikama ispitanika, kao i okruženjima u kojima se prikupljaju podaci, pa se zbog toga u opisivanju takvih istraživanja poseže za objedi-

⁶⁷ O tipovima i značajkama kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja detaljno pišu M. Medved Krajnović (2010: 126-142) i V. Bagarić Medve i V. Pavičić Takač (2014).

⁶⁸ Primjer jednog istraživanja presjeka ili krossekcijskog istraživanja v. u članku D. Šegedin Borovina (2014).

njavanjem kvantitativne i kvalitativne analize podataka (ibid.). S. Jarvis i A. 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.

Kako su međujezični utjecaji često uzrok interakcija između pojedinačnih jezika koji se pohranjuju u pamćenju i potom procesiraju, potrebno je odabrati one metode pomoću kojih se lako može prepoznati pojava međujezičnih interakcija i tada najbolje opisati procesi koji ih izazivaju, a to se u velikoj mjeri može ostvariti triangulacijom podataka. Triangulacija (engl. *triangulation*; rus. *триангуляция*) se smatra vrlo korisnom istraživačkom strategijom, a zasniva se na upotrebi različitih vrsta i izvora podataka u analiziranju (Duff, 2008: 30).

Najčešće metode prikupljanja podataka u istraživanjima leksičkog prijenosa, koje uključuju i *receptivno* i *produktivno vladanje leksikom*, sažima S. Jarvis (2009), a one su: *imenovanje slika* (engl. *picture naming*; rus. *называние изображений*), tj. prepoznavanje slike i odabir odgovarajuće semantičke reprezentacije; *klasifikacija slike* (engl. *picture classification*; rus. *классификация изображений*), metoda kada učenici trebaju odrediti što predstavljaju različite slike, npr., stvari koje se odnose na živa bića ili prirodu; *imenovanje riječi* (engl. *word naming*; rus. *называние слов*), metoda kada se prikazuje napisana riječ i onda se mora glasno izgovoriti; *prevođenje riječi* (engl. *word translation*; rus. *перевод слов*); *zadatak leksičke odluke* (eng. *lexical decision task*; rus. *лексическое решение задачи*), odnosno odlučivanje o sličnosti ili razlikama ponuđenih riječi; *zadaci višestrukog izbora* (engl. *multiple-choice tasks*; rus. *альтернативные задания*); *nadopunjavanje riječi u tekstu* (engl. *fill-in-the-blank tasks*; rus. *задание на вставку пропущенных букв*) te *gramatički zadaci prosuđivanja* (engl. *grammaticality judgement tasks*; rus. *грамматические оценочные задания*)⁶⁹, tj. metoda prepoznavanja pogrešnog oblika ili značenja predstavljenih riječi. Navedene metode prvenstveno se upotrebljavaju u području istraživanja dvojezičnog mentalnog leksikona, ali i 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. Među najvažnijim izvorom stimulirajućih materijala u istraživanjima koja pokušavaju odgonetnuti proces dvojezičnog prepoznavanja riječi smatraju se sličnice, a njihov ponekad facilitacijski učinak doprinosi i istraživanjima višejezičnog leksikona za koji nije samo važna integracija riječi u leksikonu, već i postupak leksičkog pristupa koji aktivira ciljne riječi u nekoliko jezika paralelno (Szubko-Sitarek, 2015).

W. Szubko-Sitarek (2015) naziva takav postupak *hipotezom neselektivnog pristupa* (engl. *nonsselective access hypothesis*; rus. *гипотеза неселективного доступа*). Neselektivni pristup pretpostavlja paralelnu aktivaciju riječi iz dva jezika na temelju

⁶⁹ Prijevodi metoda prema S. Jarvis (2009) s engleskog jezika na hrvatski i ruski su naši (op. a.).

vidnog (ili slušnog) ulaza (Gulan, 2016: 32). Od poznatih metoda u kojima glavno mjesto zauzimaju sličnice autorica opisuje zadatke asocijacija, zadatke kategorizacije i prijevoda, zadatke usmjeravanja i zadatke leksičke odluke. Neke od njih opisat će se u sljedećim potpoglavljima te će se iznijeti prednosti i nedostaci svake.

6.1. Metoda asocijacije

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 adekvatni za istraživanja višejezičnog mentalnog leksikona. D. Vilke-Pinter (2011) upućuje na dva osnovna principa verbalnog asociranja: *fonološko* i *semantičko*. Semantički način asociranja razlikuje *sintagmatski* i *paradigmatski 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). Kod sintagmatskog načina asociranja ispitanici kao asocijaciju navode riječ koja s riječi-podražajem predstavlja određenu sintaktičku strukturu (npr. *telefon – zvoniti* ili *crvena – ruža*), dok se paradigmatski način asociranja temelji na izboru leksičkih jedinica koje su iz iste vrste riječi kao i riječ-podražaj i koje bi u većoj sintaktičkoj cjelini mogle obavljati istu funkciju kao i riječ-podražaj (npr. *telefon – mobitel* ili *crvena – zelena*) (Vilke-Pinter, 2011: 75). Oba principa mogu obilježiti ispitivanja međujezičnih utjecaja na leksičkoj razini.

Zadaci koje predlaže I. S. P. 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 paradigmatski princip verbalnog asociranja. Kada se radi o sličnicama i 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. M. Ó Laoire i D. 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 pomoću 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 S. Letica Krevelj (2014) također upotrebljava 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 naći njen sinonim na engleskome jeziku. Prema 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 poseže za riječi u J3 s istim već ponuđenim konceptualnim značenjem.

6.2. Metoda kategorizacije

J. Altarriba i D. M. Basnight-Brown (2009) navode da su zadaci kategorizacije namijenjeni ispitivanju na koji su način kategorije i njihovi primjeri 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 nesličnice⁷⁰ u jezicima, a većina istraživanja pokazala je da će se sličnice prije aktivirati od nesličnica (Szubko-Sitarek, 2015).

6.3. Metoda leksičke odluke

V. Erdeljac (2009: 78) objašnjava da je zadatak leksičke odluke nalaženje 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 leksička odluka predstavlja neposrednu mjeru aktivnosti procesiranja i ne uključuje postperceptivne procese odlučivanja, a metoda leksičke odluke može se smatrati prikladnom za proučavanje prepoznavanja riječi zato što u obavljanju tražene zadaće ispitanik mora samo pristupiti mentalnom leksikonu. Zadaci leksičke odluke tipični 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 facilitacijski učinak sličnica najbolje može postići pomoću te metode jer će reakcija ispitanika biti izraženija prilikom prepoznavanja riječi koje su sličnice nego nesličnice. K. Cergol Kovačević (2012) razlikuje dvije vrste zadataka leksičke odluke: zadatak *vizualne leksičke odluke* (engl. *visual lexical decision task*; rus. *визуальное лексическое решение задачи*) i *opće leksičke odluke* (engl. *generalized lexical decision task*; rus. *общее лексическое решение задачи*). 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 dva jezika odlučuju pripada li predstavljena riječ jednom od njihova dva jezika.

Autorica se koristi zadatkom opće vizualne leksičke odluke ispitujući leksički pristup u vizualnom procesiranju sličnica kod hrvatskih studenata engleskoga jezika. Zadatak ispitanika bio je odlučiti pritiskom tipke na računalo je li prikazani materijal

⁷⁰ Upotrijebili smo termin *nesličnice* s obzirom na to da smo u udžbeniku odlučili rabiti termin *sličnice*, međutim u hrvatskoj lingvističkoj i psiholingvističkoj literaturi nalazimo termin *nesrodnice* (v. Cergol Kovačević 2012a, 2012b).

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 pseudonesličnice⁷¹ (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 engleskom 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 leksičke odluke primijenili su K. Lemhöfer i sur. (2004) ispitujući utjecaj jezičnog znanja na leksičku odluku 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 leksičke odluke čine jasnom mjerom u ispitivanju leksikona i prihvatljivi su za višejezične korisnike, smatramo da oni isključivo mjere vrijeme reakcije, te se kao takvi ne čine pouzdanom mjerom u mjerenju međujezičnih utjecaja i s njima povezanih varijabli.

6.4. Metoda glasnog navođenja misli

Metoda glasnog navođenja misli kvalitativna je metoda u kojoj ispitanici prilikom rješavanja jezičnog zadatka glasno navode svoje postupke. Cilj metode je ispitati misaone procese ispitanika kako bi se dobili detaljniji podaci o ispitivanoj pojavi. U ispitivanjima međujezičnih interakcija metoda se često kombinira s ostalim kvantitativnim i kvalitativnim metodama. Metoda *glasnog navođenja misli* u psiholingvističkim istraživanjima spominje se u okviru podjele tzv. *izvješća protokola* (engl. *protocol reports*; rus. *протокольные сообщения*), te čini dio *verbalnih protokola* (engl. *verbal protocols*; rus. *вербальные протоколы*) ili *samoizvješća* (engl. *self-reports*; rus. *самоотчёт; самосообщения*). M. Medved Krajnović (2010: 141) objašnjava da u verbalnim protokolima ispitanici tijekom izvođenja jezičnog zadatka govore o svojim strategijskim i jezičnim razmišljanjima. Verbalni protokoli smatraju se poželjnom metodom jer pomažu istraživaču da stekne uvid u ono što je prethodilo određenom jezičnom postupku, premda je dokazano da ispitanicima nije lako izvoditi jezične operacije i govoriti o njima (Medved Krajnović, 2010). Kod metode glasnog navođenja misli ispitanici verbaliziraju postupak od trenutka kada započnu s rješavanjem zadatka do njegova završetka, jer je opća pretpostavka da nedavno prizvana informacija kod ispitanika može biti dostupna u verbalnom izvješću (Medved Krajnović i Šamo, 2007). Takva metoda karakteristična je i za interakcijski sociolingvistički pristup istraživanjima, a uključuje komentare po-

⁷¹ U svojim radovima autorica K. Cergol Kovačević (2012a, 202b) rabi termine srodnice, nesrodnice i pseudosrodnice.

jedinaca o njihovom sudjelovanju u nekoj akciji koja je završila, jer protokoli su obično zvučno i vizualno zabilježeni te kasnije transkribirani (Leburić i Šuljug, 2008).

6.5. Metoda prijevoda

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 na osnovi prepoznavanja riječi* (engl. *translation recognition tasks*; rus. *задания на распознавание слов*) u kojima ispitanici povezuju parove riječi iz dva jezika, a ponuđene su riječi uglavnom sličnice. Jedan od primjera zadatka prijevoda putem prepoznavanja riječi možemo naći u istraživanju I. 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*) kod hrvatskih učenika, a moguće je bilo sastaviti šest parova riječi, među kojima su se nalazile i suvišne riječi. U svome istraživanju M. Tymczyńska (2012) također se koristi metodom prijevoda pomoću 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).

A. 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 pomoću prepoznavanja riječi uglavnom ispituje vrijeme reakcije kako bi se provjerio automatizam procesiranih mehanizama.

U području ovladavanja inim jezikom kao jedan od bitnih postupaka ili instrumenata za prikupljanje podataka u metodologiji istraživanja D. Larsen-Freeman i M. Long (1991) ističu prijevod. Prema D. Larsen-Freeman i M. Longu (1991: 80) prevođenje 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 usmeni i pismeni prijevodi: prijevod pojedinačnih riječi, prijevod tekstova s određenom tematikom i prijevod rečenica. Prema J. Latkowskoj (2006: 211) u posljednje dvije vrste prijevoda možemo dobiti podatke o prirodi dvojezične kompetencije i međujeziku, kao i mehanici međujezične interakcije. Nadalje, R. Franceschini

i sur. (2003: 162) upućuju 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.

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 često se kombinira s još nekim metodama. Uzorak većine istraživanja čine studenti 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. A. Pál (2000) se poziva na A. M. B. de Groota i H. 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.

6.6. Metoda sastavaka

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. D. Larsen-Freeman i M. Long (1991) vide *slobodni sastavak* kao najmanje kontroliranu istraživačku metodu od svih postupaka za prikupljanje podataka (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 kod dvojezičnih korisnika u ovladavanju J3 upotrebljava J. Cenoz (2004), u ko-

jemu su ispitanici trebali prepričati priču od 24 sličica, a jednakom metodom u sličnom istraživanju koristi se i M-C. Tremblay (2006) u kojem 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.

D. 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 T. Navés i sur. (2005) usredotočuju se na dvojezične korisnike katalanskog 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 tvorenicu 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 ima i nekoliko nedostataka. Prije svega, kada se želimo usmjeriti na istraživanje leksičkog prijenosa kod višejezičnih učenika, 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.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Navedite razliku između kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u primijenjenolin-
gvističkim istraživanjima.

2. Koje istraživačke metode u ispitivanju leksika kod višejezičnih govornika smatrate
bitnima i zašto? Navedite ih najmanje 3 prema redoslijedu važnosti i objasnite.

1. metoda: _____

2. metoda: _____

3. metoda: _____

3. Odaberite najmanje dvije spomenute istraživačke metode u poglavlju kojima biste
ispitali ovladavanje engleskim leksikom i navedite prednosti i nedostatke svake.

4. Odaberite najmanje dvije spomenute istraživačke metode u poglavlju kojima biste
ispitali ovladavanje ruskim leksikom ili leksikom nekog drugog slavenskog jezika i navedite
prednosti i nedostatke svake.

5. Na osnovi Vašeg prvog jezika i jezika kojima ste ovladavali/ovladavate osmislite 3
zadatka u sklopu jedne istraživačke metode kojima biste provjerili ovladavanje leksi-
kom na početnom i naprednom stupnju učenja engleskoga, ruskoga ili nekog drugog
slavenskog jezika.

*Primjeri zadataka za početni stupanj ovladavanja leksikom u engleskom, ruskom ili nekom
drugom slavenskom jeziku:*

1. zad. _____

2. zad. _____

3. zad. _____

*Primjeri zadataka za napredni stupanj ovladavanja leksikom u engleskom, ruskom ili nekom
drugom slavenskom jeziku:*

1. zad. _____

2. zad. _____

3. zad. _____

Dodatna literatura

- 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.
- Miličević Petrović, M. i Kraš, T. (2022). *Statistička analiza podataka u eksperimentalnim istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Zaključne napomene

U ovom poglavlju prikazane su odabrane istraživačke metode zbog njihove najčešće upotrebe u području istraživanja procesa ovladavanja većim brojem jezika. Nije lako 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 studijā slučaja do velikih skupina ispitanika. Jezična proizvodnja višejezičnih korisnika dat će i različite rezultate, o čemu ovisi odabir istraživačke metode. 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. Prije odabira najprikladnije istraživačke metode dobro je razmotriti osobitosti ovladavanja određenim jezikom, tako da prije prikaza istraživanja u ovladavanju engleskim i ruskim leksikom u sljedećem poglavlju donosimo pregled nekih osobitosti ovladavanja engleskim i ruskim jezikom kod hrvatskih govornika.

7. OVLADAVANJE ENGLISKIM I RUSKIM JEZIKOM

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- navesti i potkrijepiti primjerima osobitosti ovladavanja engleskim jezikom na fonetsko-fonološkoj, morfosintaktičkoj i leksičkoj razini kod govornika hrvatskoga jezika
- navesti i potkrijepiti primjerima osobitosti ovladavanja ruskim jezikom na fonetsko-fonološkoj, morfosintaktičkoj i leksičkoj razini kod govornika hrvatskoga jezika
- argumentirati facilitacijski i ometajući učinak hrvatskog jezika u ovladavanju engleskim jezikom
- argumentirati facilitacijski i ometajući učinak hrvatskog jezika u ovladavanju ruskim jezikom.

Ključni pojmovi

engleski jezik, lingua franca, fonetsko-fonološka razina, morfosintaktička razina, leksička razina, hrvatski jezik, plastičnost mozga, kritično razdoblje, osjetljivo razdoblje, izgovor, fluentnost, osnovnoškolski učenici, srednjoškolski učenici, interferencija, tipološka sličnost, izloženost jeziku, jezični unos, pretpostavka jednakosti, učinak jezika koji olakšava proces učenja (facilitacijski učinak), ometajući učinak jezika, ruski jezik, hrvatski dijalekti, pozitivni učinak, negativni učinak

7. OVLADAVANJE ENGLISKIM I RUSKIM JEZIKOM

U ovom poglavlju prikazat ćemo osobitosti ovladavanja engleskim i ruskim jezikom kroz prizmu hrvatsko-engleskih i hrvatsko-ruskih međujezičnih utjecaja i to na nekoliko razina: fonetsko-fonološkoj, morfosintaktičkoj i leksičkoj. Premda se u našem udžbeniku bavimo istraživanjima psiholingvističkog aspekta ovladavanja leksikom kod višejezičnih govornika, smatramo da ovo poglavlje, koje osim leksičke razine uključuje i fonetsko-fonološku i morfosintaktičku razinu, može omogućiti sadašnjim i budućim stručnjacima u engleskom i ruskom jeziku bolje razumijevanje složenosti procesa ovladavanja engleskim i ruskim kod hrvatskih govornika na svim jezičnim razinama, neovisno o stupnju učenja jezika te mogućnost provedbe vlastitih primijenjenolingvističkih i psiholingvističkih istraživanja slične tematike.

7.1. Neke osobitosti ovladavanja engleskim jezikom

Zbog položaja kojeg engleski jezik ima u hrvatskom obrazovanju, te zbog činjenice da se radi o svjetskoj *lingua franca*, kao i zbog njegova vrlo izraženog medijskog utjecaja, ovladavanje engleskim u prednosti je pred ovladavanjem nekim drugim jezikom. Bolje rečeno, učenici su ti koji su u prednosti učeći engleski jezik nego neki drugi jezik, jer se prvenstveno radi o većoj dostupnosti i izloženosti tome jeziku. Naravno, znamo da pojedinčev uspjeh u nekom jeziku ne ovisi samo o navedenim okolnostima, već i o individualnim razlikama pojedinca, različitim kontekstualnim čimbenicima, stoga će ovladavanje bilo kojim jezikom za svakog pojedinca biti velik izazov osobito pri postizanju komunikacijske kompetencije.

Cilj potpoglavlja koja slijede nije detaljno opisivati značajke engleskog jezičnog sustava na svakoj jezičnoj razini zasebno, no uputiti na neke osobitosti koje se trebaju uzeti u obzir kada hrvatski govornici ovladavaju engleskim jezikom, a isto tako sagledati te osobitosti s aspekta poučavanja engleskoga jezika i uloge međujezičnih utjecaja.

7.1.1. Fonetsko-fonološka razina

Na fonetsko-fonološkoj razini engleski i hrvatski jezik uvelike se razlikuju. To se odnosi prvenstveno na izgovor. Prema M. C. Pennington i P. Rogerson-Revell (2019) glasovni sustav svakog jezika jedinstven je, i građen na posebnim fonemskim i prozodijskim značajkama. Autorice također ističu da se jezici razlikuju u obimu svojih fonemskih inventara, te u fonetskim značajkama koje razlikuju pojedinačne konsonante, vokale, prozodijske obrasce i relativnu važnost specifičnih fonetskih značajki (Pennington i Rogerson-Revell, 2019: 6). Tako, na primjer, engleski jezik ima puno veći broj vokala od hrvatskoga jezika, što ponekad hrvatskim govornicima otežava pravilno ovladavanje engleskim izgovorom. Premda je u području OVIJ-a općepoznato, ali i dokazano da osobe mlađe dobi, posebice djeca, s lakoćom usvajaju izgovor nekog jezika, adekvatan unos jezika s obzirom na fonetsko-fonološku razinu zahtijeva i dodatan napor kako za

učenike, tako i nastavnike. Da je usvajanje drugoga jezika povoljnije i lakše u mladoj dobi dokazuje pretpostavka o plastičnosti mozga koju je iznio Eric H. Lenneberg na temelju svojih istraživanja u području usvajanja prvoga jezika. Istraživanja su pokazala da u slučaju ozljede lijeve polutke u djetinjstvu u kojoj je uglavnom smješten prvi jezik, mozak je dovoljno fleksibilan, tj. plastičan da drugi njegovi dijelovi preuzmu jezičnu funkciju, a kako dijete odrasta i mozak sazrijeva, ta se plastičnost postupno gubi (Medved Krajnović, 2010: 51). Stoga plastičnost mozga podrazumijeva sposobnost oporavka mozga nakon njegove ozljede. Prema E. H. Lennebergu (1967) optimalno vrijeme za usvajanje (prvoga) jezika je od ranog djetinjstva do početka puberteta (v. Lenneberg, 1967: 127-154). Što se tiče uspješnog svladavanja izgovora kod djece za V. Josipović (1999) ono je obilježeno trima skupinama razloga: neurolingvistički – dječji živčani sustav ima mnogo veću plastičnost nego živčani sustav odraslih; psiholingvistički – spontanost u ponašanju; glotodidaktički – primjerene nastavne metode i materijali (Gal i Živić, 2007). Odrasle osobe ili i djeca zbog tzv. kritičnog ili osjetljivog razdoblja (engl. *critical or sensitive period*; rus. *критический или сенситивный/чувствительный период*) imaju oslabljenu sposobnost usvajati izgovor s lakoćom. Mada je većina istraživanja glede uloge dobi u usvajanju jezika i potvrdila takvu tvrdnju, ne možemo sa sigurnošću reći da se ona odnosi na cijelu populaciju. M. Medved Krajnović (2010: 70) navodi da je kritično razdoblje tehnički pojam preuzet iz bioloških znanosti i njegova je osnovna značajka da podrazumijeva točno određeno razdoblje izvan kojega određeno ponašanje (npr. učenje) nije moguće. Kritično razdoblje spominje se u kontekstu usvajanja i učenja prvoga jezika, i to kod djece koja su zbog oštećenja mozga ili zbog nemogućnosti normalnog jezičnog razvoja započela s učenjem jezika u kasnijem životnom razdoblju, obično u pubertetu, i prema tome im je učenje jezika bilo usporeno. Međutim, i u području OVIJ-a započela su istraživanja kritičnog razdoblja kojima se pokušalo utvrditi koja je dobna granica pri kojoj dijete više neće usvajati drugi kao što usvaja materski jezik, te koje mu se jezične sposobnosti pri tom smanjuju, odnosno usvajaju na drugačiji način (Singleton, 2005). U usvajanju stranoga jezika M. Long (1990) preporuča koristiti se nazivom osjetljivo razdoblje (Medved Krajnović, 2010), a glavni argument tome, kako ističe M. Medved Krajnović (2010: 70), je da sposobnost učenja inoga jezika opada postupno i usporedno sa starenjem pojedinca. Zbog određenih individualnih razlika i odrasli i djeca će pokazati nekad bolje, nekad slabije rezultate u usvajanju izgovora. Počeci učenja engleskog jezika na hrvatskim prostorima obilježeni su mišljenjem, koje se zadržalo i poslije 1970-ih, da je engleska gramatika jednostavna, a engleski izgovor vrlo težak, te da je jedini uvjet za dobar izgovor *savršeni* izgovor svakog pojedinog glasa u svakoj riječi (Dubravčić, 1976: 68). U međuvremenu se mišljenje promijenilo, a razlog tome je veća dostupnost autentičnih tekstova i audiozapisa u udžbenicima, i već spomenute izloženosti engleskome jeziku. U ovladavanju engleskim izgovorom najviše poteškoća zadaju engleski glas /θ/ koji se izgovara kao [θ] i [ð] i koje hrvatski govornici često zamjenjuju hrvatskim /t/, /f/, /c/, /s/ ili /z/, /d/, [ʒ], /v/, kao i glasovi /v/ i /w/ koje govornici hrvatskoga jezika rijetko razlikuju i izgovaraju kao jedan hrvatski glas /v/. Poteškoće također mogu zadati i glasovi /n/, [ŋ] i /r/, ali i

riječi koje se u engleskom jeziku razlikuju samo po duljini vokala, kao, na primjer, *ship* [ʃɪp] i *sheep* [ʃi:p] (Gal i Živić, 2007: 82). Dok u svjetskoj stručnoj literaturi u području istraživanja međujezičnih utjecaja na fonetsko-fonološkoj razini nalazimo zadovoljavajuć broj istraživanja u različitim kontekstima (v. Chang, 2010; Bergmann i sur., 2016), te je sve popularnije ispitivanje međujezičnih utjecaja na spomenutoj razini i među većim brojem jezika (Wrembel, 2015; Llana, 2017; Cabrelli i Pichan, 2017), u hrvatskoj literaturi broj istraživanja međujezičnih utjecaja između engleskog i hrvatskog jezika na fonetsko-fonološkoj razini nešto je manji. Vrijedi istaknuti i istraživanje V. Josipović Smojver (2015) kojim se ispituje ovladanost fonetsko-fonološkim značajkama kod osnovnoškolskih učenika od petog do osmog razreda, odnosno u razdoblju od četiri godine učenja engleskog. Većina učenika ovladala je glasom /æ/, iako je skupina učenika koja su učila engleski u većem gradu bila bolja od onih iz manjeg grada, primjenom pravila aspiracije, razlikovanjem glasova /i:/ i /i/, kao i stupnjem fluentnosti koji ne predstavlja veliku prepreku u komunikaciji. Također, učenici su postigli dobre rezultate i u izgovoru alveolara, naglašavanju zadnjih slogova (kao u riječi *thirteen*) i alofonskoj varijaciji, značajkama koje inače ne pridonose boljoj razumljivosti, međutim smatraju se poželjnim značajkama dobrog izgovora (Josipović Smojver, 2015: 63). Istraživanje M. Medved Krajnović (2007), kojim autorica iznosi jezično-komunikacijsku komponentu u ovladavanju vještinom govora u engleskom jeziku kod hrvatskih osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika, pokazuje da učenici vrlo uspješno svladavaju fluentnost, izgovor i intonaciju u engleskom jeziku u usporedbi s gramatičkom sastavnicom, a prema istraživanju bolje rezultate pokazuju osnovnoškolski učenici.

7.1.2. Morfosintaktička razina

Razlika između engleskoga i hrvatskoga jezika na morfosintaktičkoj razini leži najprije u činjenici da se radi o jezicima koji, osim što pripadaju različitim podskupinama jezika, posjeduju i drugačije značajke glede morfologije i sintakse. Kontrastivnom analizom (engl. *contrastive analysis*; rus. *контрастивный/сопоставительный анализ*) engleskog kao germanskog jezika s jedne strane i hrvatskog kao slavenskog s druge strane primjećujemo značajne razlike u morfologiji i sintaksi. Primjere nalazimo najčešće u nekim glagolskim oblicima, upotrebi pridjeva i priloga, jezičnim konstrukcijama poput *there is/are* u engleskom usporedno s hrvatskim *ima/nalazi se*, redu riječi u rečenici (hrvatska relativna sloboda vs. engleska striktnost), upotrebi zamjenica, prijedloga, članova i sl. Što se tiče istraživanja međujezičnih utjecaja, morfosintaktička razina nije zastupljena u tolikoj mjeri kao leksička razina. Međutim, nekolicina istraživanja pokazuje pomak u ispitivanju morfoloških i sintaktičkih značajki u kontekstu međujezičnih utjecaja. U tome pogledu hrvatska literatura bilježi nekolicinu istraživanja, a istaknut ćemo neka od njih. Istraživanje N. Nikpalj Juračić i sur. (2010) bavi se ispitivanjem pisanog izričaja kod hrvatskih učenika drugog razreda gimnazije u ovladavanju engleskim jezikom na razini B1 prema ZEROJ-u. Rezultati su pokazali da je većina pogrešaka bila morfosintaktičkog karaktera, a najčešće su bile one vezane uz upotrebu članova u engleskom jeziku (uglavnom se radilo o izostavljanju članova), prijedloga (doslovni prijevod

prijedloga iz hrvatskog jezika, npr. engl. *in Saturday* – prema hrv. *u subotu*, umjesto *on Saturday*) i reda riječi u rečenici. Isto tako, smjer međujezičnih utjecaja (interferencija) bio je primjetan iz nestandardnog hrvatskog jezika, tj. onog razgovornog, a manje iz standardnog. L. Zergollern Miletić (2017) ispituje ovladavanje engleskim članovima hrvatskih i francuskih studenata s visokim jezičnim znanjem u engleskom jeziku. Pretpostavka autorice bila je ta da će studenti francuskoga kao materinskog jezika manje griješiti u upotrebi članova, za razliku od govornika hrvatskog jezika. Međutim, i jedni i drugi studenti pokazali su vrlo sličan broj pogrešaka, kao i vrstu, poput izostavljanja člana i zamjenu člana. Prema tome, potrebno je bilo ispitati neke druge individualne čimbenike koji su se pokazali utjecajnim u istraživanju, s obzirom na to da se materinski jezik, odnosno tipološka sličnost među jezicima nije pokazala dobrim prediktorom u ovladavanju engleskim na morfosintaktičkoj razini. Istraživanje koje su provele autorice J. Mihaljević Djigunović i S. Letica Krevelj (2012) vezano je uz ovladavanje engleskom glagolskom frazom *There is/are* kod učenika mlade dobi. Pokazalo se da hrvatski jezik kao J1 nije uvijek glavni izvor utjecaja pogrešne upotrebe spomenute glagolske fraze, već i smanjena izloženost engleskom jeziku. Dakle, točan jezični unos⁷² (engl. *language input*; rus. *входной языковой материал/инпут/языковое окружение*), kao i prikaz glagolske fraze u poučavanju engleskoga jezika s obzirom na dob učenika, važan je aspekt u ovladavanju spomenutom frazom. Međujezični utjecaji na morfosintaktičkoj razini također se prikazuju i u kontekstu višejezičnosti, mada je malo istraživanja koja se bave upravo tom tematikom (v. De Angelis, 2007; Brajnović i Čelić, 2018).

7.1.3. Leksička razina

Ovladavanje engleskim jezikom na leksičkoj razini ima facilitacijski učinak koji hrvatskim govornicima pospješuje učenje jezika, jer uloga engleskog jezika koju on ima u hrvatskom društvu općenito, ali i hrvatskom obrazovanju, osobito je vidljiva u leksiku. Svako početno učenje jezika, bilo engleskog ili nekog drugog započinje usvajanjem vokabulara baziranim u većini slučajeva na audiovizualnim materijalima koji pritom olakšavaju učenje jezika. Naime, u sklopu komunikacijskog pristupa suvremenoj nastavi stranoga jezika najčešće prevladava leksički pristup. Međutim, kada dovodimo u pitanje koliko brzo će učenici svladavati leksik i hoće li im se tada pojaviti i ometajući učinak njihovog prvog jezika (ili čak nekog drugog koji uče, Jx), važno je imati na umu nedosljednost pretpostavke jednakosti (engl. *equivalence hypothesis*; rus. *эквивалентности*) prilikom usvajanja vokabulara koju uvodi Ringbom 1980-ih godina, a na čiju zabludu, prema V. Pavičić Takač (2008: 9) upućuje M. Swan u 1990-im, navodeći glavne razloge pogrešnih zaključaka spomenute pretpostavke: leksičke jedinice u dva jezika nisu točne jednakosti (postoji više mogućih prijevoda); jednake leksičke jedinice u povezanim jezicima posjeduju različite dopuštene gramatičke kontekste; jednakosti pripadaju različitim vrstama riječi; jednakosti su lažni prijatelji, i uopće ne

⁷² M. Radišić (2013: 1) opisuje jezični unos kao jezik kojem su učenici izloženi u okruženju u kojem se ovladavanje jezikom odvija.

postoje jednakosti. Hrvatska literatura broji dosta istraživanja englesko-hrvatskog vokabulara na svim razinama i vrstama obrazovanja, bilo u formalnim ili neformalnim uvjetima. J. Mihaljević Djigunović i R. Geld (2003) provele su istraživanje u kojemu su ispitivale odnos izloženosti engleskom jeziku i nenamjernog usvajanja engleskog vokabulara. Ispitanici su iskazivali značenje 44 engleskih riječi i gdje su se s njima susreli. Prema rezultatima, svim ispitanicima bilo je poznato 19 riječi i znali su njihovo značenje, dok im je ostalih 25 riječi bilo poznato, međutim ispitanici nisu znali njihovo značenje. Naime, autorice smatraju da veća izloženost engleskom jeziku u hrvatskom kontekstu pruža dobar temelj za nenamjerno usvajanje vokabulara, premda je indikativno da ostali čimbenici poput dobi ispitanika, razine obrazovanja, znanja o engleskom jeziku, duljine učenja jezika, motivacije, izgovora riječi također doprinose usvajanju vokabulara. Istraživanje M. Medved Krajnović (2005) prikazuje studiju slučaja o ranom leksičkom razvoju u drugom jeziku. Prema autorici, leksički razvoj djeteta na primjeru naknadne dvojezičnosti⁷³ iznimno je ubrzan već nakon 3 mjeseca intenzivne izloženosti tom jeziku, a do takvog rječničkog brzaca⁷⁴, smatra autorica, dolazi zbog pozitivnog prijenosa prvoga jezika na strateškoj razini, u kojem ispitanik već posjeduje jedno iskustvo u usvajanju jezika (Medved Krajnović, 2005: 484). Što se tiče ispitivanja međujezičnih pogrešaka u području leksika, istaknuli bismo istraživanje J. Patekara (2017) čija je namjera bila ispitati utjecaj hrvatskoga kao materinskog jezika na pisani ostvaraj na engleskome kao stranom jeziku kod osnovnoškolskih učenika osmoga razreda. Međujezične leksičke pogreške pojavile su se kod 29,8 % ispitanika, a autor izdvaja sedam tipova takvih pogrešaka: potpuni prijenos riječi iz hrvatskoga jezika (npr. *maturalac, maškare*), kolokacijske pogreške (npr. *drive a bicycle, wash my teeth*), strukturne pogreške (npr. *museum of nautic, city Frankfurt*), prevedenice (npr. *school hour, little breaks*), različita semantička polja (npr. *I have to repeat the subject*), sličnosti (npr. *criminalistic movie, to costume*), rod objekta (npr. *...her teacher which..., ...film. He tell...*). Zanimljiv podatak iznesen u istraživanju jest taj da učenici koji uče još jedan strani jezik uz engleski čine manje međujezičnih pogrešaka, nego oni koji uče samo engleski jezik.

7.2. Neke osobitosti ovladavanja ruskim jezikom

Za većinu hrvatskih govornika ovladavanje ruskim jezikom opravdano predstavlja relativno lakši proces jer se radi o jeziku koji pripada skupini slavenskih jezika kao i hrvatski jezik. Međutim, to ne mora uvijek biti tako, te je ovladavanje drugim slavenskim jezikom i za govornike slavenskih jezika prožeto kako prednostima, tako i nedostacima. Prema tome, ometajući učinak prvoga jezika, u ovome slučaju hrvatskoga,

⁷³ Naknadna ili slijedna dvojezičnost je ona koja nastaje kad je govornik izložen drugomu jeziku od treće godine (v. <http://struna.ihjj.hr/en/naziv/slijedna-dvojezicnost/51358/#naziv>).

⁷⁴ U psiholingvističkim istraživanjima *rječnički brzac* (eng. *vocabulary spurt*; rus. *взрыв словарного запаса*) je naziv za nagli porast brzine usvajanja novih riječi kod djece (v. Hržica i Kraljević, 2007: 294).

može otežati ovladavanje ruskim jezikom i na fonetsko-fonološkoj, morfosintaktičkoj i leksičkoj razini. Dok čimbenik kao što je izloženost engleskom jeziku pozitivno utječe na ovladavanje engleskim kod hrvatskih govornika i na taj način predstavlja prednost u ovladavanju engleskim jezikom, izloženost ruskom jeziku u hrvatskom kontekstu vrlo je ograničena. Štoviše, rijetko se događa da učenici imaju priliku čuti ruski jezik u stvarnim životnim situacijama u hrvatskim uvjetima. Ipak, sve veća dostupnost suvremenih tehnologija omogućuje hrvatskim govornicima pozitivan učinak u ovladavanju i manje popularnim jezicima, poput ruskog. Radi se o tome da visoka motiviranost pojedinca za učenje ruskog jezika pospješuje i pojedinačno samostalno učenje jezika, a koje se u današnje vrijeme može ostvariti i kroz razne medijske sadržaje. Kako smo u prethodnim potpoglavljima iznijeli neke osobitosti ovladavanja engleskim jezikom na tri jezične razine popraćene značajnim istraživanjima za hrvatski kontekst, tako ćemo i u sljedećim potpoglavljima opisati odnos hrvatskog i ruskog jezika na fonetsko-fonološkoj, morfosintaktičkoj i leksičkoj razini.

7.2.1. Fonetsko-fonološka razina

Hrvatskim govornicima ponekad će biti složeno ovladavati ruskim jezikom na fonetsko-fonološkoj razini, i to u svakom njenom segmentu: silinskom naglasku i redukciji nenaglašenih vokala, intonaciji, izgovoru palataliziranih konsonanata. U izgovoru poteškoće se pojavljuju najčešće u izgovaranju mekih/palataliziranih glasova. Stoga je već na početnom učenju ruskoga jezika bitno razlikovati i uvježbavati tvrde konsonante /b/-/b/, /p/-/p/, /v/-/v/, /f/-/f/, /d/-/d/, /t/-/t/, /z/-/z/, /s/-/s/, /l/-/l/, /m/-/m/, /n/-/n/, /r/-/r/, poslije kojih dolaze vokali koji su na pismu označeni slovima a/a, o/o, u/y, y/ы, è/э, te, ovisno o poziciji, palatalizirane konsonante [bʲ]/[bʲ], [pʲ]/[pʲ], [vʲ]/[vʲ], [fʲ]/[fʲ], [dʲ]/[dʲ], [tʲ]/[tʲ], [zʲ]/[zʲ], [sʲ]/[sʲ], [lʲ]/[lʲ], [mʲ]/[mʲ], [nʲ]/[nʲ], [rʲ]/[rʲ], poslije kojih dolaze slova: я, è, ю, и, е (v. Akišina i Kagan, 2002: 168). Također, s gledišta prozodijskih značajki ruski jezik posjeduje dinamički naglasak (v. Popović i Trostinska, 2012), dok je hrvatski naglasak melodijski: naglasni sustav hrvatskoga književnog jezika, koji se temelji na novoštokavskoj akcentuaciji, sastoji se od četiri naglasaka, a to su: kratkosilazni, kratkouzlazni, dugosilazni i dugouzlazni (Barić i sur. 1997: 68). Hrvatski jezik je i dijalektalno bogat, stoga, ovladavanje ruskim jezikom na fonetsko-fonološkoj razini bit će različito za hrvatske govornike: može biti olakšano, ako se kao metodičko sredstvo, osim standardnog hrvatskog jezika, uzmu i hrvatska narječja (v. istraživanje Čelić i Lewis, 2016). Primjer takve različitosti nalazimo u istraživanju S. Hadžihalilović (2019) koja analizira materinske idiome hrvatskog jezika u usvajanju ruskog naglasnog sustava. Autoričini rezultati pokazali su da hrvatski standardni jezik negativno utječe na usvajanje ruskoga naglasaka, dok će kajkavski, a osobito čakavski dijalekt pokazati pozitivni utjecaj, što se potvrđuje u broju pogrešaka hrvatskih studenata. Prema tome, zaključak je da će govornici čakavskog i kajkavskog narječja hrvatskoga jezika lakše i brže usvajati ruski naglasni sustav od govornika štokavskog. A. Zalović (2019) upućuje na čestu fonetsko-fonološku interferenciju hrvatskoga jezika pri upotrebi ruskoga jezika kod većine učenika. Takva interferencija oči-

tuje se ponajviše u izgovoru lateralnog ruskog glasa /l/, koji je u hrvatskome standardu alveolaran jer se hrvatski isti glas izgovara mekše; zatim izgovor ruskog tzv. tvrdog *i / jery*, koji se često kod hrvatskih govornika zamjenjuje hrvatskim /i/; nekima je također otežan i izgovor ruskog glasa /ш/ – [š:’]. Otežan može biti i izgovor nekih ruskih riječi u kojima skupovi od tri suglasnika gube jedan dentalni suglasnik, kao što je to u riječima *Здрáвствуй* [zdrástvui], *францúзский* [francúskii], *счáстливый* [šas’lívij], *пράздник* [práz’n’ik], *извэ́стный* [iz’v’ésnij] itd. (usp. Zalović, 2019). Slijedom navedenog, te prema mišljenju autorice, potrebno je na svakom satu početnog učenja ruskoga jezika izdvojiti nekoliko minuta za interaktivne fonetsko-fonološke igre kako bi se spriječili negativni međujezični utjecaji na navedenoj razini i na taj način izbjegle moguće pogreške kod učenika.

7.2.2. Morfosintaktička razina

Morfosintaktička razina hrvatskog i ruskog jezika dijeli kako sličnosti, tako i razlike, pri čemu se tada pojavljuje mogućnost za više međujezičnih pogrešaka između dva jezika. U ovladavanju ruskim jezikom na morfosintaktičkoj razini, govornicima hrvatskog jezika najviše teškoće zadaje sklanjanje imenica, tj. padežni nastavci u ruskom jeziku, oblikovanje glagolskih pridjeva, upotreba nekih konstrukcija (npr. rus. *мне 20 лет*, hrv. *imam 20 godina*), izostavljanje enklitika (npr. *je, se*, kao u riječi rus. *читáл*, hrv. *čitao/la je*; rus. *прóчnúтъся*, hrv. *probuditi se*), ali i položaj riječi u rečenici. To su samo neki od primjera u kojima se vrlo često očituju međujezični utjecaji na morfosintaktičkoj razini između hrvatskog i ruskog jezika. U hrvatskom kontekstu, odnosom između hrvatskog i ruskog jezika bavi se tek nekolicina istraživača, koji uglavnom poredbeno analiziraju dva jezika na morfosintaktičkoj razini. O morfemskom ustrojstvu hrvatskih i ruskih imenica piše M. Radčenko (2002), analizirajući dva jezika prema gramatičkoj kategoriji roda i sociološkom pojmu spola te zaključuje da tipološka i genetska sličnost hrvatskoga i ruskoga najviše dolazi do izražaja na razini morfološkog sustava (Radčenko, 2002: 202). Ž. Čelić i P. Grebenac (2018) bave se ispitivanjem interferencije morfemskog sastava hrvatskog i ruskog jezika, koja se najčešće očituje u miješanju gramatičkog roda kod posuđenica, potom u zamjeni nastavaka genitiva i dativa u jednini imenica, kao i pogrešnoj upotrebi ruskih pridjeva u instrumentalu. Autorice zaključuju da se usporedbom dva srodna jezika, te predstavljanjem konkretnih primjera interferencije između hrvatskog i ruskog može olakšati proces ovladavanja ruskim jezikom jer govornik hrvatskog jezika može primijeniti jezična pravila hrvatskog jezika i na ruski jezik (Čelić i Grebenac, 2018: 155).

Smatramo da bi se sustavnim ispitivanjem morfosintaktičkih pogrešaka pri interferenciji između hrvatskog i ruskog jezika među hrvatskim učenicima i studentima dobio detaljniji uvid u međujezične pogreške i time bi se razvila bolja glotodidaktička svijest o pokušaju njihova sprečavanja. Prema vrstama pogrešaka na morfosintaktičkoj razini, a na temelju primjera autora O. F. Avtohutdinovoj i sur. (2017), pogreške o kojima treba voditi računa kada govorimo o ovladavanju ruskim jezikom kod hrvatskih govornika su sljedeće: zamjena rodova (primjeri su neke imenice muškog i ženskog roda, različite u

oba jezika, npr. rus. *адрес* (m.r.); hrv. *adresa* (ž.r.); pogrešna upotreba jednine i množine (npr. u ruskom jeziku imenica *нечёные* je zbirna imenica koja dolazi u jednini, dok je u hrvatskom prijevodu imenica u množini sa značenjem *kolači*); padežni nastavci (genitiv i dativ imenica ženskog roda; genitiv i akuzativ); sklonidba imenica koje se ne sklanjaju u ruskom; sklonidba pridjeva i priloga (česte su pogreške preuopćavanja ili pogreške pojednostavljivanja); upotreba zamjenica s prijedlozima (*без ego* umjesto *без него*); pogreške u deklinaciji brojevnik zamjenica *оба – обе*; pogreška u upotrebi povratnih glagola u ruskom zbog hrvatske interferencije (hrvatski govornici će povratni glagol *играти се* u hrvatskom jeziku često upotrijebiti i u ruskom jeziku – *играться* umjesto *играть*); pogrešna upotreba glagolskih priloga prošlih i sadašnjih; pogrešna upotreba prijedloga s nekim glagolima; slaganje imenica u rodu, broju i padežu.

7.2.3. Leksička razina

Sličnosti između hrvatskog i ruskog jezika očite su na leksičkoj razini, te zbog toga većina hrvatskih govornika jezične srodnosti percipira kao sličnosti između ta dva jezika na razini cijelog jezičnog sustava. Posljedica je to i velikog utjecaja internacionalizama⁷⁵ koji su prisutni u oba jezika i predstavljaju prednost govornicima hrvatskog jezika u ovladavanju ruskim leksikom. Nadalje, hrvatski jezik također sadržava i rusizme kojih govornici hrvatskoga jezika možda nisu niti svjesni. A. Menac (2003) navodi kulturno posuđivanje kao početak prodora rusizama u hrvatski jezik⁷⁶. U 19. stoljeću bila je to ruska književnost kao glavni izvor posuđivanja, dok se u 20. stoljeću posuđivanje iz ruskog jezika proširuje i na ostale sfere ljudske djelatnosti – publicistiku, umjetnost, znanost, tehniku i politiku (Menac, 2003). Također, važno je spomenuti i činjenicu da su poslije 1. svjetskog rata i do početaka 2. svjetskog rata, rusizmi u hrvatski jezik došli posredstvom srpskog jezika (v. Čelić, 2010). Međutim, postoji i velik broj sličnica, kao i lažnih prijatelja, koji dovode do hrvatsko-ruske interferencije. Istraživanjima hrvatsko-ruskih veza na leksičkoj razini bave se ne samo lingvisti (usp. Lewis, 2016), već i glotodidaktičari, a isto tako i nastavnici praktičari ruskoga kao stranog jezika.

Leksička interferencija između hrvatskoga i ruskoga jezika uočava se u pogrešnoj upotrebi prefiksā i sufiksā u riječima, stvaranju kalkova, potpunom preuzimanju ili adaptaciji hrvatskih riječi u ruski jezik, odnosno interferencija je prisutna i u prijenosu oblika i u prijenosu značenja. Još 1976. ruski metodičar Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu M. Skljarov u jednom od svojih mnogobrojnih članaka vezanih uz poučavanje ruskoga jezika, govoreći o funkcionalnim jedinicama kao jedinicama koje imaju različite sintaksno-semantičke funkcije u procesu komunikacije, navodi da pri usvajanju stranog jezika nećemo upoznavati učenike s leksičkim značenjem, a zatim s paradigmom pojedinih riječi, nego će se nastojati učenike upoznati s različitim funkcijama u kojima se pojedini oblici riječi, sveza i rečenica javljaju, tj. onako kako se oni

⁷⁵ *Internacionalizam* je riječ latinskoga ili grčkoga podrijetla koja se upotrebljava u mnogim drugim jezicima (v. <http://struna.ihj.hr/en/naziv/internacionalizam/51204/#naziv>).

⁷⁶ V. rad R. Filipović i A. Menac (1995) o engleskom posuđivanju u ruski jezik.

pojavljuju u različitim govornim situacijama (Skljarov, 1976). Prema tome, u usvajanju leksika na nastavi ruskoga jezika M. Skljarov (1969) opisuje nekoliko glavnih načina usvajanja leksika. Leksičke jedinice najprije se usvajaju na način da se uvježbavaju u svim jezičnim djelatnostima, otkriva se njihovo značenje, zatim slijedi ponavljanje i na kraju učenici vode rječnik leksičkih jedinica koje su usvojili. Očito je da je takav način usvajanja leksika bio karakterističan još u vrijeme kada je i sama glotodidaktika kao zasebna disciplina bila tek u počecima svoga razvoja. Međutim, oslanjajući se na prethodna iskustva učenja i usvajanja jezika nekoliko desetljeća unazad mnogo toga možemo i dalje osuvremenjivati, osobito jer je dostupnost novih tehnologija izuzetno velika, a ovladavanje leksikom uvijek se smatra glavnim segmentom nekog jezika.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. Prisjetite se svog ovladavanja engleskim jezikom. Koju jezičnu razinu (fonetsko-fonološku, morfosintaktičku, leksičku) Vam je bilo lakše, a koju teže usvajati na početnom stupnju učenja jezika (ili u mlađoj školskoj dobi, ako ste započeli s učenjem engleskog jezika u predškolskoj dobi ili u nižim razredima osnovne škole), a koju na naprednom stupnju učenja (u višim razredima osnovne škole, srednjoj školi ili na fakultetu). Objasnite svoje odgovore.
2. Navedite neke prednosti i nedostatke u učenju engleskog jezika za hrvatske govornike.
3. Prisjetite se svog učenja i usvajanja ruskog ili nekog drugog slavenskog jezika (češkog, slovačkog, ukrajinskog). Koju jezičnu razinu (fonetsko-fonološku, morfosintaktičku, leksičku) Vam je bilo lakše, a koju teže usvajati na početnom stupnju učenja jezika, a koju na naprednom stupnju učenja (imajući u vidu početak učenja jezika). Objasnite svoje odgovore.
4. Navedite neke prednosti i nedostatke u učenju ruskog ili nekog drugog slavenskog jezika (češkog, slovačkog, ukrajinskog) za hrvatske govornike.
5. Jeste li primijetili u Vašem ovladavanju engleskim i ruskim ili nekim drugim slavenskim jezikom pojavu kritičnog ili osjetljivog razdoblja? Objasnite na temelju osobnog iskustva.
6. U kojim jezičnim situacijama Vam hrvatski jezik pomaže, a u kojima odmaže u upotrebi engleskog jezika? Objasnite na vlastitim primjerima usmene i pisane komunikacije u jeziku.
7. U kojim jezičnim situacijama Vam hrvatski jezik pomaže, a u kojima odmaže u upotrebi ruskog ili nekog drugog slavenskog jezika (češkog, slovačkog, ukrajinskog)? Objasnite na vlastitim primjerima usmene i pisane komunikacije u jeziku.

Dodatna literatura

- Boeckx, C. i Longa, V. M. (2011). Lenneberg's Views on Language Development and Evolution and Their Relevance for Modern Bilingualistics. *Bilingualistics*. 5.3: 254-273.
- Čizmić, I. i Rogulj, J. (2018). Plastičnost mozga i kritična razdoblja – implikacije za učenje stranoga jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*. 1-2: 115-126.
- Polškaja, S. S. (2018). K voprosu sušestvovanja kritičeskogo perioda pri izučeni inostrannogo jazyka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika*. 3: 140-147.

Zaključne napomene

Ovim poglavljem željelo se ukazati na osobitosti ovladavanja engleskim i ruskim jezikom imajući u vidu formalno ovladavanje jezicima u hrvatskom obrazovnom sustavu. Engleski jezik blizak je hrvatskim učenicima, jer su, osim formalno u školama, jeziku izloženi i u neformalnom okruženju kroz razne medije. Međutim, tipološka udaljenost među jezicima, s obzirom na to da jezici pripadaju različitim skupinama, te razni individualni i kontekstualni čimbenici mogu otežati proces učenja engleskog jezika, kako na fonetsko-fonološkoj, tako i morfosintaktičkoj i leksičkoj razini. Što se tiče ruskog jezika, to je jezik koji je medijski rijetko zastupljen u RH. Stoga se hrvatski učenici odlučuju na učenje ruskoga jezika iz osobnih razloga, i pritom misleći da će lakše ovladati njime jer je srodan hrvatskome jeziku. Sličan je slučaj i s učenjem ostalih slavenskih jezika, kao što su češki, slovački i ukrajinski. Međutim, i tipološka sličnost među jezicima također je uzrok pogrešaka na svim jezičnim razinama pri ovladavanju drugim slavenskim jezikom. Ovo poglavlje može pomoći sadašnjim i budućim stručnjacima engleskog i ruskog jezika u osvještavanju prednosti i nedostataka u ovladavanju jezicima na različitim jezičnim razinama u razrednom okruženju, a jednako tako i o provedbi vlastitog istraživanja u sličnom kontekstu.

8. PREGLED PROVEDENIH ISTRAŽIVANJA U OVLADAVANJU ENGLLESKIM I RUSKIM LEKSIKOM

Na kraju ovog poglavlja moći ćete:

- opisati i predstaviti psiholingvistička istraživanja u ovladavanju inim jezikom
- odrediti cilj istraživanja, formulirati istraživačka pitanja i navesti hipoteze istraživanja
- odabrati uzorak i instrumente istraživanja u skladu s temom istraživanja i postavljenim ciljem, istraživačkim pitanjima i hipotezama, vodeći računa o Etičkom kodeksu istraživanja
- interpretirati rezultate istraživanja
- navesti moguća ograničenja istraživanja i smjernice za buduća istraživanja.

Ključni pojmovi

dvojezično procesiranje, višejezično procesiranje, akcijsko istraživanje, eksperimentalno istraživanje, pozitivni međujezični utjecaji, negativni međujezični utjecaji, metodologija istraživanja, uzorak, instrumenti, upitnik o jezičnoj biografiji, pilot istraživanje, zadaci za mjerenje međujezičnih utjecaja, učestalost pojavljivanja riječi, visokofrekventne riječi, srednjefrekventne riječi, niskofrekventne riječi, prave sličnice, djelomične sličnice, lažni prijatelji, retrospektivna metoda, otvoreni prijenos, zatvoreni prijenos, deskriptivna statistika, inferencijalna statistika, samoprocjena, Pearsonov koeficijent korelacije (r), kontrolirane varijable, zavisna varijabla, nezavisna varijabla, deskriptivni podaci, subjektivna samoprocjena, objektivna samoprocjena, kvantitativna analiza podataka, aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), korelacije, varijable-indikator, kvalitativna analiza podataka, sinonimi, leme, riječi-podražaji, Likertova skala, teorijske implikacije istraživanja, algoritam Levenshteinove udaljenosti, praktične implikacije istraživanja

8. PREGLED PROVEDENIH ISTRAŽIVANJA U OVLADAVANJU ENGLESKIM I RUSKIM LEKSIKOM

S obzirom na popularnost učenja koju zauzima u svijetu, engleski jezik često je primarni jezik istraživanja međujezičnih utjecaja, bilo da se radi o dvojezičnom ili višejezičnom procesiranju. Prema tome, ispitivanja engleskog leksika nalazimo ne samo u brojnim svjetskim istraživanjima, već i onim domaćim. Takva istraživanja ne izostaju niti u području ruskog leksika, međutim zbog drugačijeg statusa koji ruski jezik ima kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj, ona su malobrojna. Budući da je tema udžbenika usko povezana s ovladavanjem engleskim i ruskim leksikom u okvirima individualne višejezičnosti u hrvatskom okruženju, u sljedećim potpoglavljima fokusirat ćemo se na jedno eksperimentalno istraživanje u području engleskog leksika, te dva akcijska istraživanja⁷⁷ ovladavanja ruskim leksikom u Hrvatskoj, kako bi se na kraju izveli zaključci o uspješnom poučavanju oba jezika u hrvatskom kontekstu.

8.1. Istraživanje pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom

U ovome potpoglavlju prikazat će se istraživanje pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom s obzirom na dva čimbenika – jezičnu skorašnjost i jezično znanje. Istaknuli bismo da je ono sastavni dio doktorskog rada autorice udžbenika.

Cilj istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost jezične skorašnjosti i jezičnoga znanja u pojavi pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom u višejezičnih učenika, odnosno učenika s istim materinskim ili prvim jezikom (J1 – hrvatski), a različitim drugim, trećim (J2 – engleski i J3 – talijanski i obrnuto), i četvrtim jezikom (J4 – njemački).

Napomenuli bismo da su se pozitivni i negativni utjecaji pojedinog jezika određivali i na temelju samoprocjene učenika u retrospektivnom zadatku.

Istraživanjem se htjelo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja, kao i ispitati istinitost postavljenih hipoteza:

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

⁷⁷ Akcijsko istraživanje je temeljna strategija profesionalnog rasta koju se može općenito definirati kao individualno ili skupno ispitivanje vlastite profesionalne prakse u svrhu samounapređivanja, čime se povećava vjerojatnost uspješnijeg učenja učenika (Markowitz, 2011: 12).

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 u engleskome jeziku.

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 engleskome jeziku.

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 u engleskome jeziku.

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 engleskome jeziku.

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.

8.1.1. Metodologija istraživanja

8.1.1.1. Uzorak

U istraživanju su sudjelovali srednjoškolski učenici strukovnih škola i gimnazija (N=158) s područja Istarske županije, tj. učenici tri srednje škole, usmjerenja jezične i opće gimnazije i hotelijersko-turističkog tehničara. Istraživanje u školama provedeno je od 1. veljače do 10. ožujka 2016. godine. Budući da se prije provođenja istraživanja s djecom mora voditi računa o etičkim načelima, odnosno da se poštuje *Etički kodeks istraživanja s djecom* (2003), roditelji srednjoškolskih učenika obaviješteni su na roditeljskom sastanku o provedbi istraživanja. Naime, prema Etičkom kodeksu dijete starije od četrnaest godina samostalno može odlučiti i dati pristanak na istraživanje, stoga roditelji nisu morali dati pismenu suglasnost, već su to učinili sami učenici na početku provedbe istraživanja. 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, 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 pojedinih stranog jezika, npr., kojima je J4 talijanski ili engleski.

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 bila 15,45 godina (SD = 0,71).

U uzorku 48,1 % učenika pohađalo je prvi, a 51,9 % drugi razred srednje škole. Razlog zašto su odabrani srednjoškolski učenici prvog i drugog razreda bio je taj, jer 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 većine nastavnika stranih jezika, učenici čak više razmišljaju o njima novome jeziku, te se zbog toga mogu očekivati i utjecaji iz navedenog jezika u ovladavanju nekim drugim, prethodno ovladanim 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 učenicima materinski jezik bio je hrvatski. Za 67,9 % učenika prvi strani jezik bio je engleski, dok je za 32,1 % prvi strani jezik bio talijanski.

U ispitivanju se nije tražilo od učenika 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 su učili prvi i drugi strani jezik od 9 do 10 godina, ovisno o tome jesu li to učenici 1. ili 2. razreda srednje škole. Nekolicina učenika započela je s učenjem J2 i J3 u predškolskoj dobi. Što se tiče učenja J4 ili trećeg stranog jezika, može se zaključiti da je najviše učenika započelo s učenjem J4 njemačkog u formalnoj sredini.

Budući da se u istraživanju radi o ispitivanju skorašnjosti, bilo je važno pratiti godinu učenja J4 njemačkog, stoga su se isključili oni učenici koji bi navodili da uče njemački jezik više od 5 godina. Broj od 4 godine odabran je kao granica početnog učenja njemačkog jezika zato što se smatralo da učenici u periodu prijelaza iz osnovne škole u srednju školu, prilikom učenja nekog stranog jezika, posebno ako je to posljednji jezik koji su započeli učiti, stvaraju ponovno nove navike i potrebno im se prilagoditi na nove uvjete rada, između ostalog na novog nastavnika, moguće nove metode i tehnike rada na satu, elemente ocjenjivanja i sl. 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 instrumenata u istraživanju i kontroliranjem ostalih varijabli, navedena razlika u godinama učenja za J4 bila je relativna.

8.1.1.2. Instrumenti

Za ispitivanje međujezičnih utjecaja koristili su se jezični zadaci (prijevod riječi), retrospektivni zadaci i upitnik naslovljen *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, meta-jezičnoj svjesnosti i jezičnoj nadarenosti. Izbor najprikladnijeg instrumenta, tj. zadatka za provjeru jezičnog prijenosa, bio je vrlo složen 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 je u gotovo svim školama engleski dominantan jezik, ponajprije zbog toga jer se uči prvi po redosljedu učenja stranih jezika u školi, ali i zbog veće izloženosti jeziku učenika putem medija, moralo se voditi računa o mogućoj učestalosti riječi u učeničkom vokabularu, a koju su najbolje mogli odrediti nastavnici stranih jezika. Zbog toga je sastavljen korpus riječi koji su nastavnici stranih jezika trebali procijeniti, tj. za svaku riječ nastavnici su trebali odrediti je li riječ učenicima poznata, i ako je, na kojem je stupnju učestalosti (niskom, srednjem ili visokom). S obzirom na to da se promatrao 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.

Prije oblikovanja glavnog istraživanja i postavljanja istraživačkih pitanja i hipoteza, provedena su tri pilot istraživanja⁷⁸ na osnovi kojih se odlučilo o upotrebi najprikladnijih instrumenata u provjeravanju međujezičnih utjecaja.

8.1.1.2.1. Zadaci za mjerenje međujezičnih utjecaja

Zadaci kojima su se provjeravali međuleksički utjecaji u engleskom jeziku bili su zadaci prijevoda, 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. 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 motivirajuće i manje iscrpljujuće, 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 G. De Angelis (2005), a zadatak prijevoda ponuđenih riječi s materinskog na strani jezik popraćen nadopunjavanjem predloženih rečenica preuzet je iz istraživanja P. Ecke (2001) i prilagođen uzorku ovog istraživanja.

Riječi za konačni korpus uključen u zadatke prijevoda birale su se na temelju različitih izvora. Tako su se u odabir riječi uvrstili 3 udžbenika njemačkog kao drugog jezika za 1. i 2. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola i 1 udžbenik⁷⁹ njemačkog kao prvog jezika za 1. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola za

⁷⁸ Pilot istraživanje ili pripremno istraživanje je ono koje se provodi prije glavnog istraživanja kako bi se otkrile moguće manjkavosti u čitavome postupku te kako bi pomoglo da se izbjegnu manjkavosti u glavnome istraživanju (Medved Krajnović, 2010: 136).

⁷⁹ V. nazive na kraju udžbenika pod naslovom *Udžbenici korišteni u istraživanju*.

6. godinu učenja koji su nastavnici odabrali školske godine 2014./2015.⁸⁰, 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. 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).

U odabir riječi za prijevod u prvom i drugom zadatku uključen je različit 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 inače se smatra važnom odrednicom brzine i točnosti leksičkoga pristupa u proizvodnji riječi (Erdeljac, 2009). Naime, kako cilj nije bio odrediti brzinu leksičkog pristupa, već samo točnost leksičkog iskaza, kao pouzdana mjera učestalosti uzete su većinom srednjefrekventne, zatim visokofrekventne riječi, kako su procijenili nastavnici i istovremeno su zastupljene u udžbenicima, i vrlo mali broj niskofrekventnih.

Nisu se uzele u obzir riječi koje su prema 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 uvide moguću sličnost između 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 koristila se retrospektivna metoda, u kojoj bi učenici bilježili 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.

8.1.1.2.2. Riječi u prvome zadatku

U prvome zadatku upotrijebilo se ukupno 20 riječi, jer se smatralo da je to optimalan broj riječi za prijevod u tom zadatku. 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

⁸⁰ 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.

(N=1), te tri lažna prijatelja u engleskom i njemačkom (N=3) i jedan lažni prijatelj u engleskom i talijanskom jeziku (N=1). Upotrijebio se veći broj pravih sličnica jer se pokazalo da su se učenici kroz nastavu navikli koristiti takvim tipom sličnica kada su na početnom ili nešto višem stupnju učenja J4 njemačkog i pritom su skloniji prenositi upravo 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. Odabrale su se i one sličnice koje se zamjećuju čak u sva tri jezika kako bi se vidjela vjerojatnost facilitacijskog učinka talijanskog jezika u jezičnoj proizvodnji engleskog.

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

Tablica 8.1.

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)	lijek = <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 ⁸¹ = <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)	

⁸¹ Odabrana je riječ *zanimljiv* kao prava sličnica u engleskom, njemačkom i talijanskom, međutim riječ *interessantan* u hrvatskom jeziku također se upotrebljava kao istovrijednica odabranoj riječi. No, kako bi se izbjegao facilitacijski učinak riječi *interessantan* upotrijebila se njena druga istovrijednica *zanimljiv* u nadi da učenici neće imati vremena posegnuti za istovrijednicom *interessantan* u hrvatskome jeziku.

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)	
glasan = <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)				

U tabelarnom prikazu primjećuje se da su u prvome zadatku najviše zastupljene prave sličnice i to one između engleskog i njemačkog, a manji broj sličnica obuhvaća i one u talijanskom jeziku. Kod prizivanja i iskoristivosti sličnica u višejezičnih osoba, važno je imati u vidu interakciju svih stranih jezika, stoga je sukladno tome potrebno i birati sličnice. Slijedom navedenih sličnica nužno je objasniti i izbor skupina riječi ili sintagmi u prijevodu, poput *ljetni praznici* i *slobodno vrijeme*. Radi se o vrlo često korištenim sintagmama u aktivnoj jezičnoj proizvodnji učenika bilo u govoru ili pismu (osobito u J4), a isto tako često zastupljenih u udžbenicima. Prema tome, pretpostavljalo se da će učenici upotrijebiti navedene sintagme oslanjajući se na J4 njemački. Iako je riječ *praznici* prava sličnica u engleskom i talijanskom, nije se zanemarila činjenica da bi učenici mogli upotrijebiti riječ *Ferien* (što je inače i posuđenica u hrvatskome jeziku) iz njemačkog jezika.

Jednako 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, nije se isključila niti upotreba riječi *biblioteca* iz talijanskog jezika.

Raznolikost izbora upotrijebljenih riječi mogao bi se opravdati 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 učenike 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, G. Burton (2013) stajališta je 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 sklopu nekog konteksta, npr., prilikom prepričavanja itd.

8.1.1.2.3. 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. U izboru riječi koristio se isti korpus kao i u prvome zadatku, samo s različitim riječima. Broj riječi u ovome zadatku povećao se zbog toga što se smatralo da je učenicima lakše vizualno prevoditi lažne prijatelje, kojih je bilo više od sličnica i stavljati ih u određeni kontekst, a što je manje složeno od prethodnog zadatka.

Tablica 8.2.

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> ⁸² (SF)	neuspjeh = <i>failure</i> – <i>Febler</i> (SF); <i>e, t, prava sličnica, no s drugom vrstom riječi (unsuccessful, pridj, insuccesso, imen.)</i>	štedjeti = <i>save</i> (VF) – <i>sparen</i> (SF); <i>spare</i> ⁸³ (<i>engl. poštediti život; rezerva, NF</i>)	tvornica = <i>factory</i> – <i>Fabrik</i> – <i>fabbrica</i> (SF); <i>fabric</i> (<i>hrv. tkivo, NF</i>)
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; banka, SF</i>)	srednja škola = <i>secondary school</i> ; <i>grammar school</i> – <i>Sekundärschule</i> , <i>Gymnasium</i> ⁸⁴ – <i>ginnasio</i> (SF); <i>gymnasium</i> (<i>hrv. sportska dvorana, teretana, SF</i>)
ujak = <i>uncle</i> – <i>Onkel</i> (SF)	posluživati = <i>serve</i> – <i>servieren</i> – <i>servire</i> (SF)		mirovina = <i>retirement</i> (<i>pension</i>) – <i>Pension</i> , <i>Rente</i> (VF); <i>pension</i> ⁸⁵ (<i>hrv. mirovina; pansion, NF</i>); <i>e, t, prava sličnica (tal. pensione)</i>	pokrivač = <i>blanket</i> – <i>Decke</i> (SF); <i>deck</i> (<i>hrv. paluba, NF</i>)	obiteljski = <i>family</i> (VF) – <i>familiär</i> – <i>familiare</i> (SF); <i>familiar</i> (<i>hrv. poznat, SF</i>)

⁸² Riječ *rječnik* navedena je kao prava sličnica u engleskome i talijanskome jeziku, ali pretpostavljalo se da će neki učenici posegnuti i za riječju iz njemačkog jezika *Wörterbuch* i na engleskom napisati *wordbook*.

⁸³ U primjeru u tablici navedeno je značenje riječi *spare* u engleskom jeziku koje se najčešće koristi na satima engleskog jezika, no riječ se 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* kod učenika može biti odraz utjecaja iz njemačkog, jer se prema procjeni nastavnika riječ *save* više koristi.

⁸⁴ U ovome primjeru pretpostavljalo se da će neki učenici možda koristiti riječ *Gymnasium* kao lažni prijatelj u engleskom i njemačkom, ali izbjeglo se navođenje riječi *gimnazija*, jer bi tada očiti smjer prijenosa bio iz hrvatskog jezika.

⁸⁵ Riječ *retirement* također je istoznačnica s riječju *pension* u engleskome jeziku, međutim smatralo se da će navođenje riječi *pension* u engleskome jeziku izazvati kod učenika u retrospektivnoj metodi

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, prava</i> <i>sličnica</i> (tal. <i>delicato</i>)	
mladež = <i>youth, young</i> <i>people</i> – <i>Jungen</i> (SF)				primiti = <i>receive, get</i> – <i>bekommen</i> (SF); <i>become</i> (hrv. <i>postati</i> , SF)	
				natjecanje = <i>e, nj, potpuna</i> ; <i>e, t, prava/</i> <i>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</i> – <i>Publik; public</i> (hrv. <i>javan</i> , SF); <i>e, t, prava</i> <i>sličnica</i> (tal. <i>pubblico</i>)	

osviještenost i iz nekih drugih jezika u kojima se riječ koristi. Riječ se opredijelila kao djelomična sličnica, međutim kada se promatra riječ *Rente* u njemačkome jeziku, ona može biti i lažni prijatelj s riječju *rent* u engleskom jeziku (hrv. *najamina; iznajmiti*).

Primjećuje se da je raznovrsnost upotrijebljenih riječi prisutna i u ovome zadatku, s nešto većom upotrebom lažnih prijatelja i pravih sličnica u engleskome i njemačkome jeziku. Bilo je vrlo složeno odabrati sličnice koje bi se u potpunosti izdvojile iz sva tri strana jezika, pogotovo jer se vodilo računa o njihovoj poznatosti učenicima, učestalosti pojavljivanja, kao i zastupljenosti u udžbenicima. Riječi su se birale na temelju aktualnih i čistih tema o kojima učenici raspravljaju na satu njemačkog jezika kao J4. U tablicu nije stavljena riječ *džeparac*, koju se također upotrijebilo u zadatku, jer se ne radi o sličnici. Međutim, njena učestalost 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 može se naći u jednom od pilot istraživanja, 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 zadatku pratila se jednaka 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, pretpostavilo se da će učenici posegnuti za upotrebom riječi *Familie* koja je označena isto kao visokofrekventna u njemačkome jeziku i rjeđe će pristupiti riječi *familiär*, koja je zabilježena kao srednjefrekventna u engleskome ili *familiare* u talijanskom.

8.1.1.2.4. Retrospektivna metoda poslije zadataka prijevoda

Problem prepoznavanja prijenosa predstavlja velik problem u ispitivanju međujezičnih utjecaja kada su u središtu promatranja višejezični učenici. G. De Angelis (2005) razmatra smjenu sustava (engl. *system shift*; rus. *смéна систéмы*) višejezičnih korisnika koja se može odvijati, prema autorici, u tri faze. Prilikom prve faze, leksička jedinica prenosi se iz jednog jezika u drugi, kao u slučajevima otvorenog jezičnog prijenosa te korisnik jezika smatra da jedinica prijenosa pripada samo izvornom sustavu (engl. *source system*; rus. *исходная систéма*). 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). Za vrijeme druge faze, korisnik prepoznaje leksičku jedinicu koja se prenijela i pripada sustavu iz kojeg se prenosi (engl. *guest system*; rus. *гостевáя систéма*) 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 stvarno prepoznavanje jezičnog prijenosa u pojedinca. Međutim, u okviru retrospektivne metode učenikova percepcija o leksičkom znanju može pružiti bolji uvid u smjer prijenosa. Pod retrospektivnom tehnikom D. Larsen-Freeman i M. Long (1991) podrazumijevaju tehniku samopromatranja u kojoj se od ispitanika traže podaci o onome što su radili prije nekog vremena.

U ovom ispitivanju, poslije svakog zadatka prijevoda, učenici bi označavali tvrdnju koja se odnosi na njih, 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. jesu li mogli prizvati neku 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 sjete prijevoda riječi, napišu rješenje u zadatku retrospektivne metode.

Smatralo se da će učenici u takvoj metodi svjesno izraziti svoje misli o tome koliko im je određen jezik bio facilitacijski ili ometajuć u prijevodu riječi.

8.1.1.2.5. *Upitnik*⁸⁶

Prvi dio upitnika činila su pitanja vezana uz 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 redoslijedu učenja, gdje su ih počeli učiti i koliko godina ih uče. 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 djelatnostima i općoj razini jezičnoga znanja za sve jezike (materinski i strani) i školske ocjene, jer se smatralo da je u mjerenju jezičnoga znanja potrebno imati dva različita konstrukta zbog moguće subjektivnosti ispitivanja. Učenici su trebali navesti 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 su preuzete i prilagođene ovome upitniku iz *Upitnika za roditelje* korištenog u projektu ELLiE⁸⁷.

⁸⁶ Primjer Upitnika, kao i primjeri ostalih korištenih instrumenata u istraživanju (jezični zadaci, retrospektivna metoda) te opis postupka provedbe istraživanja i prikupljanje podataka mogu se naći u neobjavljenom doktorskom radu autorice *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom – uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja* iz 2017. godine, koji je dostupan na http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9345/1/Jajic_Novogradec_Marina.pdf

Upitnik je također sadržavao i tvrdnje kojima se ispitivala motivacija (afektivni motivi), metajezična svjesnost i jezična nadarenost, no rezultati povezanosti znanja iz engleskog jezika, metajezične svjesnosti i jezične nadarenosti s međujezičnim utjecajima njemačkog, talijanskog i hrvatskog jezika ne navode se u prikazu istraživanja u ovom potpoglavlju, no može ih se naći u doktorskom radu.

⁸⁷ 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).

Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović bila je voditeljica projekta u Hrvatskoj.

8.1.2. Rezultati

Svi podaci analizirani su uz pomoć statističkog programa IBM SPSS verzija 21. U analizi su se primijenile metode deskriptivne i inferencijalne statistike⁸⁸. Pozitivni i negativni utjecaj pojedinog jezika odredio se na temelju samoprocjene učenika u retrospektivnom zadatku. U dodatno određivanje negativnog utjecaja uključila se samoprocjena istraživača, kao i samoprocjena dva neovisna ocjenjivača, jednog za talijanski i jednog za njemački jezik, te kontrolirane varijable (psihotipologija, samoprocjena jezičnog znanja, izloženost jezicima).

Retrospektivna metoda omogućila je detaljniji uvid u smjer prijenosa gdje je to bilo moguće. Prema godinama učenja stranog jezika utvrdila se povezanost skorašnjosti s pojavom međujezičnih utjecaja.

Međujezični utjecaji određivali su se na temelju leksičkih pogrešaka učenika koje su bile odraz interferencije materinskog ili stranih jezika. Kako su u središtu bile sličnice, analiza se temeljila na lemi iz J1, J2 i J3. Radilo se o formalnom prijenosu, kao jednoj od sastavnica leksemskog prijenosa⁸⁹, i značenjskom prijenosu, kao jednoj od sastavnica lematskog prijenosa⁹⁰ (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 im je poznata iz učenja 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 je zaista bila 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 izrazili u svome izvješću.

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 *marvelica* u prijevodu bi često zamijenili drugom riječju iste kategorije, tako da bi umjesto *apricot* pisali *peach*.

Prema tome moglo se primijetiti očitovanje prijenosa – otvoreni vs. zatvoreni. Tako bi se prevođenje riječi iste ili slične kategorije tretiralo kao mogući međujezični utjecaj, ali skrivenog karaktera, odnosno kao zatvoreni prijenos. Kao što je ranije spomenuto, odabrane riječi bile su poznate učenicima, te se strategija izbjegavanja ciljane

⁸⁸ Uz pomoć deskriptivne statistike podaci istraživanja prikazuju se brojačno i grafički, dok uz pomoć inferencijalne statistike na osnovi izabranog uzorka izvode se zaključci o povezanosti između varijabli, testiranju hipoteza.

⁸⁹ Leksemski prijenos su jezična prebacivanja, tvorenice i lažni prijatelji.

⁹⁰ Lematski prijenos su semantička proširivanja i kalkovi.

riječi mogla s velikom sigurnošću smatrati kao jedna od posljedica međujezičnog utjecaja, no zatvorenog tipa.

8.1.2.1. Kvantitativna analiza podataka

U kvantitativnoj analizi podataka upotrijebila se metoda deskriptivne i inferencijalne statistike. Od deskriptivne statistike korišteni su postoci, aritmetička sredina i standardna devijacija. Od inferencijalne statistike korišten je Pearsonov koeficijent korelacije (r)⁹¹. Rezultati se prikazuju za svako istraživačko pitanje zasebno. Međujezični utjecaji kao zavisna varijabla⁹² mjerili su se retrospektivnim zadatkom, tj. učeničkim izvješćem o tome je li im u prijevodu pomogao ili odmogao pojedini jezik, i tako se odredio pozitivni ili negativni prijenos određenog jezika. Retrospektivni zadatak uvršten je 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 koristila se samoprocjena istraživača, u čemu su pomogle kontrolirane varijable⁹³ poput psihotipologije, jezičnog znanja i izloženosti jezicima, kao i procjena dva neovisna ocjenjivača, jednog za talijanski i jednog za njemački jezik. Budući da se radilo o triangulaciji podataka, čija je glavna značajka objektivnost, takva procjena smatrala se objektivnom. Rezultat na učenikovoj samoprocjeni negativnog međujezičnog 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 rezultat izračunao se kao zbroj ovako dobivenih rezultata za svaki zadatak posebno i on je uputio na broj riječi u zadatku u kojima je ispitanik pokazao negativan utjecaj njemačkog jezika. Slično tome, rezultat na učenikovoj samoprocjeni pozitivnog jezičnog utjecaja izračunao se 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 rezultat opet se izračunao kao zbroj ovako dobivenih rezultata za svaki zadatak posebno i on je uputio 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 su ukupni rezultati ponovno uputili 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 varijable⁹⁴ bile su skorašnjost i jezično znanje. Skorašnjost se mjerila godina-

⁹¹ Pearsonov koeficijent korelacije mjeri snagu između različitih varijabli i njihovih odnosa (v. <https://hr.know-base.net/7584114-pearson-correlation-coefficient>).

⁹² Zavisna varijabla je ono što se eksperimentom ispituje, mjeri (Mejovšek, 2008: 353).

⁹³ Kontrolirane su one varijable koje se tijekom eksperimenta ne mijenjaju.

⁹⁴ Nezavisna ili eksperimentalna varijabla je činitelj (obilježje, okolnost, situacija) koji istraživač namjerno mijenja u eksperimentu i to nezavisno od drugih okolnosti u eksperimentu odnosno prema vlastitom nahodjenju (Mejovšek, 2008: 348).

ma učenja, a jezično znanje samoprocjenom učenika i školskim ocjenama. Za jezično znanje izračunala se prosječna vrijednost pitanja i tako se dobio rezultat koji upućuje na ukupnu samoprocjenu jezičnog znanja u svim aspektima (čitanje, pisanje, govorenje, slušanje i opća razina jezičnoga znanja).

8.1.2.1.1. Povezanost njemačkog jezika (J4) s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku

Na temelju postavljenih hipoteza o pojavi negativnog međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika, tj. da će znanje njemačkog jezika biti povezano s pojavom negativnog međujezičnog utjecaja i da će se kod učenika pojaviti manje pozitivnog međujezičnog utjecaja iz njemačkog jezika, donose se sljedeći rezultati. U Tablici 8.3. najprije se prikazuju deskriptivni podaci varijabli vezanih uz godine učenja njemačkog jezika, samoprocjene učeničkog znanja i ocjene iz njemačkog.

Tablica 8.3.

Deskriptivni podaci vezani uz 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 sredina⁹⁵, SD = standardna devijacija⁹⁶, Min = minimalna vrijednost, Max = maksimalna vrijednost

Prema deskriptivnim podacima, učenici 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 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.

⁹⁵ Srednja vrijednost ili prosjek.

⁹⁶ Mjera odstupanja od aritmetičke sredine (Tadić, 2017).

Tablica 8.4.*Deskriptivni podaci vezani uz 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, koje učenici više rabe na početnom stupnju učenja, pružit će facilitacijski učinak u ovladavanju leksikom u drugom jeziku. Ostale kontrolirane varijable, poput izloženosti jeziku i motivacije za učenje njemačkog jezika, prikazuju se u Tablici 8.5.

Tablica 8.5.*Deskriptivni podaci vezani uz učenje za sat njemačkog, svakodnevnu upotrebu njemačkog i motivaciju 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 upotrebe njemačkog jezika izvan škole, na pitanjima o slušanju, čitanju, govorenju i pisanju izračunata je prosječna vrijednost, a rezultat na tim pitanjima objedinjeni su pod jednim nazivom „Svakodnevna upotreba njemačkog”, dok je posebno izdvojeno 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. Na osnovi toga može se zaključiti da je čimbenik, kao što je izloženost jeziku izvan škole, tj. putem svakodnevne upotrebe njemačkog jezika, značajniji pokazatelj pojave međujezičnog utjecaja od skorašnjosti. Skorašnjost se ovdje izražava jedino u obliku formalnog ovladavanja jezikom i tako je i povezana sa znanjem njemačkog jezika, koji doprinosi pojavi međujezičnog utjecaja u engleskom leksiku. Kao što se može vidjeti iz Tablice 8.4., učenici u prosjeku nisu procijenili da je na njihov prijevod riječi na engleski, 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 Tablica 8.6. i 8.7., gdje za gotovo 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 u engleskom, ali to je i dalje znatno manje od onih koji nisu procijenili utjecaj njemačkog niti za jednu riječ. Kod objektivnih procjena ipak se pokazuje nešto jači negativni utjecaj njemačkog jezika, pa je tako procijenjeno da je pod utjecajem njemačkog jezika prijevod bio 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 8.6., 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 gotovo pola (45,3 %) pokazalo negativni utjecaj njemačkog na prijevod barem jedne riječi.

Tablica 8.6.

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 8.7.

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 su se Pearsonovi koeficijenti korelacije. U Tablici 8.8. prikazani su koeficijenti korelacije između varijabli korištenih u analizama, pri čemu je fokus na korelacijama s međujezičnim utjecajem njemačkog jezika.

Tablica 8.8.

Korelacije između varijabli povezanih sa znanjem 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											

* $p < 0,05$ ⁹⁷; ** $p < 0,01$ ⁹⁸

Niti jedna varijabla, koja upućuje 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

⁹⁷ * $p < ,05$ znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno, da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno, manja od 5 %.

⁹⁸ ** $p < ,01$ znači da su korelacije označene dvjema zvjezdicama značajne na razini od 1 %, odnosno, da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno, manja od 1 %.

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 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.

8.1.2.1.2. Povezanost talijanskog jezika (J2 ili J3) s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku

U prikazu sljedećih rezultata nastojale su se potvrditi hipoteze vezane uz talijanski jezik. Prva hipoteza bila je da će se kod učenika pojaviti manje negativnog međujezičnog utjecaja iz talijanskog jezika, tj. da znanje talijanskog jezika neće biti povezano s negativnim međujezičnim utjecajem. Druga je bila da će se kod učenika pojaviti više pozitivnog međujezičnog utjecaja iz talijanskog jezika, odnosno da će znanje talijanskog jezika biti povezano s pozitivnim međujezičnim utjecajem.

U Tablici 8.9., iz varijabli koje se tiču godina učenja talijanskog i znanja talijanskog, može se primijetiti da učenici iz uzorka u prosjeku uče talijanski gotovo 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 jezika iznosila je 4,1 ($SD = 0,99$).

Tablica 8.9.

Deskriptivni podaci vezani uz godine učenja talijanskog jezika, samoprocjenu znanja talijanskog i ocjenu iz talijanskog

Varijabla	M	SD	Min	Max
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

Sljedeće tablice donose podatke o utjecajima talijanskog jezika na engleski jezik s obzirom na subjektivnu i objektivnu samoprocjenu.

Tablica 8.10.

Deskriptivni podaci vezani uz 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 8.10. zamjećujemo da je utjecaj talijanskog jezika 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 8.11.

Deskriptivni podaci vezani uz 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 8.12. i 8.13. prikazuju broj i postotak učenika koji su pokazali negativne i pozitivne međujezične utjecaje prema subjektivnoj i objektivnoj procjeni u prvom i drugom zadatku.

Tablica 8.12.

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 8.13.

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 8.12., 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 ispitanika 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 gotovo polovica učenika (41,5 %) procijenila je da je talijanski imao pozitivan utjecaj na prijevod barem jedne riječi na engleski u prvom zadatku (Tablica 8.13.). 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 između znanja talijanskog s međujezičnim utjecajima talijanskog jezika prikazuju se u Tablici 8.14.

Tablica 8.14.

Korelacije između varijabli povezanih sa znanjem 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											

* $p < 0,05^{99}$; ** $p < 0,01^{100}$

⁹⁹ * $p < ,05$ znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno, da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno, manja od 5 %.

¹⁰⁰ ** $p < ,01$ znači da su korelacije označene dvjema zvjezdicama 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 na engleski pokazale su isti obrazac korelacija s varijablama-indikatorima¹⁰¹ 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

¹⁰¹ Varijabla-indikator određenog konstrukta je samo ona varijabla za čije se očekivane vrijednosti može pretpostaviti da variraju na sustavan način s konstruktom koji je predmetom mjerenja (Mejovšek, 2008: 4).

korelacije samoprocjene negativnog utjecaja s istim varijablama, pa se može zaključiti da su znanje i učestalost korištenja talijanskog u jačoj mjeri 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.

8.1.2.1.3. Povezanost hrvatskog jezika (J1) s pojavom međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku

Za hrvatski jezik pretpostavljalo se da znanje hrvatskoga kao materinskog jezika neće pokazati bitnu povezanost s pojavom negativnih i pozitivnih međujezičnih utjecaja u engleskome jeziku, te ukoliko bi se pokazali međujezični utjecaji, oni će se odraziti negativno i međujezični utjecaj iz smjera hrvatskog jezika bit će negativan.

Zbog uloge hrvatskog kao prvog jezika u višejezičnih učenika nisu se mjerile godine učenja hrvatskog, njegovo korištenje u svakodnevnoj komunikaciji, kao i motivacija za hrvatski jezik, jer se pretpostavljalo da bi hrvatski jezik u svakodnevnoj komunikaciji svi učenici trebali upotrebljavati podjednako, s obzirom na to da im je to materinski jezik.

Stoga, u Tablici 8.15. prikazuju se deskriptivni podaci vezani samo uz znanje hrvatskog jezika i učenja za nastavni sat hrvatskog jezika.

Tablica 8.15.

Deskriptivni podaci vezani uz samoprocjenu znanja hrvatskog jezika, ocjenu iz hrvatskog i učenje za nastavni 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 ocjena iz hrvatskog iznosila je 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 utjecaja hrvatskog jezika na engleski, s obzirom na subjektivnu i objektivnu procjenu u oba zadatka.

Tablica 8.16.

Deskriptivni podaci vezani uz 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 ($M = 0,09$, $SD = 0,32$), upućuju na dosta slab međujezični utjecaj, izražen u prosječno manje od 0,2 riječi po zadatku (Tablica 8.16.). To se vidi i iz Tablice 8.17., gdje za subjektivnu procjenu u prvom zadatku, subjektivnu procjenu u drugom zadatku i objektivnu procjenu u prvom zadatku, većina (86 – 90 %) sudionika nije pokazala negativan utjecaj hrvatskog niti na jednu riječ. U drugom zadatku, na objektivnoj procjeni utvrđen je negativni utjecaj hrvatskog jezika na prijevod na engleski u prosječno 0,47 riječi ($SD = 0,84$) (Tablica 8.16.). Jači negativni utjecaj kod objektivnih procjena u drugom zadatku vidi se i u tome da 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 8.16.). Dakle, u drugom zadatku gotovo nitko nije procijenio da je hrvatski jezik imao pozitivan utjecaj na prijevod riječi na engleski, što se vidi i iz Tablice 8.17., odnosno 94,3 % učenika iz uzorka nije procijenilo pozitivan utjecaj hrvatskog niti na jednu riječ. 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 8.18.).

Tablica 8.17.

Broj i postotak učenika koji su pokazali negativan 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 8.18.

Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivan 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 8.19. prikazane su povezanosti (Pearsonovi koeficijenti korelacije) varijabla-indikatora znanja hrvatskog jezika s međujezičnim utjecajima hrvatskog jezika na prijevod riječi na engleski.

Tablica 8.19.

Korelacije između varijabli povezanih sa znanjem 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								

* $p < 0,05^{102}$; ** $p < 0,01^{103}$

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, negativan je utjecaj hrvatskog na prijevod riječi na engleski jači. Vezano uz samoprocjenu pozitivnog utjecaja hrvatskog na prijevod riječi na engleski, jedino je ocjena iz hrvatskog bila povezana s pozitivnim utjecajem hrvatskog u prvom zadatku ($r = ,23,$

¹⁰² * $p < ,05$ znači da su korelacije označene zvjezdicom značajne na razini od 5 %, odnosno, da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno, manja od 5 %.

¹⁰³ ** $p < ,01$ znači da su korelacije označene dvjema zvjezdicama značajne na razini od 1 %, odnosno, da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno, manja od 1 %.

$p < ,05$), 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 kao prvog jezika ipak može pomoći ili odmoći u prijevodu riječi na engleski.

8.1.2.2. Kvalitativna analiza podataka

Ranije prikazanom kvantitativnom analizom podataka u prethodnim potpoglavljima željela se objasniti distribucija pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja, kao i smjer utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom. Ovo potpoglavlje donosi kratak pregled kvalitativne analize podataka, no neće se zasebno raspravljati o prijevodima pojedinih riječi, nego će se podaci prikazati skupno za pojedini jezik iz kojeg je bio vidljiv pozitivan i negativan međujezični utjecaj određenih riječi. Podsjetimo da su u oba zadatka u kojima su se provjeravali međujezični utjecaji najviše bile zastupljene 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 kod sličnica ovakve vrste najviše se očitovao otvoreni prijenos, ali i tzv. zatvoreni prijenos, odnosno strategija izbjegavanja ciljanih riječi. Djelomičnih sličnica bilo je četiri u engleskom i njemačkom jeziku, od toga 1 djelomična sličnica u prvom zadatku i tri u drugom zadatku. 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. Sljedeće tablice prikazuju očitovanja pozitivnih i negativnih međujezičnih utjecaja iz hrvatskog, talijanskog i njemačkog jezika.

Tablica 8.20.

Očitovanje pozitivnog prijenosa iz hrvatskog, talijanskog i njemačkog jezika u 1. i 2. zadatku za riječi na engleskom jeziku

Hrvatski jezik (J1)	Talijanski jezik (J2 ili J3)	Njemački jezik (J4)
medicine	medicine	medicine
interesting	interesting	swim
chemistry	Italian	free time
unfriendly	chemistry	chemistry
milk	audience	year
audience	delicious	milk
serve	blankets	
family	competition	
	serve	
	family	

Tablica 8.20. daje pregled točno napisanih riječi za koje su učenici izjavili u retrospektivnoj metodi da je na njihov prijevod pozitivno utjecao jedan od navedenih jezika (hrvatski, talijanski, njemački). Kao što se može primijetiti, talijanski jezik prednjači u pozitivnom utjecaju pri prevodenju naspram hrvatskog i njemačkog jezika, međutim utjecaji većine riječi iz sva tri jezika podudaraju se. Uglavnom, radi se o pravim sličnicama koje se često rabe na satima stranoga jezika u sklopu obrade i uvježbavanja tema vezanih uz svakodnevni život učenika (v. Burton, 2013).

Tablica 8.21.

Očitovanje negativnog prijenosa u engleskom jeziku iz hrvatskog, talijanskog i njemačkog jezika u 1. i 2. zadatku s pogrešno napisanim riječima

Hrvatski jezik	Talijanski jezik	Njemački jezik
casse, case	Bibliotace	See
fabric	Kimic	Interesant
spare	Chimic	Rock
public	casa, case	Italien, Italienish
stipendia, stipendy	Fabric	frei zeit
clupe	flue, fibre	Chemie, Chemik
familarly	Pension	enemie, unfriendlie
	Public	Case
	banco, bank	fabric
		Spare
		feiber, fiber
		rent
		uncel, unckle, oncle, unkle
		bank, banke

Prema Tablici 8.21. većina negativnog prijenosa ostvaruje se iz njemačkog jezika, a nešto manje iz talijanskog i najmanje iz hrvatskog jezika. Za razliku od pozitivnog prijenosa, određivanje negativnog prijenosa bilo je složenije, stoga se koristilo različitim izvorima kako bi se pouzdano mogao utvrditi smjer prijenosa. Negativni prijenos više se očitovao kod djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja, nego što je to slučaj s pozitivnom prijenosom. Također, u nešto većoj mjeri zabilježen je formalni prijenos, osobito kod pravih sličnica na ortografskoj razini, a nešto manje značenjski prijenos, koji se očitovao u prijevodu djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja. U metodološkom smislu, sličnice su dale značajan doprinos, 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 facilitacijski (prave sličnice), ali i ometajući učinak (djelomične sličnice i lažni prijatelji). Primjetno je da odraz pozitivnog ili negativnog prijenosa ovisi o odabiru i učestalosti leksika kojim će se provjeravati utjecaji. Prave sličnice, koje su većim dijelom korištene u prvom zadatku, između engleskog i njemačkog jezika posljedica su većeg pozitivnog prijenosa, tj. većeg facilitacijskog učinka njemačkog jezika na engleski. Radi se o visokofrekventnim sličnicama, prema tome, učestalost pojavljivanja pravih sličnica u jezicima može olakšati proces ovladavanja leksikom, mada se radi i o nedavno ovladavanom jeziku, kao i o prosječnom znanju u tome jeziku, a 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 počeli učiti i godine učenja talijanskog jezika uvelike odstupaju od godina učenja njemačkog jezika, njegova uloga bila je 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. Prema C. Lindqvist i sur. (2013), takvi podaci su očekivani jer visokofrekventne riječi čine osnovni leksik kod 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. Premda se u prosjeku radilo 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 (eng. *lexical gap*; rus. *лексический дефицит/лакуна*). 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*).

U ovom istraživanju karakteristične su 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).

8.2. Istraživanja međujezičnih interakcija u ovladavanju ruskim leksikom

Ovo potpoglavlje sažima dva akcijska istraživanja međujezičnih interakcija u ovladavanju ruskim leksikom, koja su provedena 2017. godine (v. Jajić Novogradec, 2018b; Jajić Novogradec, 2019). U istraživanjima su se analizirali jezični iskazi višejezičnih ispitanika kojima je prvi jezik hrvatski, drugi jezik engleski, a posljednji po redoslijedu učenja ruski jezik. Naglasak je bio na promatranju međujezičnih interakcija hrvatskog i engleskog jezika u ovladavanju ruskim leksikom. Istraživanja koja se bave ovladavanjem ruskim jezikom u sklopu hrvatskog obrazovnog sustava (osnovne i srednje škole) rijetka su zbog toga što je teško naći adekvatan broj ispitanika i ponekad organizacijski uvjeti nisu naklonjeni istraživačkom kontekstu. Stoga se često poseže za lakše dostupnim ispitanicima, a u ovome slučaju to su studenti koji studiraju ruski jezik kao jednu od studentskih grupa na fakultetu (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu). Oba istraživanja usko su povezana jer se radi o istoj skupini ispitanika i istraživačkim metodama, no različita su u promatranim čimbenicima i načinu analize podataka. Cilj prvog istraživanja bio je identificirati smjer leksičkog prijenosa iz prethodno usvajanih jezika (hrvatskog i engleskog) u ruski jezik te ispitati povezanost metajezične svjesnosti i jezičnog znanja u ovladavanju ruskim leksikom, dok je cilj drugog istraživanja bio odrediti facilitacijski ili ometajući učinak hrvatskog i engleskog jezika, te ispitati povezanost višejezičnog leksičkog znanja i leksičkih pogrešaka.

U prvom istraživanju postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

Istraživačko pitanje 1: Na koji način će znanje hrvatskog kao prvog jezika biti povezano s pojavom leksičkog prijenosa u ruskom jeziku?

Istraživačko pitanje 2: Na koji način će znanje engleskog jezika biti povezano s pojavom leksičkog prijenosa u ruskom jeziku?

Istraživačko pitanje 3: Kakva će biti povezanost metajezične svjesnosti s pojavom prijenosa s obzirom na jezično znanje u ruskom jeziku?

Što se tiče drugog istraživanja, u kojemu su izdvojeni samo studenti Engleskog jezika i književnosti i Ruskog jezika i književnosti, istraživačka pitanja bila su sljedeća:

Istraživačko pitanje 1: Kakav učinak će pokazati hrvatski jezik, facilitacijski ili ometajući, u određivanju sinonima na ruskom jeziku?

Istraživačko pitanje 2: Kakav učinak će pokazati engleski jezik, facilitacijski ili ometajući, u određivanju sinonima na ruskom jeziku?

Istraživačko pitanje 3: Kako će se odraziti jezično znanje studenata na smjer prijena u ruski jezik?

8.2.1. Metodologija istraživanja

8.2.1.1. Uzorak

Prvi uzorak činio je skupinu od ukupno 30 ispitanika (N=30), od toga 10 ispitanika (N=10) kojima su studijske grupe na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu bile *Engleski jezik i književnost* i *Ruski jezik i književnost*, i 20 ispitanika (N=20) koji su, osim *Ruskog jezika i književnosti* kao jedne od studijskih grupa, studirali i *Lingvistiku*, *Njemački jezik i književnost*, *Španjolski jezik i književnost*, *Portugalski jezik i književnost*, *Pedagogiju*, *Informatologiju*, *Fonetiku*, *Talijanski jezik i književnost*, *Komparativnu književnost* i *Turski jezik i književnost*. Drugi uzorak sastojao se od dijela prvog uzorka, odnosno samo 10 ispitanika (N=10), studenata Engleskog jezika i književnosti i Ruskog jezika i književnosti. Dob ispitanika u oba uzorka bila je u prosjeku 20 godina, a ispitanici su bili studenti 1, 2, 3. i 4. godine preddiplomskog studija Ruskog jezika i književnosti. Svim ispitanicima u prvom i drugom istraživanju hrvatski je bio prvi jezik, engleski jezik bio je drugi jezik po redoslijedu učenja i prosjek učenja engleskog jezika za sve ispitanike kretao se od 12 – 15 godina, a ruskog jezika, koji je bio posljednji jezik po redoslijedu učenja za većinu ispitanika, od 1 – 3 godine. Tijekom svog prethodnog obrazovanja ispitanici su također usvajali i druge jezike, poput njemačkog, francuskog, talijanskog i španjolskog jezika kao trećeg ili četvrtog po redoslijedu učenja, međutim jezično znanje navedenih jezika, kao i međujezične interakcije istih nisu uzete u obzir prilikom analize podataka.

8.2.1.2. Instrumenti

Od instrumenata u provjeri međujezičnih interakcija i analizi podataka za oba uzorka koristio se zadatak sinonimā u ruskom jeziku, retrospektivna metoda nakon zadatak sinonimā i upitnik.

8.2.1.2.1. Zadatak za mjerenje međujezičnih interakcija

U mjerenju međujezičnih interakcija kod višejezičnih ispitanika koristio se zadatak sinonimā koji je sadržavao 15 rečenica na ruskom jeziku s podcrtanim riječima ili sintagmama za koje su ispitanici trebali naći odgovarajući sinonim na ruskom. Sličan zadatak koristio se i u istraživanjima M. Ó' Laoire i D. Singletona (2009) i S. Letice Krevelj (2014), a provjeravani leksik bio je nešto iznad pretpostavljanog leksičkog znanja ispitanika kako bi se ispitanike potaknulo na stvaranje više asocijativnih veza u jezicima prilikom prizivanja riječi u jeziku cilja. Primjeri rečenica s riječima preuzeti su iz Nacionalnog korpusa ruskoga jezika¹⁰⁴, a svaka podcrтана riječ ili sintagma bila je prava sličnica u hrvatskom, engleskom i ruskom jeziku (N=9), lažni prijatelj u engleskom i ruskom jeziku (N=5) i lažni prijatelj u hrvatskom i ruskom jeziku (N=1).

¹⁰⁴ www.ruscorpora.ru

Tablica 8.22. prikazuje nekoliko rečenica iz zadatka sinonimā s uputom i primjerom na ruskom jeziku.

Tablica 8.22.

Zadatak sinonimā

<p>Uputa s primjerom</p>	<p>Внимательно прочитайте каждое предложение и замените <u>подчеркнутые слова</u> их синонимами Пример: <u>Существенный</u> критерий оценки научной деятельности – число публикаций в научных журналах и индекс цитируемости этих публикаций. Синоним: <u>основной</u></p>
<p>Primjeri rečenica</p>	<p>1. У издательства «Знание» годовой выпуск составлял более 200 млн экземпляров <u>рекламных книжек</u>, журналов. Синоним: _____</p> <p>2. Не помню кто это сказал, но <u>полностью</u> с ним согласен. Синоним: _____</p> <p>3. <u>Настоящий</u> учёный никогда не станет участником такого рода симпозиумов. Синоним: _____</p> <p>4. И сейчас у меня есть <u>возможность</u> объяснить, чего я хотел. Синоним: _____</p> <p>5. Я провёл в Англии два захватывающих месяца и к концу курса уже достаточно <u>бегло</u> разговаривал по-английски. Синоним: _____</p>

Tablica 8.23. donosi pregled sličnica i lažnih prijatelja korištenih u zadatku za sva tri jezika.

Tablica 8.23.

Sličnice i lažni prijatelji u hrvatskom, engleskom i ruskom jeziku

Ruski jezik (riječi u rečenicama za koje se tražio sinonim)	Hrvatski jezik (s prijevodnim sličnostima riječi u ruskom)	Engleski jezik (s prijevodnim sličnostima riječi u ruskom)
аккуратно	точно (PS ¹⁰⁵) = točno	регулярно = regularly (PS)
рекламные книжки	брошюры (PS) = brošure	проспекты = prospects (LP)
полностью	совсем (PS) = sasvim	абсолютно = absolutely (PS)
настоящий	современный (PS) = suvremen	актуальный = actual (LP)
восхитительно	вкусно (PS) = ukusno	деликатно = delicately (LP)
сведения	информации (PS) = informacije	данные = data (PS)
зрители	слушатели, публика (PS) = slušatelji, publika	аудитория = audience (LP)
уютный	удобный (PS) = udoban	комфортный = comfortable (PS)
скрытая причина	тайна (PS) = tajna	секрет = secret (PS)
бегло	свободно (PS) = slobodno	флуентно = fluently (PS)
медицинское учреждение	больница (PS) = bolnica	госпиталь = hospital (PS)
завод	--	фабрика = factory (LP)
точка зрения	сторона (PS) = strana	аспект = aspect (PS)
возможность	случайность (LP ¹⁰⁶) = slučajnost	шанс = chance (PS)
сильный	крепкий (PS) = krepak, jak	интенсивный = intensive (PS)

8.2.1.2.2. Retrospektivna metoda i upitnik

Neposredno nakon zadatka sinonima uslijedila je retrospektivna metoda u kojoj su ispitanici ponovno trebali pročitati podcrtane riječi iz prethodnog zadatka i pismeno označiti izbor sinonima za svaku riječ, odnosno, je li im koji jezik olakšavao ili otežavao proces prizivanja riječi sinonima, tj. trebali su navesti koji jezik im je pružio facilitacijski učinak, a koji ometajući učinak u određivanju sinonima. Ispitanici su također ispunjavali upitnik s demografskim podacima (dob, studijske grupe, materinski jezik, strani jezici po redoslijedu učenja, mjesto i godine učenja stranih jezika), samporocjenom jezičnoga znanja u svim jezičnim djelatnostima za materinski i strane jezike, kao i okvirnom ocjenom iz kolegija *Jezične vježbe*, o formalnoj i neformalnoj izloženosti jezicima. Jednako tako ispitanici su navodili i koji jezik je po njihovom mišljenju naj-

¹⁰⁵ prava sličnica.¹⁰⁶ lažni prijatelj.

sličniji s ruskim jezikom u leksiku, te su ispunjavali upitnik s tvrdnjama vezanim uz metajezičnu svjesnost među ruskim i ostalim jezicima¹⁰⁷. Svi prikupljeni podaci analizirali su se pomoću statističkog programa IBM SPSS verzija 21, uz primjenu metoda deskriptivne (postoci, aritemtička sredina, standardna devijacija) i inferencijalne statistike (Pearsonov koeficijent korelacije, r).

8.2.2. Rezultati istraživanja međujezičnih interakcija s obzirom na metajezičnu svjesnost i jezično znanje

Prema samoprocjeni studenata o jezičnom znanju u hrvatskom, engleskom i ruskom jeziku, studenti su očekivano izrazili visoku razinu znanja u hrvatskom i engleskom jeziku, a prosječnu u ruskom jeziku. Prosječna razina znanja ruskoga jezika opravdana je zbog svijesti studenata o tome da se radi o jeziku u kojem još nisu postigli automatizaciju u komunikacijskom procesu s obzirom na godine učenja jezika i izloženosti jeziku. Međutim, glede izražavanja prosječne ocjene na kolegiju *Jezične vježbe* studenti su odredili svoje znanje kao vrlo dobro, s prosječnom ocjenom 3,7. Međujezične interakcije, koje su se mjerile zadatkom sinonimā na osnovi ranije određenih sličnica i lažnih prijatelja, kao i lemā za sva tri jezika, najviše su se očitovale iz hrvatskog jezika (33,6 %), stoga je znanje hrvatskog kao slavenskog jezika pokazalo veći broj prijenosa u leksik ruskoga jezika. Znanje engleskog jezika pokazalo je manje interakcija u ruskom leksiku (13,5 %). Očitovanje interakcija iz hrvatskog i engleskog jezika prikazuje se u Tablici 8.24.

¹⁰⁷ Upitnik o metajezičnoj svjesnosti preuzet je iz našeg doktorskog rada (op. a.), međutim prilagođen je ovom ispitivanju.

Tablica 8.24.

Očitovanje međujezičnih interakcija iz hrvatskog i engleskog jezika u ruski jezik prema izraženim sinonimima u ruskom jeziku

Riječi-podražaji u zadatku sinonima	Hrvatski jezik	Engleski jezik
аккуратно	точно, уточнено	пунктуально, регулярно
рекламные книжки	летки, рекламные карточки	адвертисменты, букстор
полностью	целостью, совершенно, совсем	/
настоящий	правый, истинный, реальный	реальный
восхитительно	отлично, прекрасно, идеально	идеально
сведения	доказы, информации, материалы	информации
зрители	гедатели, гости, посетители, публика, слушатели	виситори
уютный	удобный, приятный	комфортный
скрытая причина	тайна	секрет
бегло	течно, быстро	/
медицинское учреждение	больница, поликлиника	госпиталь
завод	фабрика, фирма, индустрия, институт	фабрика, фактор
точка зрения	аспект, сторона, перспектива	аспект
возможность	шанс	шанс, посибилитет
сильный	який, крепкий, снажный	/

Prema rezultatima iz Tablice 8.24. vidljivo je da je najveći broj primjera interakcija bio iz hrvatskog jezika, no ne isključuju se i interakcije iz engleskog jezika, koje su također značajne za pojedine riječi (npr. uporaba riječi *пунктуально* u ruskom jeziku zbog engleske riječi *punctually*). Primjeri su navedeni kako su izvorno napisani od strane studenata, tako da se kod nekih riječi mogu primijetiti morfo-sintaktičke i ortografske pogreške. U tablici se neke riječi prikazuju i za hrvatski i engleski jezik jer se nije moglo sa sigurnošću utvrditi je li kod predstavljenih riječi, kao npr. *реальный, идеальный, информации, шанс, аспект, фабрика*, prijenos bio iz hrvatskog ili engleskog jezika, a postoji mogućnost da su i oba jezika jednako utjecala. Bitno je istaknuti da kod većine riječi nisu bili izraženi očekivani sinonimi u ruskom jeziku, zbog mogućeg neznanja studenata (a što je prema tome i posljedica njihovog prosječnog znanja iz ruskog jezika), a isto tako studenti su se koristili i strategijom izbjegavanja navodeći sinonime za riječi slične ili iste kategorije, kao npr.

каждый раз/день, всегда (za riječ *аккуратно*), *хороший, лучший, сегодняшний* (za riječ *настоящий*), *бодро, хитро* (za riječ *восхитительно*), *скачание, сказки* (za riječ *сведения*), *люди, смотрители, туристы* (za riječ *зрители*), *неизвестно* (za sintagmu *скрытая причина*), *опытно, понятно, чётко* (za riječ *бегло*), *промышленное здание, учреждение* (za riječ *завод*), *с взгляда, в виде, в смысле* (za riječ *точка зрения*), *способность* (za riječ *возможность*), *богатый, большой, жестокий, выраженный* (za riječ *сильный*).

Sljedeća tablica donosi pregled tvrdnji o metajezičnoj svjesnosti sa srednjim vrijednostima i standardnom devijacijom.

Tablica 8.25.

Prikaz tvrdnji metajezične svjesnosti sa značajnim vrijednostima

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Lako uočavam sličnosti i razlike među ruskim i ostalim jezicima koje učim/znam	28	2,00	5,00	4,07	,716
Lako primjećujem pogreške u materinskome jeziku	28	2,00	5,00	4,28	,854
Lako primjećujem pogreške u stranome jeziku	28	2,00	5,00	3,71	,854
Gramatičko znanje u ruskome jeziku povezujem s materinskim i ostalim stranim jezicima koje znam	28	2,00	5,00	3,92	,978
Povezujem slične riječi u materinskom i stranim jezicima	28	2,00	5,00	4,46	,744
Pokušavam saznati značenje meni nepoznate riječi na ruskome jeziku koristeći sva svoja jezična znanja	28	2,00	5,00	4,21	,956
Na nastavi zamjećujem sličnosti i razlike među ruskim i ostalim jezicima	28	3,00	5,00	4,21	,786
Pazim koje pogreške radim u ruskom jeziku i učim iz njih	28	2,00	5,00	4,28	,809
Nastavnik/ica tijekom nastave ruskog jezika (Jezične vježbe) upozorava na sličnosti i razlike među jezicima koje znam	28	1,00	5,00	3,78	1,133

U pogledu rezultata metajezične svjesnosti može se zaključiti da je metajezična svjesnost studenata na vrlo visokoj razini. Prikazano je 9 od ukupno 13 tvrdnji kojima se provjeravala metajezična svjesnost, zato što su srednje vrijednosti navedenih tvrdnji

vrlo bliske najvišim ocjenama na korištenoj *Likertovoj skali*¹⁰⁸, 4 – prilično se slažem i 5 – potpuno se slažem. Značajna povezanost metajezične svjesnosti primjećuje se kod različitih vrsta znanja u studenata. Prema tome metajezična svjesnost studenata povezana je i s visokom i niskom razinom znanja studenata. Štoviše, studenti su grijehili u davanju sinonima bez obzira na njihovo jezično znanje. Rezultati metajezične svjesnosti pokazuju da je potrebno ispitivati metajezičnu/međujezičnu svjesnost ne samo na razini cijelog jezičnog sustava, već i na razini pojedinačnih leksičkih jedinica. U tome smjeru provelo se drugo istraživanje, u kojemu je izdvojeno 10-ero studenata *Ruskog jezika i književnosti* i *Engleskog jezika i književnosti*, kako bi se detaljnije objasnilo njihovo leksičko znanje u sva tri jezika, te facilitacijski i ometajući učinak J1 hrvatskog i J2 engleskog u J3 ruskom leksiku.

8.2.3. Rezultati istraživanja međujezičnih interakcija s obzirom na višejezično leksičko znanje te facilitacijski i ometajući učinak u J3 leksiku

Budući da se drugo istraživanje zasniva na analizi facilitacijskog i ometajućeg učinka pojedinog jezika prilikom međujezičnih interakcija, rezultati se većim dijelom temelje na retrospektivnoj metodi, koja je doprinijela određivanju pozitivnog ili negativnog učinka prethodno usvajanih jezika. Kao i u prvom istraživanju u kojemu je sudjelovalo više ispitanika (N=30), u ovom akcijskom istraživanju intersubjektivnog pristupa, s manjim brojem ispitanika (N=10) također nalazimo slične rezultate u pogledu jezičnoga znanja, tako da su ispitanici procijenili svoje znanje hrvatskog i engleskog kao visoko, a ruskog kao prosječno. Što se tiče izloženosti jezicima, ispitanici su više izloženi engleskome jeziku neformalno u vidu jezičnih djelatnosti, kao što su slušanje, čitanje i pisanje, a manje govorenje, dok su ruskom jeziku rijetko izloženi u neformalnom kontekstu u svim jezičnim djelatnostima. Kada je u pitanju učenje i pripremanje za satove jednog i drugog jezika, studenti su jednako često izloženi i engleskom i ruskom. Naime, hrvatski jezik olakšao je studentima prizivanje ruskog leksika i to za većinu riječi, iako su se neke od njih očitovale kroz strategiju izbjegavanja ciljane riječi te su bile pogrešno napisane. Sljedeća tablica daje pregled facilitacijskog učinka hrvatskog jezika za određene riječi.

¹⁰⁸ Likertova skala izvorno je nastala za ispitivanje stavova, najčešće ima 5 stupnjeva i na temelju te skale dobiva se podatak o smjeru stava (pozitivan, negativan) i intenzitetu stava (Mejovšek, 2008: 43).

Tablica 8.26.

Popis riječi za koje su ispitanici izrazili da im je znanje hrvatskog jezika olakšalo leksičku proizvodnju u J3 ruskom

Riječi-podražaji u zadatku sinonima	Sinonim za riječ-podražaj (facilitacijski učinak hrvatskog jezika)
аккуратно	точно, регулярно
рекламные книжки	/
полностью	совсем, совершенно
настоящий	истинный
восхитительно	прекрасно, замечательно
сведения	информации, доказы
зрители	публика, зрители, люди, гости, посетители, слушатели
уютный	удобный, приятный, угодный
скрытая причина	тайна, секрет
бегло	быстро, хитро
медицинское учреждение	поликлиника, больница
завод	индустрия, фабрика, фирма
точка зрения	перспектива, в виде
возможность	шанс, способность
сильный	крепкий, острый, выраженный, тяжёлый

Engleski jezik također je olakšao ispitanicima leksičku proizvodnju u J3 ruskom, a rezultati riječi za koje su ispitanici naveli da im je znanje engleskog jezika pomoglo u njihovom prizivanju donose se u sljedećoj tablici.

Tablica 8.27.

Popis riječi za koje su ispitanici izrazili da im je znanje engleskog jezika olakšalo leksičku proizvodnju u J3 ruskom

Riječi-podražaji u zadatku sinonima	Sinonim za riječ-podražaj (facilitacijski učinak engleskog jezika)
аккуратно	пунктуально, регулярно
рекламные книжки	брошур, адвертисменты
полностью	/
настоящий	реальный
восхитительно	/
сведения	информации
зрители	туристы
уютный	комфортный
скрытая причина	секрет
бегло	/
медицинское учреждение	госпиталь
завод	/
точка зрения	с перспективы
возможность	шанс
сильный	/

Na osnovi provedene metode inferencijalne statistike, kako bi se ispitala povezanost jezičnog znanja i leksičkih pogrešaka, jedino je značajna korelacija između samoprocijenjenog jezičnog znanja iz hrvatskog jezika i leksičke proizvodnje za riječ *зрители* ($r = ,82^{109}$, $p < ,01^{110}$), međutim, visoko jezično znanje iz hrvatskog jezika nije doprinijelo pravilnom sinonimu za navedenu riječ. Prema tome, međujezične interakcije nisu u potpunosti značajne za visoku, prosječnu ili nisku razinu jezičnog znanja.

8.3. Teorijske implikacije provedenih istraživanja

Namjera ovoga potpoglavlja je objediniti teorijske implikacije istraživanja u ovladavanju engleskim i ruskim 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. Budući da su u središtu provjeravanja leksika bile sličnice, zastupljene u svim jezicima višejezičnih korisnika, očekivano je bilo da će se pojaviti više ili manje interakcija pojedinih jezika.

¹⁰⁹ Pearsonov koeficijent korelacije.

¹¹⁰ $p < ,01$ znači da su korelacije označene dvjema zvjezdicama značajne na razini od 1 %, odnosno, da je vjerojatnost da je ovakva korelacija dobivena slučajno, manja od 1 %.

Dominantan je pri tom talijanski jezik i za pozitivne i negativne utjecaje, što se može objasniti učenikovim ranijim iskustvom u ovladavanju talijanskim, kao i većom neformalnom izloženosti jeziku. Razlog je tome dvojezično područje u kojem su se nalazili višejezični korisnici u trenutku ispitivanja, tako da, i ako se ne koriste jezikom u velikoj mjeri kroz svakodnevnu upotrebu, oni su kontekstualno podložni jeziku i prema tome se pretpostavlja da će se navedeni jezik ponekad odraziti pozitivno, a ponekad negativno u usporednom ovladavanju nekim drugim jezikom. Ako se na talijanski jezik gleda kao na jezik integriran u izravnoj ili neizravnoj komunikaciji ispitanikā, s obzirom na njihovo jezično okruženje, može se također okarakterizirati i kao skorašnji prilikom formalnog ovladavanja engleskim leksikom. U tome slučaju, radilo bi se 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 postoji u manjoj mjeri jer se radi o početnom stupnju učenja tog jezika, kao i relativno slabijem znanju jezika 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 upućuju S. E. Pfenniger i D. 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 ostvario prijenos iz francuskog jezika. Na osnovi rezultata većeg stupnja učestalosti pojavljivanja pozitivnih utjecaja iz njemačkog jezika mogu se donositi zaključci o kognitivnim sposobnostima višejezičnih učenika kod kojih se može očekivati facilitacijski učinak jezika posljednjeg po redoslijedu učenja u ovladavanju prethodnim jezikom. Hrvatski kao materinski jezik također je pokazao određen stupanj interakcije, bez obzira na to što se radi o jeziku iz slavenske skupine jezika, a ne germanske ili romanske. Pojedini hrvatski germanizmi, kao i internacionalizmi, mogli su učenike potaknuti na povremenu interakciju s hrvatskim jezikom. Upotreba izraza *novčana potpora*, umjesto njegove istoznačnice *stipendija* u hrvatskom jeziku, koja se upotrijebila isključivo radi izbjegavanja veće učestalosti utjecaja hrvatskog od utjecaja njemačkog jezika, jednako je tako mogla stvoriti, može se reći, prikriveno međudjelovanje koje je bilo očito pri doslovnom prevođenju riječi. Značaj i međudjelovanje svakog od jezika u leksičkoj proizvodnji višejezičnih korisnika nisu zanemarivi kada se uzmu u obzir kognitivni aspekti 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 P. Eckeu (2015: 154), pristup će višejezičnih osoba leksiku s vremenom postati nestabilan i neizostavno će 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 (v. 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 istraživanja međujezičnih utjecaja u ovladavanju engleskim leksikom, skorašnjost i jezično znanje

kao ključni čimbenici u ispitivanju leksika nisu primarni, a potreba za detaljnijim ispitivanjem navedenih čimbenika, kao i nadopunjavanje istih novima, može otvoriti put ne samo jednom, već većem broju budućih poglavlja u razjašnjenju ispitivanja međujezičnih utjecaja u leksiku. 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. Ona se očituju u primjeni zadataka za provjeravanje međujezičnih utjecaja, kao i subjektivnoj i objektivnoj procjeni pri određivanju utjecaja. Bitno je spomenuti da S. Jarvis i A. Pavlenko (2008: 178) razlikuju objektivnu i subjektivnu sličnost i različitost među jezicima (engl. *objective and subjective similarity/difference*; rus. *объективное и субъективное сходство/различие*) na temelju koje određujemo pozitivne ili negativne utjecaje nekog od jezika te navode da se objektivna sličnost ili različitost određuju lingvističkim alatima (vrlo poznata mjera je algoritam *Levenshteinove udaljenosti*¹¹¹, v. Schepens i sur., 2012), a subjektivna sličnost ili različitost na osnovi učeničkih vjerovanja ili percepciji o sličnosti ili različitosti među jezicima. Istovremeno, autori upućuju na R. 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). Zbog toga je velika prednost u provjeri izvora utjecaja, i često se preporučuje, metoda glasnog navođenja misli (Herwig, 2001; Gabryś-Barker, 2006). Iako je specifična u većoj mjeri za pismene zadatke, metoda je korisna jer se na licu mjesta može od ispitanika saznati njihovo razmišljanje i posezanje za ostalim jezicima u jezičnoj proizvodnji. U razvijanju budućih modela i teorija višejezičnosti istraživanja bi se trebala zasnivati na većem rasponu čimbenika i njihovoj povezanosti, uz obraćanje pažnje na reprezentaciju mentalnih veza kod višejezičnih ispitanika kada je u pitanju leksik. Osim razumijevanja pojedinih čimbenika, bitno je razumjeti i više se usmjeriti na proces učenja, odnosno na način jezičnog unosa i kako se razvijanjem međujezične svjesnosti mogu 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, odnosno teritorijalni vs. neteritorijalni jezici u RH) radi detaljnijeg uvida u postojanje utjecaja. Ono što je istraživanje engleskog leksika pokazalo na teorijskoj osnovi je da u kreiranju kurikuluma, i na nacionalnoj i školskoj razini, treba eksplicitno uputiti 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 o zastupljenosti pojedinih jezika u neformalnom okruženju s obzirom na nedvojezične

¹¹¹ *Levenshteinova udaljenost* mjeri minimalni broj izmjena, umetanja i brisanja kako bi se u riječi uredio jedan znak u drugi znak jednake duljine. Za parove riječi koji imaju jednaku duljinu riječi, *Levenshteinova udaljenost* pokazuje samo manje duljine ili one jednake Hammingovoj udaljenosti, što je prednost npr. za sličnicu *guitar* (engl.) – *gitaar* (dutch) (Schepens i sur., 2012: 159).

regije zemlje. To znači da je potrebno njegovati pozitivan stav prema višejezičnosti u formalnom obrazovanju i poticati učenike na njeno razvijanje.

Iako provedena u različitom kontekstu, istraživanja u ovladavanju ruskim leksikom također potiču na daljnja promišljanja i provedbu detaljnijih analiza u ispitivanju međujezičnih interakcija kod višejezičnih ispitanika. Kada govorimo o utjecaju metajezične svjesnosti, on je kod višejezičnih ispitanika uglavnom značajan, i često su ispitanici svjesni sličnosti i razlika među jezicima, međutim njihovi jezični iskazi u provjeravanju međujezičnih interakcija, daju naslutiti isprepletenost i ostalih afektivnih i kognitivnih čimbenika. Jezično znanje u ovladavanju ruskim leksikom nije se pokazalo značajnijim niti za jednu skupinu provjeravanih ispitanika s obzirom na njihovu metajezičnu svijest, međutim, čimbenici poput psihotipologije, izloženosti jezicima i jezična skorašnjost važni su čimbenici u daljnjem provjeravanju međujezičnih interakcija kod takve ili slične skupine ispitanika. Ono što bi moglo dati detaljnije podatke i otvoriti put k objašnjenju mentalnih veza kod višejezičnih osoba u ovladavanju leksikom je promatranje različitih smjerova prijenosa ($J2 \rightarrow J3$; $J3 \rightarrow J1$; $J1 \rightarrow J3$; $J3 \rightarrow J2$). Isto tako, ruski jezik je preuzeo i mnogo angilizama, koji tada u provjeravanju međujezičnih interakcija, osobito kao u ovom slučaju između hrvatskog, engleskog i ruskog mogu doprinijeti određenim značajkama prijenosa. Budući da su ispitanici ovih akcijskih istraživanja bili malobrojni, a istovremeno i na početnom stupnju ovladavanja ruskim jezikom, buduća istraživanja mogu se proširiti i na usporednu analizu ispitanika na naprednijem stupnju ovladavanja jezikom, kao i na drugi ciklus obrazovanja (uključiti učenike osnovne i srednje škole gdje je to moguće).

Uzevši u obzir rezultate istraživanja engleskog i ruskog leksika, u narednim istraživanjima potrebno je dotaknuti se sljedećeg:

- usmjeriti se na one sličnice isključivo između dva jezika, jer svakim uključivanjem sličnica u tri jezika ili više njih, promatranje utjecaja postaje složenije i teško je doći do pravog izvora utjecaja
- upotrebljavati istovremeno više različitih metoda (npr. pismeni vs. usmeni zadaci; retrospektivna metoda vs. metoda glasnog navođenja misli; sinonimi vs. antonimi)
- dodatno ispitivati svjesnost učenika o postojanju djelomičnih sličnica i lažnih prijatelja među jezicima, tj. koliko su oni sami svjesni različitosti među jezicima
- uključiti u istraživanje ispitanike u različitim oblicima obrazovanja (npr. učenici nižih razreda osnovne škole, viših razreda osnovne škole, srednjoškolski učenici).

8.4. Praktične implikacije istraživanja za nastavu engleskoga jezika

U praktičnom smislu istraživanje u ovladavanju engleskim leksikom pokazalo je 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

nekoj 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 predstavljati 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.

8.5. Praktične implikacije istraživanja za nastavu ruskoga, češkoga, slovačkoga i ukrajinskog jezika

Na temelju prikazanih istraživanja u području ovladavanja ruskim leksikom možemo zaključiti da je za nastavu ruskoga jezika u pogledu poučavanja leksika, kada se radi o hrvatskim govornicima, neizostavno upućivati ne samo na sličnosti između hrvatskog i ruskog, već i na razlike. U tome veliku ulogu preuzimaju nastavnici, osobito na početnim stupnjevima učenja jezika. S obzirom na to da je većini učenika i studenata ruski jezik uobičajeno posljednji jezik po redosljedu učenja, te da se često radi o višejezičnim ispitanicima, poučavanje leksika na osnovi sličnosti i razlika među ostalim jezicima također je bitno. Hrvatski jezik u tom slučaju može preuzeti ulogu jezika davaoca¹¹² sa svim svojim dijalektalnim resursima, dok ostali jezici mogu poslužiti kao jezici posrednici pri pomoći u ovladavanju ruskim leksikom. Istraživanja ruskog leksika mogu poslužiti i kao dobar primjer istraživanjima češkog, slovačkog i ukrajinskog leksika u razrednom diskursu, jer se radi o srodnim jezicima s hrvatskim jezikom, te u hrvatskom obrazovnom sustavu jezici dijele gotovo isti položaj¹¹³. Prema tome, na nastavi slavenskih kao inih (manjinskih) jezika bilo bi poželjno upućivati i na međujezične veze među srodnim i nesrodnim jezicima, a jednako tako i razvijati kod učenika metajezičnu

¹¹² Jezik davalac je onaj koji svojim značajkama utječe na drugi jezik (v. <http://struna.ihjj.hr/browse/?page=8&cpid=51&l=j>).

¹¹³ V. potpoglavlje 1.2.

svjesnost. Stoga navodimo sljedeće praktične implikacije za nastavu slavenskih kao inih jezika:

- omogućiti autentične materijale za uvježbavanje leksika, najprije s pravim sličnicama u jezicima, potom djelomičnim sličnicama i lažnim prijateljima
- osvještavati učenike i studente o funkcionalnosti hrvatskih narječja, kao i postojanju konkretnih glasova i oblika u njima, na osnovi postojećih riječi (jer se kajkavski, čakavski i drugi štokavski govori nisu razvili do standardne varijante) i to u svrhu lakšeg usvajanja riječi (ali i pravilnoga izgovora i upotrebi morfemā) u ruskome jeziku (prema Čelić, 2021: 71)
- koristiti se više asocijativnim zadacima, poput zadataka sinonimā i antonimā, već na početnim stupnjevima učenja ruskog.

Razvijanje međujezične svjesnosti kod višejezičnih učenika ne bi trebao biti prioritet samo nastavnica stranih jezika, već i stručnjacima koji se bave kreiranjem udžbenika i ostalih nastavnih materijala stranih jezika. Stoga je važno usmjeravati i autore udžbenikā određenog stranog jezika da prilikom osmišljavanja jezičnog materijala uzmu u obzir i učenikova moguća znanja ostalih jezika te prilagode materijal višejezičnim učenicima povremenim kontrastiranjem različitih vrsta sličnica.

Zadaci za vježbu i provjeru znanja

1. U stručnoj literaturi nađite 2 psiholingvistička istraživanja u ovladavanju engleskim, ruskim, češkim, slovačkim ili ukrajinskim jezikom. Pokušajte naći jedno kvantitativno i jedno kvalitativno istraživanje.

a) za svako istraživanje opišite ciljeve, istraživačka pitanja, hipoteze (ako ih ima), zaključke i metodologiju istraživanja.

Odgovor: _____

b) razmislite jesu li rezultati istraživanja u skladu s postavljenim ciljem, istraživačkim pitanjima (i/ili hipotezama) i metodologijom istraživanja, te navode li se ograničenja ili mogući nedostaci istraživanja.

Odgovor: _____

2. Na temelju prikazanih istraživanja u 8. poglavlju pokušajte sami osmisлити vlastito istraživanje, tako da najprije odredite temu istraživanja, zatim cilj, istraživačka pitanja (i/ili hipoteze), uzorak i istraživačke metode. Na kraju navedite teorijske i praktične implikacije Vašeg istraživanja.

Tema: _____
Cilj: _____

Istraživačka pitanja (što želim ispitati/istražiti) (najmanje 3):

Hipoteze (pretpostavke, mogući odgovori na istraživačka pitanja, najčešće se rabe u kvantitativnim istraživanjima):

Uzorak (osnovnoškolski učenici, srednjoškolski učenici, studenti, polaznici škole stranih jezika):

Istraživačke metode:

Moguće teorijske i praktične implikacije Vašeg istraživanja:

3. Dajte svoj kritički osvrt na istraživanja prikazana u 8. poglavlju.

Razmislite o cilju istraživanja, postavljenim istraživačkim pitanjima i hipotezama, uzorku, postupku istraživanja i istraživačkim metodama. Biste li i na koji način izmijenili i/ili proširili navedena istraživanja?

Odgovor:

ZAKLJUČNE NAPOMENE

Glavni cilj ovog udžbenika bio je uvesti studente u bolje poznavanje međujezičnih utjecaja kao važnog psiholingvističkog aspekta u ovladavanju inim jezikom. Međujezični utjecaji se promatraju u okviru individualne višejezičnosti koja je sveprisutna u hrvatskom obrazovanju, zato što hrvatski učenici već od rane dobi uče barem jedan strani jezik, a nerijetko i više. Budući da je poučavanje leksika neizostavan dio nastave stranoga jezika, njemu se posvećuje više pažnje u udžbeniku, i to s posebnim fokusom na međujezične utjecaje u ovladavanju engleskim i ruskim leksikom.

Prikazuju se recentna psiholingvistička istraživanja provedena među hrvatskim govornicima engleskog i ruskog jezika, te se navode teorijske i praktične implikacije provedenih istraživanja u svrhu boljeg razumijevanja međujezičnih utjecaja i interakcija u području višejezičnosti kod hrvatskih govornika. Ovaj udžbenik može poslužiti ne samo studentima, već i budućim stručnjacima u poučavanju stranih jezika kao dobar primjer u osmišljavanju vlastitog istraživanja u različitim oblicima obrazovanja, te razmišljanju o cjelokupnom nastavnom procesu i osmišljavanju što boljih metoda i oblika rada tijekom poučavanja, imajući u vidu individualne razlike između učenika i učinak suvremene višejezičnosti na ovladavanje jezicima.

Namjera autorice je da se hrvatsko-englesko-ruski rječnik koji se nalazi na kraju udžbenika nadogradi u skoroj budućnosti i pojmovima iz drugih slavenskih jezika – češkog, slovačkog i ukrajinskog, što bi dalo još veći doprinos razvoju slavenske glotodiktike i promicanju individualne višejezičnosti u Republici Hrvatskoj.

HRVATSKO-ENGLESKO-RUSKI RJEČNIK POJMOVA IZ PODRUČJA OVIJ-A I GLOTODIDAKTIKE

Pojmovi na hrvatskom jeziku	Pojmovi na engleskom jeziku	Pojmovi na ruskom jeziku
afektivni čimbenici	affective factors	аффективные факторы
akcijsko istraživanje	action research	мини-исследование/исследование действием
akulturacija	acculturation	аккультурация
analiza pogrešaka	error analysis	анализ ошибок
anketa	survey	анкета
aproksimativni sustav	approximative system	апроксимативная система
aritmetička sredina (srednja vrijednost)	mean (mean value)	среднее арифметическое
asocijativne veze	associative links	ассоциативные связи
asocijativno pamćenje	associative memory/rote memorization ability	ассоциативная память/ассоциативное запоминающее устройство
atribucije	attributions	атрибуции
autentičnost (vjerodostojnost)	authenticity	аутентичность
automatizam u komunikaciji	automatism	автоматизм речи
autonomna dvojezičnost	autonomous bilingualism	автономное двуязычие
beskontaktna dvojezičnost	noncontact bilingualism	неконтактное двуязычие
beskulturna dvojezičnost	deculturated bilingualism	откультурное двуязычие
bihevioralna psihologija	behavioral psychology	поведенческая психология
bočni prijenos	lateral transfer	горизонтальный перенос
ciljevi učenja	learning goals	цели обучения
čista dvojezičnost	pure bilingualism	чистое двуязычие
čitanje s razumijevanjem	reading comprehension	чтение с пониманием
deklarativno jezično znanje	declarative knowledge	декларативное знание
demografski podaci	demographic data	демографические данные
deskriptivna statistika	descriptive statistics	дескриптивная статистика
destruktivna interferencija	destructive interference	деструктивная интерференция
didaktički prijenos/prijenos učeničkog iskustva	didactic transfer/transfer of learning	дидактический перенос
didaktika višejezičnosti	plurilingual didactics	дидактика многоязычия
diskursna kompetencija	discourse competence	дискурсивная компетенция

dječja dvojezičnost	childhood bilingualism	детское двуязычие
djelomične sličnice	partial cognates	частичные когнаты
dnevnik (metoda u istraživanju)	diary	дневник
dob	age	возраст
dominantni jezik	dominant language	доминирующий язык
dominantne jezične konstelacije	dominant language constellations	доминирующие языковые констелляции
drugi jezik	second language, foreign language	второй язык
društveno-afektivne strategije	socio-affective strategies	социо-аффективные стратегии
dvojezična osoba, bilingv	bilingual	двуязычный (индивид), билингв
dvojezični interakcijski aktivacijski model	bilingual interactive activation model	двуязычная интерактивная активационная модель
dvojezično leksičko usmjeravanje	bilingual lexical priming	двуязычный лексический прайминг
dvojezični leksikon	bilingual lexicon	двуязычный лексикон
dvojezični modalitet	bilingual mode	билингвальный/двуязычный мÓдус
dvojezično obrazovanje	bilingual education	билингвальное/двуязычное образование
dvojezičnost odraslih	adult(hood) bilingualism	пÓзднее двуязычие/двуязычие взрослых
dvojezičnost, bilingvizam	bilingualism	билингвизм/двуязычие
dvokulturalna dvojezičnost	bicultural bilingualism	бикультурное двуязычие
dvosmjerni prijenos, interferencija	bi-directional transfer	двусторонняя интерференция
eksplicitno učenje (svjesno)	explicit learning	эксплицитное обучение (сознательное)
empirijsko istraživanje	empirical research	эмпирическое исследование
etička načela	ethical issues	этические вопросы
facilitacijski učinak/efekt	facilitation effect	эффéкт фасилитации
fakultativni školski predmet	optional school subject	факультативный учебный предмет
fluentnost	fluency	бéглость рéчи
fonetsko-fonološka razina	phonetics and phonological level	фонéтико-фонологический úровень
formalna sličnost	formal similarity	формальное сходство/близость
formalni prijenos	formal transfer	формальный перенос
formalno učenje	formal learning	формальное обучение
glotodidaktika	glottodidactics	глоттодиáктика/лингводиáктика
govorenje	speaking	говорéние

gramatička osjetljivost	grammatical sensitivity	грамматическая чувствительность
gubitak jezika	language loss	утрата/распад языка
hipoteza	hypothesis	гипотеза
hipoteza o međuovisnosti	interdependence hypothesis	гипотеза взаимозависимости
hipoteza praga	threshold hypothesis	пороговая гипотеза
holističke strategije	holistic strategies	холистические стратегии
hrvatski obrazovni sustav	Croatian education system	хорватская образовательная система
idiosinkratični dijalekt	idiosyncratic dialect	идиосинкратический диалект
imenovanje riječi	word naming	называние слов
imenovanje slika	picture naming	называние изображений
implicitno učenje (nesvjesno)	implicit learning	имплицитное обучение (бессознательное)
individualna višejezičnost	plurilingualism	индивидуальное/аудиторное/учебное/искусственное многоязычие/плюрилингвализм
individualni čimbenici	individual factors	индивидуальные факторы
induktivna sposobnost učenja jezika	inductive learning ability	индуктивная способность к обучению языку
inferencijalna statistika	inferential statistics	инференциальная статистика
ini jezik	second language, foreign language	второй язык, иностранный язык
institucionalna višejezičnost	institutional multilingualism	институциональное многоязычие
instrumenti (u istraživanju)	instruments	инструменты исследования
inteligencija	intelligence	интеллектуальность
interdisciplinarna znanost	interdisciplinary science	междисциплинарная наука
interferencija	interference	интерференция
interkonekcijski modeli	interconnection models	интерконнекционные модели
interpretacija	interpretation	интерпретация данных
intersubjektivni pristup	intersubjective approach	интерсубъективный подход
intervju	interview	интервью
intrasubjektivni pristup	intrasubjective approach	интрасубъективный подход
introspektivna metoda	introspective method	метод интроспекции
introspektivne mjere	introspective measures	интроспективные меры
iskaz	utterance	высказывание

istodobna ili simultana dvojezičnost	simultaneous bilingualism	одновременное двуязычие
istraživačko pitanje	research question	исследовательский вопрос
istraživanjâ presjeka/ krossekcijaska istraživanja	cross-sectional studies	поперечное/перекрёстное/кросс-секционное исследование
izborni školski predmet	elective school subject	учебный предмет по выбору
izloženost jeziku	language exposure	воздействие языка/погружение в язык
izmjena struktura u ciljnome jeziku	alterations of structures	изменения структур
izvanokolinska ili egzogena dvojezičnost	exogenous bilingualism	искусственное двуязычие
izvješća protokola	protocol reports	отчёт по протоколу (вербальному)
izvorni govornik	native speaker	носитель языка
izvorni sustav	source system	исходная система
jednojezičnost	monolingualism	одноязычие/монолингвизм
jednokulturalna dvojezičnost	monocultural bilingualism	однокультурное двуязычие
jednosmjerni prijenos	one-directional transfer	односторонняя интерференция
jezici u kontaktu	languages in contact	языки в контакте
jezična biografija	language biography	языковая биография
jezična građa	language contents	содержание обучения языку
jezična izvedba	language performance	употребление языка/пользование языком/практическая речевая деятельность
jezična kompetencija (lingvistička)	language competence (linguistic)	языковая/лингвистическая компетенция
jezična nadarenost/talent	language aptitude/talent	языковой талант/языковая одарённость
jezična politika	language policy	языковая политика
jezična prebacivanja	language switches	переключения языков
jezična proizvodnja	language production	языковая продукция
jezična razina	language level	языковой уровень
jezična slika svijeta	linguistic picture of the world	языковая картина мира
jezična socijalizacija	language socialization	языковая социализация
jezična stratifikacija	language stratification	языковая стратификация
jezična svjesnost	language/linguistic awareness	языковая/лингвистическая осведомлённость
jezična tipologija	language/linguistic typology	языковая/лингвистическая типология

jezične navike	language habits	языковы́е на́выки
jezične vještine/djelatnosti	language skills/activities	речево́е де́ятельности
jezični kontakti	language contacts	языковы́е ко́нтáкты
jezični modalitet	language mode	языково́й мо́дус
jezični ostvaraj	language output	выходо́й языково́й материáл
jezični prihvát	language intake	усво́енный материáл
jezični prijenos	language transfer	языково́й пере́нос/трансфе́р
jezični status/status jezika	language status	ста́тус язы́ка
jezični sustav	language system	языково́я систе́ма
jezični unos	language input	входи́й языково́й материáл
jezično iskustvo	language experience	языково́й о́пыт
jezično izbjegavanje	language avoidance	языково́е избега́ние/умолча́ние
jezično nazadovanje	language attrition	языково́я аттри́ция
jezično (višejezično) okruženje	language (multilingual) environment	языково́я (многоязы́чная) сре́да
jezično planiranje	language planning	языково́е плани́рование
jezično ponašanje	language behaviour	языково́е поведе́ние/речево́й посту́пок
jezično posuđivanje	language borrowing	языково́е за́ймствовање
jezično (dvojezično, višejezično) procesiranje	language (bilingual, multilingual) processing	языково́е (двуязы́чное, многоязы́чное) процесси́рование
jezično znanje/umijeće	language knowledge/proficiency, competence	языково́е зна́ние/языково́я компете́нция
jezik primatelja/ciljni jezik	target language	изуча́емый/целево́й/выходо́й язы́к/язы́к-реци́пиент
jezik nacionalne manjine/manjinski jezik	minority language	язы́к национа́льного меньшинства́
jezik posrednik	language as a mediator	язы́к-посре́дник
jezik zajednice	community language	язы́к о́бщества
kalk, kalkovi	calque, calques	ка́лька, ка́льки
klasifikacija slike	picture classification	классифика́ция изображе́ний
kognitivne strategije	cognitive strategies	когнитивные стратеги́и
kognitivni čimbenici	cognitive factors	когнитивные фа́кторы
kolokacijski prijenos	transfer of collocations	пере́нос словосочета́ний
kompromisni sustav	compromise system	компроми́ссная систе́ма
komunikacijska kompetencija	communicative competence	коммуникати́вная компете́нция
komunikacijske strategije	communication strategies	коммуникати́вные стратеги́и
konsekutivno učenje/usvajanje jezika	consecutive language learning/acquisition	последова́тельное изуче́ние/усво́ение язы́ка

konstruktivna interferencija	constructive interference	конструктивная/положительная/позитивная/созидательная/полезная интерференция
kontaktna dvojezičnost	contact bilingualism	контактное двуязычие
kontekstualni čimbenici	contextual factors	контекстуальные факторы
korisnikov jezik/jezik korisnika	user language	пользователь языком
korpus	corpus	корпус
kritično razdoblje	critical period	критический период
kućni idiom, obiteljski jezik	home language	домашний/обиходный язык/язык семейного общения
kurikulum	curriculum	образовательный план и программа
kvalitativna analiza podataka	qualitative data analysis	квалитативный/качественный анализ данных
kvalitativno istraživanje	qualitative research	квалитативное/качественное исследование
kvantitativna analiza podataka	quantitative data analysis	квантитативный/количественный анализ данных
kvantitativno istraživanje	quantitative research	квантитативное/количественное исследование
lažni prijatelji	false friends	ложные друзья переводчика, межязыковые омонимы (межязыковые паронимы)
leksemski prijenos	lexemic transfer	лексемный перенос
leksička interferencija	lexical interference	лексическая интерференция
leksička praznina	lexical gap	лексический дефицит/лакуна
leksička proizvodnja	lexical production	лексическая продукция/лексический выходной материал
leksička razina	lexical level	лексический уровень
leksičke jedinice	lexical units	лексические единицы
leksičke tvorenice	lexical inventions	лексические изобретения
leksički prijenos	lexical transfer	лексический перенос/трансфер
leksičko odlučivanje	lexical decision	лексическое решение задач
leksičko polje	lexical field	лексическое поле
leksičko posuđivanje/tvorenice	lexical borrowing	лексическое заимствование/лексические изобретения
lema	lemma	лёмма
lematski prijenos	lemmatic transfer	лемматический перенос
longitudinalno istraživanje	longitudinal research	лонгитюдное исследование
materinski jezik	mother tongue	родной язык

međujezična interakcija	cross-linguistic interaction	межъязыковѳе взаимодействие/ интеракция
međujezična interferencija	cross-linguistic interference	межъязыковѳа интерференция
međujezična sličnost	cross-linguistic similarity	межъязыковѳе сходство
međujezična srodnost	cross-linguistic similarity	межъязыковѳа близость
međujezična svjesnost	cross-linguistic awareness	межъязыковѳе сознание
međujezične asocijacije	cross-linguistic associations	межъязыковѳе ассоциации
međujezične pogreške	cross-linguistic errors	межъязыковѳе ошибки
međujezični govorni kôd	cross-linguistic speech code	межъязыковѳой речевѳой код
međujezični homofoni	cross-linguistic homophones	межъязыковѳе омофоны
međujezični homografi	cross-linguistic homographs	межъязыковѳе омографы
međujezični homonimi	cross-linguistic homonyms	межъязыковѳе омонимы
međujezični parofoni	cross-linguistic parophones	межъязыковѳе парофоны
međujezični parografi	cross-linguistic parographs	межъязыковѳе парографы
međujezični prijenos	cross-linguistic transfer	межъязыковѳой перенос
međujezični sinonimi	cross-linguistic synonyms	межъязыковѳе синонимы
međujezični utjecaji	cross-linguistic influence(s)	межъязыковѳе влияния
međujezik	interlanguage	межъязык/ интерязык
međuleksička interakcija	cross-lexical interaction	межлексическое взаимодействие/ межлексическая интеракция
mentalne reprezentacije	mental representations	ментальные репрезентации
mentalni leksikon	mental lexicon	ментальный лексикон
metajezična svjesnost	metalinguistic awareness	метаъязыковѳе/металингвистическое сознание
metajezične sposobnosti	metalinguistic abilities	метаъязыковѳе/металингвистические способности
metajezične vještine	metalinguistic skills	метаъязыковѳе/ металингвистические деятельности
metakognitivne strategije	metacognitive strategies	метакогнитивные стратегии

metoda asocijacija	association method	мѐтод ассоциаций
metoda glasnog navođenja misli	think-aloud verbal protocols	мѐтод вербализации мыслей/думайте вслух протокол
metoda kategorizacije	categorization method	мѐтод категоризации
metoda leksičke odluke	lexical decision method	мѐтод лексического решения задачи
metoda navrh jezika	tip-of-the-tongue state method	мѐтод на кончике языка
metoda praćenja oka	eye tracking method	мѐтод отслеживания движения глаз
metoda prijevoda	translation method	мѐтод перевода
metoda sastavaka	method of composition writing	мѐтод сочинений
metodologija istraživanja	research methodology	методология исследования
miješana dvojezičnost	compound bilingualism	смѐшанное двуязычие
miješanje jezika	language mixing	смѐшение языков
miješanje kōda	code mixing	смѐшение языковых кодов
mladenačka ili adolescentska dvojezičnost	adolescent bilingualism	двуязычие подростков
mногоjezičnost	multilingualism	многоязычие/мультилингвизм
model djelomične integracije jezika	partial integration model	модѐль частичной интеграции языка
model povezanosti jezika	linked languages model	модѐль связи языков
model stabla jezične promjene	tree model of language change	дѐрево модѐли языкового изменения
morfosintaktička razina	morphosyntactic level	морфосинтаксический уровень
motivacija	motivation	мотивация
nadopunjavanje riječi u tekstu	fill-in-the-blank tasks	задание на вставку пропущенных букв
nadređena ili dominantna dvojezičnost	dominant bilingualism	доминирующее/доминантное двуязычие
naknadna, slijedna ili konsekvativna dvojezičnost	consecutive bilingualism	последовательное двуязычие
napredni stupanj učenja jezika	advanced level of language learning	продвинутый уровень изучения языка/обучения языку
nastavna pomagala	teaching aids	учѐбные пособия
nastavne metode	teaching methods	учѐбные мѐтоды
nastavni materijali	teaching material	учѐбный материал
nastavni plan i program, silabus	syllabus	учѐбный план и программа
neformalno učenje/usvajanje jezika	informal language learning/acquisition	неформальное обучение/усвоение языка
negativna dvojezičnost	negative bilingualism	вытесняющее двуязычие

negativni prijenos (aktivna interferencija)	negative transfer	негативный/отрицательный перенос
neposredna dvojezičnost	indirect bilingualism	непосредственное двуязычие
neselektivni pristup	nonselective access	неселективный доступ
nesvjesno usvajanje jezika	unconscious language acquisition	бессознательное усвоение языка
neurolingvistika	neurolinguistics	нейролингвистика
nezavisna varijabla	independent variable	независимая переменная
niskofrekventne riječi	low frequency words	низкочастотные слова
novotvorenice, neologizmi	neologisms	неологизмы
obavezni školski predmet	compulsory school subject	обязательный учебный предмет
objektivna sličnost/različnost	objective similarity/difference	объективное сходство/различие
obrazovni cilj učenja	educational learning aim	образовательная цель обучения
obrnuti prijenos	reverse transfer	оборотный перенос
odgojni cilj učenja	educational learning aim	воспитательная цель обучения
okolinska ili endogena dvojezičnost	endogenous bilingualism	естественное двуязычие
odvojeni model	separation model	модель разделения
omaške	mistakes	оговорки
ometajući učinak	hindering effect	мешающий эффект
osjetljivo razdoblje	sensitive period	сенситивный/чувствительный период
osnovni prijenos	substratum transfer	основной перенос
osobine ličnosti	personality traits	характеристики личности
otkulturalna dvojezičnost	acculturated bilingualism	аккультуральное двуязычие
ovladavanje inim jezikom	second/foreign language acquisition	овладение вторым языком
pamćenje (kratkoročno, dugoročno)	memory (short-term, long-term)	запоминание (кратковременная память, долговременная память)
paralelna dvojezičnost	parallel bilingualism	параллельное двуязычие
Pearsonov koeficijent korelacije	Pearson correlation coefficient/Pearson's r	коэффициент корреляции Пирсона/ r -Пирсона
percepcija	perception	перцепция
pilot ili pripremno istraživanje	pilot study	пилотажное исследование
pisanje	writing	письмо
plastičnost mozga	brain plasticity	пластичность мозга

početni stupanj učenja jezika	beginner level of language learning	начальный уровень изучения языка/ обучения языку
pogreške pojednostavljanja	simplification errors	ошибки упрощения/симплификации
pogreške preuopćavanja	overgeneralisation errors	ошибки сверхгенерализации/ сверхообщения
pogreške u proizvodnji jezičnih izričaja	production errors	продуктивные ошибки
pogrešno tumačenje poruke u ciljnome jeziku	misinterpretation	ошибки вызванные плохой/ ошибочной аналогией
posredna dvojezičnost	direct bilingualism	опосредованное двуязычие
postignuće (učeničko)	attainment	достижение/успеваемость
postupci (instrumenti) za prikupljanje podataka	elicitation procedure/ data	поступок по догадке
posuđeni prijevodi višerječnih jedinica	loan translations of multi-word units	займствованные переводы многочисленных единиц слов
posuđenice	loan words	займствования
poučavanje jezika	language teaching	обучение языку
povezivanje kategorija	category matching	сопоставление категорий
pozitivna dvojezičnost	positive bilingualism	добавляющее двуязычие
pozitivni prijenos (aktivna transpozicija)	positive transfer	позитивный/положительный перенос/активная транспозиция
pouzdanost	reliability	надёжность
povratna informacija/veza	feedback	обратная связь/фидбэк
pragmalingvistika	pragmalinguistics	прагмалингвистика
pragmatička kompetencija	pragmatic competence	прагматическая компетенция
prave sličnice	true cognates	полные когнаты
prebacivanje koda	code switching	переключение кодов
pretjerana proizvodnja jezičnih izričaja u ciljnome jeziku	overproduction	увеличение языковых высказываний
pretpostavka jednakosti	equivalence hypothesis	гипотеза эквивалентности
pretpostavka kontrastivne analize	contrastive analysis hypothesis	гипотеза контрастивного анализа
prevođenje riječi	words translation	перевод слов
prijelazna kompetencija	transitional competence	переходная/промежуточная компетенция
prijenos posuđivanja	borrowing transfer	перенос займствования
prijenos prema naprijed	forward transfer	перенос вперёд
prijenos prema natrag	backward transfer	перенос назад
prijenos upravljanja	managing transfer	воздействующий перенос

prijenos upravljanja s djelomičnom orijentacijskom osnovom	managing transfer with partially oriented basis	воздействующий перенос с частичной ориентировочной основой
primijenjena lingvistika	applied linguistics	прикладная лингвистика
prizivanje riječi	word recall/word elicitation	отзыв слова
proceduralno jezično znanje	procedural knowledge	процедуральное языковое знание
procjenjivanje	evaluation	оценка
produktivna ili aktivna dvojezičnost	productive bilingualism	продуктивное двуязычие
produktivno leksičko znanje	productive lexical knowledge	продуктивное лексическое знание
promatranje	observation	наблюдение
prospektivna višejezičnost	prospective plurilingualism	перспективное многоязычие
prvi jezik	first language	первый язык
psiholingvistički sustavi	psycholinguistic systems	психолингвистические системы
psiholingvistika	psycholinguistics	психолингвистика
radno pamćenje	working memory	рабочая память
rana dvojezičnost	infancy bilingualism	раннее двуязычие
razina praga	threshold level	пороговый уровень
razredni diskurs	class discourse	учебный дискурс
razumljivi unos	comprehensible input	понимаемый входной языковой материал
razvojne pogreške	developmental errors	ошибки развития
receptivna ili pasivna dvojezičnost	receptive or passive bilingualism	рецептивное или пассивное двуязычие
receptivno leksičko znanje	receptive lexical knowledge	рецептивное лексическое знание
redosljed učenja stranoga jezika	order of foreign language learning	последовательность изучения иностранных языков
retrospektivna višejezičnost	retrospective plurilingualism	ретроспективное многоязычие
retrospektivno izvješće	retrospective report	ретроспективный отчёт
retrospektivna metoda	retrospective method	ретроспективный метод
retrospektivno-prospektivna višejezičnost	retrospective-prospective plurilingualism	ретроспективно-перспективное многоязычие
riječi-stimuli/pobuđivači/ usmjerivači/riječi-podražaji	stimulus words	слова-стимулы
rječnički brzac	vocabulary spurt	взрыв словарного запаса

sadržajno i integrirano učenje jezika	content and language integrated learning/ CLIL	предметно-языковое интегрированное обучение
samoizvješća	self-reports	самоотчёт, самообщения
samopouzdanje	self-confidence	самоуверенность
samoprocjena/ samovrednovanje	self-assesment	самооценка
samopromatranje	self-observation	самонаблюдение
samostalnost u učenju	learner autonomy	самостоятельная работа в обучении
selektivni pristup	selective access	селективный доступ
semantičko proširivanje	semantic extension	семантическое расширение
simultano usvajanje/učenje jezika	simultaneous language acquisition/learning	одновременное усвоение/изучение языка
skala ovladavanja jezikom	language rating scale	шкала уровней владения языком
skorašnjost	recency	эффект недавно изучаемого/ употребляемого языка
sličnice	cognates	когнаты/корреляты
slično povezivanje	cognate pairing	соединение когнатов
složena dvojezičnost	compound bilingualism	сложное двуязычие
slučajne sličnice	accidental cognates	случайные когнаты
slušanje s razumijevanjem	listening comprehension	аудирование/слушание с пониманием
smanjena proizvodnja jezičnih izričaja u ciljnome jeziku	underproduction	уменьшение языковых высказываний
smjena sustava	system shift	смена системы
sociokulturalna kompetencija	sociocultural competence	социокультурная компетенция
sociolingvistička kompetencija	sociolinguistic competence	социолингвистическая компетенция
sociolingvistika	sociolinguistics	социолингвистика
spontani intuitivni prijenos	spontaneous intuitive transfer	спонтанный интуитивный перенос
sposobnost fonemskog kodiranja	phonetic coding ability	способность к фонетическому кодированию
srednjefrekventne riječi	medium frequency words	среднечастотные слова
standardna devijacija (SD)	standard deviation (SD)	стандартное отклонение (SD)
statistička analiza podataka	statistical data analysis	статистический анализ данных
stavovi prema jeziku	language attitudes	отношения к языку
stilovi učenja	learning styles	учебные стили/стили обучения
stimulirano prizivanje	stimulated recall	стимулированный отзыв

strah od stranoga jezika	foreign language anxiety	иноязычная тревожность/страх перед общением на иностранном языке
strani jezik	foreign language	иностраный язык
stranojezično znanje/ inojezično znanje	second/foreign language proficiency	знание второго/иностранного языка, владение вторым/иностранном языком
strategije izbjegavanja	avoidance strategies	стратегии избегания/умолчания
strategije učenja	learning strategies	учебные стратегии/стратегии обучения/изучения
strategijska kompetencija	strategic competence	стратегическая компетенция
strukturalna lingvistika	structural linguistics	структурная лингвистика
strukturalna percepcija	structural perception	структурная перцепция
studija slučaja	case study	кейс-стади/тематическое исследование/анализ случая
studijska grupa	study group	учебная группа
stupanj aktivacije	level of activation	уровень активации
subjektivna sličnost/različitost	subjective similarity/difference	субъективное сходство/различие
subkategorizacijski prijenos	subcategorization transfer	подклассификационный перенос
sustav iz kojeg se prenosi	guest system	гостевая система
svjesno usvajanje jezika	conscious language acquisition	осознанное усвоение языка
teorija dinamičnih sustava	dynamic systems theory	теория динамических систем
teritorijalna višejezičnost	territorial multilingualism	территориальное многоязычие
tipološka sličnost	typological similarity	типологический фактор сходства языков
točnost	language correctness	точность речи
transkomunikacija	translanguaging	трансыязычие/транслингвизм
triangulacija	triangulation	триангуляция
trojezična osoba	trilingual	триязычный (индивид), трилингв
učenikov jezik/jezik učenika	learner's language	язык ученика
učenje na daljinu	distance learning	дистанционное/дистантное обучение
učenje stranoga jezika	foreign language learning	изучение иностранного языка
učestalost uporabe riječi/ frekventnost uporabe riječi	word frequency	частота употребления слов
učestalost uporabe leksičke jedinice	frequency of lexical unit use	частота употребления лексической единицы

učinak pripremljenosti	priming effect	эффэ́кт пра́йминга/предшэ́ствования
univerzalna gramatika	universal grammar	универса́льная грамма́тика
unutarjezična interferencija	intra-lingual interference	внутриязыко́вая интерфе́ренция
unutarjezični prijenos	intra-lingual transfer	внутриязыко́вой перенос
unutarleksički čimbenici	intra-lexical factors	внутрилекси́ческие факто́ры
unutarnja motivacija	internal motivation	вну́тренняя мотива́ция
upitnik	questionnaire	вопро́сник, опро́с, опро́сник
upravljanje razredom	classroom management	управле́ние проце́ссом образова́ния/ управле́ние кла́ссом
uranjanje u jezik	immersion	погруже́ние в язы́к
uravnotežena dvojezičnost	balanced bilingualism	сбаланси́рованное двуязы́чие
usklađena ili koordinirana dvojezičnost	coordinate bilingualism	координати́вное двуязы́чие
usvajanje stranoga jezika	foreign language acquisition	усво́ение иностра́нного язы́ка
usvajanje trećega jezika	third language acquisition	усво́ение тре́тьего язы́ка
usvajanje većeg broja jezika	multiple language acquisition	многоязы́чное усво́ение
utjecaj i uloga materinskog jezika	influence and role of the mother tongue	влия́ние и роль родно́го язы́ка
uzorak	sample	вы́борка
valjanost	validity	вали́дность (тэ́ста)
vanjska motivacija	external motivation	вну́шняя мотива́ция
verbalni protokoli	verbal protocols	верба́льные протоко́лы
visokofrekventne riječi	high frequency words	высоко́частотные слова́
višejezična kompetencija	multilingual competence	многоязы́чная/мультилингва́льная компете́нция
višejezični faktor	multilingual factor	многоязы́чный/мультилингва́льный факто́р
višejezični leksikon	multilingual lexicon	многоязы́чный/мультилингва́льный лекси́кон/слова́рь
višejezični pristup	multilingual approach	многоязы́чный/мультилингва́льный подхо́д
višejezično iskustvo	multilingual experience	многоязы́чный/мультилингва́льный опы́т

višejezično usvajanje	multilingual acquisition	многоязычное/мультилингвальное усвоение
višejezičnost	multilingualism, plurilingualism	многоязычие/мультилингвизм, плюрилингвализм
vizualizacija	visualization	наглядность
vjerovanja	beliefs	уверенность в себе
vježbe	exercises	упражнения
vrednovanje	assessment, evaluation	оценка
vrijeme reakcije	reaction time	время реакции
zadaci oponašanja	elicited imitation	вызванная имитация
zadaci prosuđivanja	judgement tasks	грамматические оценочные задания
zadaci višestrukog izbora	multiple-choice tasks	альтернативные задания
zadace učenja	learning objectives	учебные задачи
zadatak opće leksičke odluke	generalized lexical decision task	общее лексическое решение задачи
zadatak sinonima	synonym provision task	задание на подборку синонимов
zadatak vizualne leksičke odluke	visual lexical decision task	визуальное лексическое решение задачи
Zajednički europski referentni okvir za jezike – ZEROJ	Common European Framework of Reference for Languages – CEFRL	Общеввропейские компетенции владения иностранным языком – ОКВЛЯ
zamjenske riječi	substitutions	замены
zavisna varijabla	dependant variable	зависимая переменная
značenjski prijenos	transfer of meaning	перенос значения/семантический перенос
znanje o jeziku	knowledge about language	знание о языке

Summary

The university coursebook *A Psycholinguistic look at the English and Russian lexical acquisition in the context of plurilingualism* presents a theoretical framework of the foreign languages acquisition in various contexts and gives practical implications for the English and Russian lexical acquisition in a plurilingual environment. Its aim is to help both students of English Language and Literature and Russian Language and Literature understand better the processes of multiple language acquisition, as well as individual factors that might directly or indirectly influence the success in foreign language learning. The coursebook is also aimed at other professional audience who are interested in the nature of the English and Russian language acquisition.

The first chapter deals with crucial terminology related to foreign and second language learning and acquisition in the Croatian, English and Russian context. It also discusses foreign language learning both in Croatia and Europe, with a special focus on learning English and Russian as foreign languages in the Croatian education system.

The second chapter focuses on a psycholinguistic aspect of foreign language acquisition, that is cross-linguistic influences. The terms like interlanguage, cross-linguistic influences and language transfer (positive and negative) are explained.

The third chapter is based on teaching lexis in foreign language classroom and cross-lexical influences. The cross-linguistic interactions as a rather recent term are being discussed, and some studies in the field of English and Russian cross-lexical interactions are given. The focus is also on multilingual mental lexicon, as well as definitions and types of cognates.

The fourth chapter describes individual factors such as metalinguistic awareness/cross-linguistic awareness, language aptitude, psychotypology, language proficiency, recency, order of learning languages, exposure to languages and formal context in language acquisition that may condition the appearance of cross-lexical interactions.

The fifth chapter explains the processes of bilingualism and multilingualism/plurilingualism. Some studies of plurilingualism are presented in Croatian and world contexts.

The sixth chapter is devoted to methodological approach in examining lexis in the context of plurilingualism. Methods like devotiation method, categorization method, lexical decision method, think-aloud verbal protocols, translation method and method of composition writing are described.

The seventh chapter shows some features in the English and Russian language acquisition, having in mind several language levels: phonetic and phonological, morphological and syntactic, and lexical. The role of Croatian as learners' first language is also discussed from the point of view of formal learning of English and Russian.

The eighth chapter consists of the studies in English and Russian language acquisition, giving theoretical and practical glottodidactical implications for the teaching of English, Russian and other Slavic as foreign languages to Croatian students.

After the concluding remarks at the end of the eighth chapter there is a Croatian – English – Russian terminological dictionary of SLA and glottodidactics. The terms are not additionally explained because most of them are given in the text, accompanied by Croatian, English and Russian authors. Some other terms, which the readers are familiar with, are not given in the text, but they can serve as a helping tool in translating the terms from Croatian into English and Russian.

Резюме

Учебник для университетов и вузов *Психолингвистический взгляд на овладение английской и русской лексикой в условиях индивидуального многоязычия* представляет собой теоретическое обоснование овладения иностранными языками в разных контекстах и даёт практические ценности усвоения английской и русской лексики в многоязычной среде. Цель учебника – помочь студентам английского языка и литературы, и русского языка и литературы в объяснении процессов усвоения более чем одного иностранного языка, а также индивидуальных факторов, имеющих прямое или косвенное влияние на успех в изучении иностранного языка.

Учебник предназначен не только студентам и ученикам, а и профессиональной аудитории, у которой есть интерес к методам усвоения английского и русского языков.

Первая глава занимается терминами и терминологией, связанными с изучением и усвоением второго и иностранного языков в хорватском, английском и русском контекстах. Также, приводится стратегия изучения иностранных языков в Хорватии и Европе, сосредоточиваясь на изучение английского и русского как иностранных языков в хорватской образовательной системе.

Вторая глава сосредоточивается на психолингвистическом аспекте усвоения иностранного языка, относительно межъязыковых влияний. Объясняются термины, как межъязык, межъязыковые влияния и языковой перенос (положительный и отрицательный).

Третья глава описывает обучение лексике на уроках иностранного языка и межлексические влияния. Рассматривается термин межъязыковые взаимодействия, как более популярный термин в современной лингводидактической литературе. Тем не менее, приводятся исследования межъязыковых взаимодействий в английском и русском языках, и в конце главы речь идёт о многоязычном ментальном лексиконе, дефинициях и типах когнатов.

Четвёртая глава указывает на такие индивидуальные факторы, как металингвистическое сознание/ межъязыковое сознание, языковая одарённость, психотипология, языковое знание, эффект недавно изучаемого языка, очередь изучения языков, языковое погружение и формальный контекст в усвоении языка, влияющие на появление межлексических взаимодействий.

Пятая глава объясняет процессы двуязычия и многоязычия/индивидуального многоязычия. Некоторые исследования в хорватском и мировом контекстах по теме индивидуального многоязычия тоже представлены в данной главе.

Шестая глава относится к методологическим подходам в исследованиях многоязычной лексики. Описываются метод ассоциаций, категоризации, метод лексического решения задачи, вербальные протоколы, метод перевода и метод сочинений.

В седьмой главе приводятся особенности овладения английским и русским языками на нескольких языковых уровнях: фонетико-фонологическом, морфо-синтаксическом и лексическом. Рассматривается и роль хорватского языка, как первого языка учащихся с точки зрения формального изучения английского и русского языков.

Восьмая глава состоит из трёх исследований – одного исследования положительных и отрицательных межъязыковых влияний в овладении английской лексикой, и двух исследования межъязыковых взаимодействий в овладении русской лексикой. Приводятся теоретические и практические лингводидактические ценности, направленные к обучению хорватских учащихся английскому и русскому языкам.

После заключительных замечаний в конце восьмой главы следует хорватско-англо-русский терминологический словарь терминов усвоения второго/иностранного языка и глоттодидактики/лингводидактики. Термины не объясняются отдельно, потому что они находятся в тексте наряду с хорватскими, английскими и русскими авторами. Некоторых из терминов нет в тексте, но они известны читателям и могут помочь им в профессиональном переводе с хорватского на английский и русский языки.

LITERATURA

- Akišina, A. A. i Kagan, O. E. (2002). *Učimsja učit': dlja prepodavatelja ruskogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.
- Akosta, V. E. (2012). Psiholingvistički fenomen „položitel'nyj perenos” v svete ovladenija vtorym inostrannym jazykom. *Psihologija: aspekty teorii i praktiki*, 1 (035): 277-280.
- 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.
- Alujević, M. (2018). The impact of cognates in the Croatian local idiom on the development of the receptive competence of Italian native speakers. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 11: 3-16.
- Angelovska, T. i Hahn, A. (2012). Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties. U: Gabrys-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.
- Arkađevna, N. A. (2017). K voprosam issledovanija prosodičeskoj interferencii v processe ovladenija anglijskim jazykom v uslovijah auditornog mnogojazyčija. *Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 3 (69): 137-139. www.gramota.net/materials/2/2017/3-2/40.html (28.05.2020.).
- 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.
- Aronin, L. i Singleton, D. (2008). Multilingualism as a New Linguistic Dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5 (1): 1-16.
- Avtohtudinova, O. F., Astašova, O. I. i Koljasnikova, O. S. (2017). *Jazykovaja napravlenost' reči. Pleonazm. Praktikum*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta.
- Azimov, È. G. i Ščukin, A. N. (2009). *Novyj slovar' metodičeskih terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR.
- Bagana, Ž. i Hapilina, E. V. (2016). *Kontakt'naja lingvistika: Vzaimodejstvie jazykov i bilingvizm*. Moskva: FLINTA. <https://rucont.ru/file.ashx?guid=437b4f14-d6fd-4f9f-97cb-24ecfa9fc7d9&cysclid=l6iz798jhk670585290> (01.04.2020).
- Bagarić, V. (2003). Što je jezična svjesnost. *Strani jezici*, 32 (4): 233-242.
- Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (1): 84-93.
- Bagarić Medve, V. i Pavičić Takač, V. (2014). Istraživanja poučavanja inih jezika i ovladavanja njima. *Strani jezici*, 43 (2): 81-103.
- Balyhina, T. M. (2007). *Metodika prepodavanja ruskogo jazyka kak nerodnogo, novogo*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN.
- 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.
- Barić, E. i sur. (1997). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- 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.
- Bašić, M. (2017). Inojezični razvoj i teorije dinamičnih sustava. *Croatica et Slavica ladertina*, 13 (2): 287-320.
- Bergmann, C. i sur. (2016). L2 immersion causes non-native-like L1 pronunciation in German attriters. *Journal of Phonetics*, 58: 71-86.
- Białystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bogunović, I. i Ćoso, B. (2019). Leksički pristup hrvatskih govornika engleskog s različitim razinama jezičnog znanja. *Suvremena lingvistika*, 87: 1-22.
- 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.
- Božinović, N. (2009). Nadarenost u području jezika. U: Vučo, J. i Milatović, B. (ur.) *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore, 46-63.
- Brajnović, M. i Čelić, Ž. (2018). Sopotstavljenost anglijskoga i ruskoga pričastij s hrvatskoj točki zrenija. U: Čelić, Ž. i Fuderer, T. (ur.) *Ukrajnistika na Sveučilištu u Zagrebu: 20 godina/Ukrajnistyka v Zagrebs'komu universyteti: 20 rokiv*. Zagreb: FF press, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti, 111-120.
- Breitkreuz, H. (1991). *More false friends. Tückische Fallen des deutsch-englischen Wortschatzes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Bujas, Ž. (1999). *Veliki englesko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Bulgarova, B. A. i sur. (2017). Teoretiko-metodološki osnovy klasifikacii i tipologizacii bilingvizma. *Vestnik RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (3): 384-392.
- 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.
- Cabrelli, A. i Pichan, C. (2017). Phonological Transfer in L3 Initial Stages Italian and Portuguese. Paper presented at the 11th International Symposium on Bilingualism (ISB). Limerick, Ireland. [https://www.academia.edu/34232680/Pichan_C._and_Cabrelli_Amaro_J._2017_June_.Phonological_Transfer_in_L3_Initial_Stages_Italian_and_Portuguese._Paper_presented_at_the_11th_International_Symposium_on_Bilingualism_ISB_.Limerick_Ireland_\(20.03.2020\).](https://www.academia.edu/34232680/Pichan_C._and_Cabrelli_Amaro_J._2017_June_.Phonological_Transfer_in_L3_Initial_Stages_Italian_and_Portuguese._Paper_presented_at_the_11th_International_Symposium_on_Bilingualism_ISB_.Limerick_Ireland_(20.03.2020).)
- Celmić, D. (1976). Zastupljenost pojedinih stranih jezika u školama SR Hrvatske. *Strani jezici*, V (1-2): 6-7.
- 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. 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. (2012a). Visual Cognate Processing in Croatian Speakers of Global English. *Suvremena lingvistika*, 74: 155-173.
- Cergol Kovačević, K. (2012b). Slušno procesiranje u govornika globalnog engleskog. *Govor*, XXIX (1): 45-64.
- Chang, C. B. (2010). First Language Phonetic Drift During Second Language Acquisition. Doktorska disertacija. Berkeley: University of California. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.729.8836&rep=rep1&type=pdf> (16.03.2020.).
- Chen, C. (2020). A Study on Positive Transfer of Native Language and Second Language Teaching Methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 10 (3): 306-312.
- 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.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7: 103-117.
- 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.
- 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. (2007). The importance of language specific features for vocabulary acquisition: an example of Croatian. U: Lengyel, Z. i Navracsics, J. (ur.) *Second Language Lexical Processes: Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives (Second Language Acquisition)*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 189-214.
- Cvikić, L. (2009). Odnos morfološke osviještenosti i leksičkoga znanja u hrvatskome jeziku. 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.
- Čelić, Ž. (2008). Rossija i ruski jazyk v mire horvatov. *Riječ: časopis za slavensku filologiju (1330-917X)*, 14 (1): 37-44.
- Čelić, Ž. (2010). Aktivacija rusizmov v horvatskom jazyke. *Sovremennyye issledovanija social'nyh problem*, 4.1. (04): 653-661.

- Čelić, Ž. (2021). Glasovi ruskoga jezika i hrvatska narječja kao pomoć pri njihovom usvajanju. *Govor*, 38 (1): 63-75.
- Čelić, Ž. i Fuderer, T. (2013). Modeli jazykovyh situacij v horvatskom, ukrainskom i ruskom jazykah. U: Turk, M. (ur.) *A tko to ide? A xto tam idze? Hrvatski prilozii XV. Medunarodnom slavističkom kongresu*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, Hrvatsko filološko društvo, 53-66.
- Čelić, Ž. i Grebenac, P. (2018). Jazykovaja interferencija pri usvoenii morfemnogo sostava ruskogo jazyka horvatojazyčnyimi. U: Čelić, Ž. i Fuderer, T. (ur.) *Ukrainistika na Sveučilištu u Zagrebu: 20 godina/Ukrainistika v zagrebskomu universiteti: 20 rokiv*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti, 146-157.
- Čelić, Ž. i Lewis, K. (2016). Mnogoaspektnyj analiz problem izučenija ruskogo jazyka horvatami. U: Čelić, Ž. i Fuderer, T. (ur.) *Slavenska filologija. Prilozii jubileju prof. em. Milenka Popovića*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti, 187-198.
- Čengić, J. (2019). Talent za učenje jezika. U: Vrhovac, Y. i sur. (ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Ljevak, 51-57.
- 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. *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.
- Dewaele, J. M. (2016). Multi-competence and personality. U: Wei, L. i Cook, V. (ur.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 403-419.
- 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.
- Domilescu, G. i Lungoci, C. S. (2019). Strengthening European identity by promoting multilingualism in education. *Journal of Education Sciences*, 2 (40): 57-65.
- Dubravčić, M. (1976). O nekim tipovima pogrešaka u izgovoru engleskih glasova. *Strani jezici*, 5 (1-2): 68-74.

- 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: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emeljanova, Ja. B. (2013). Kompetencija preključenja koda kak ključevoj element bilingval'noj kompetencii perevodčika. *Izvestija VGPU*, 92-95.
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika d.o.o.
- Evdokimova, N. V. (2009). Konceptcija formirovanija mnogojazyčnoj kompetencii studentov nejazykovyh special'nostej. http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2009/Evdokimova_N_V_2009.pdf (23.12.2017.).
- 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 (13.5.2012.).
- Filipin-Žigniċ, B, Kitner, E. i Sobo, K. (2016). Multilingualism of Croatian elementary School Children on Facebook. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (2): 51-70.
- Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jeziċnih dodira*. Zagreb: JAZU i Školska knjiga.
- Filipović, R. i Menac, A. (1995). Semantiċka adaptacija u *Rječniku anglicizama u ruskom jeziku*: teorija i primjena. *Croatica*, 6 (42, 43, 44): 111-124.
- 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.

- Gal, K. i Živić, I. (2007). Poučavanje izgovora engleskoga jezika s učenicima 1. razreda osnovne škole. *Život i škola*, 17 (1): 81-86.
- Galjskova, N. D. i Gez, N. I. (2006). *Teorija obučeniya inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademija.
- 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.).
- García, O. i Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Gass, S. 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.
- Gorina, V. A. (2019). Francuzskie zaimstvovanija v anglijskom jazyke (v kontekste ovladenija francuzskim jazykom kak vtorym inostrannym). *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogičeskie nauki*, 3 (832): 46-59.
- Granić, J. (2009). Uvod. U: Granić, J. (ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL, 23-34.
- 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.
- Grišina, E. V. (2016). Sušnost' ponjatija mnogojazyčnoj kompetencii kak celi i sodržanija obučeniya inostrannym jazykam v neязыkovom vuze. http://clar.urfu.ru/bitstream/10995/40093/1/mku_2016_17.pdf (23.12.2017.).
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gulan, T. (2016). Organizacija mentalnog leksikona kod bilingvalnih govornika. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Hadžihalilović, S. (2019). Vlijanje govora horvatskoga jazyka na usvoenie ruskoga udarenija. *Vestnik Samarskogo universiteta. Historija, pedagogika, filologija*, 1: 121-125.
- 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.
- 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.

- Hitrova, G. V., Guseva, E. I. i Tihomirova, L. F. (2014). Psihološko-pedagoški uslovi razvoja lingvističkih sposobnosti mlađih škol'nikov. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*, 4: 242-248.
- 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. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Huang, T., Loerts, H. i Steinkrauss, R. (2020). The impact of second- and third-language learning on language aptitude and working memory. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17.
- Ign, O. N. (2007). Obučenie vtoromu inostrannomu jazyku v škole. *Journal of Siberian Medical Sciences*, 1 <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-vtoromu-inostrannomu-jazyku-v-shkole/viewer> (19.05.2020.).
- 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/bacsl/bacsl_web/anu_ilomaki0405.pdf (11.12.2008.).
- Ivanišin, D. A. (2014). Leksičeskaja mnogoznačnost' pri iskusstvennom bilingvizme. https://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/avtoreferat_ivanishina_d.a..pdf (22.04.2020).
- Jajić Novogradec, M. (2014). Cross-linguistic influence in English language acquisition. *Metodički vidici*, 5: 181-198.
- Jajić Novogradec, M. (2017). Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom – uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Jajić Novogradec, M. (2018a). Jezična nadarenost – teorijska razmatranja i praktične implikacije za nastavu ruskoga jezika. U: Čelić, Ž. i Fuderer, T. (ur.) *Ukrajnistika na Sveučilištu u Zagrebu: 20 godina/Ukrajinstyka v Zagrebu komu universyteti: 20 rokiv*. Zagreb: FF Press, 234-242.
- Jajić Novogradec, M. (2018b). Mnogojazyčnaja leksičeskaja kompetencija u horvatskih studentov, izučajuščih anglijskij i russkij kak inostrannye jazyki. Sovremennye problemy lingvodidaktiki i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov. Po materialam XLVII Meždunarodnoj filologičeskoi naučnoj konferencii 19-28 marta 2018 goda (Ur. Timofeeva, E.K.). Sankt Peterburg: LEMA, 129-135.
- Jajić Novogradec, M. (2019). Cross-lexical interactions (CLI) in relation to metalinguistic awareness and multilingual proficiency in Russian as L3. *Voprosy psiholingvistiki*, 3 (41): 147-155.
- 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. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR*, 3: 86-99.
- 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. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41 (1): 15-56.
- Jessner, U. (2008b). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92 (2): 270-283.
- 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.
- Josipović Smojver, V. (2015). Croatian primary school pupils and English pronunciation in light of the emergence of English as a lingua franca. U: Mihaljević Djigunović, J. i Medved Krajinović, M. *English Learning and Teaching of English. New Dynamics of Primary English*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 37-65.
- Karačić (2009). Učenje stranih jezika u Hrvatskoj i u Europskoj Uniji. U: Granić, J. (ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL, 684-693.
- 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. (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.
- Kellerman, E. i Sharwood-Smith, M. (1986). *Cross linguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Ltd.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. U: Aronin, L. i Hufeisen, B. (ur.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11-26.
- Keshavarz, M. H. i Astaneh, H. (2004). The Impact of Bilingualism on the learning of English vocabulary as a foreign language. *BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM*, 7 (4): 295-302.
- Kirkici, B. (2007). Meine Hobbys sind Musik hören und Schwimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish – L2 English Learners of L3 German. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (3): 1-15.
- Knežević, Ž. (2015). Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije učenika. Doktorska disertacija. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Kolosova, E. I. (2013). Problema jazykovej interferencii v prepodavanii ruskogo jazyka v pol'skojazyčnoj auditorii. *Filologija i kul'tura*, 4 (34): 57-60.
- Košuta, N. Patekar, J i Vičević Ivanović, S. (2017). Plurilingualism in Croatian foreign language policy. *Strani jezici*, 46 (1-2): 85-100.
- Kovačević, M. (2001). Lingvistička ekologija: jezični razvoj i višejezičnost. file:///C:/Documents%20and%20Settings/Marina/My%20Documents/Downloads/Uvodnik_DI56.pdf (30.12.2014.).
- Krashen S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krasnokutskaja, N. V. (2018). Problema mež"jazykovej omonimii v prepodavanii ruskogo jazyka kak inostrannogo evropejskim učaščimsja. *Internet-žurnal «Mir nauki»*, 1 (6): 1-11. <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN118.pdf> (28.05.2020.).

- 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.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGrawHill.
- 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 Herrarte, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *ATLANTIS*, XX(2): 69-79.
- 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.
- Leburić, A. i Šuljug, Z. (2008). Metodološki aspekti istraživanja jezika kao društvenog fenomena. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 1: 131-146.
- 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, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- 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. 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: Liceras, J. M. i sur. (ur.) *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 199-207.
- Lewis, K. (2016). *Lažni prijatelji*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Liferenko, D. A. (2013). Lingvističke sposobnosti kak osnova razvitija lingvističke odarjonnosti. *Karel'skij naučnyj žurnal*, 1 (2): 1-9.
- 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.
- Lindqvist, C., Gudmundson, A. i Bardel, C. (2013). A new approach to measuring lexical sophistication in L2 oral production. U: EUROSLA MONOGRAPHS SERIES 2 *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use*, 109-126. file:///D:/korisnik/Downloads/Lindqvist_etal.pdf (24.08.2020.).
- 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.

- Llama, R. (2017). Cross-linguistic syntactic, lexical and phonetic influence in the acquisition of L3 Spanish. Thesis submitted to the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies in partial fulfillment of the requirements for the Doctorate in Philosophy degree in Spanish Department. Faculty of Arts, University of Ottawa. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/36217/1/Llama_Raquel_2017_thesis.pdf (25.06.2020.).
- Lobkovskaja, L. P. (2012). O ponjati mež”jazykovej omonimii (k probleme termina „ložnye druž’ja perevodčika”). *Vestnik Čeljabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 20 (274): 79-87.
- Lopareva, T. A. (2013). Mnogojazyčnaja kompetencija kak ključevaja v obučenii neskol’kim inostrannym jazykam. *Obščaja pedagogika*, 30-33.
- Loseva, N. i Mateljskaja, Lj. (2018). Opyt eksperimental’nogo issledovanija mež”jazykovej interferencii v situacii učebnogo multilingvizma. *Filologija i kul’tura*, 2 (52): 72-81.
- Lujić, R. (2016). Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi*, 23 (2): 99-120.
- Lujić, R. i Hanžić Deda, S. (2018). Plurilingual Primary School Students and Their Language Use. *Sustainable Multilingualism*, 12 (1): 114-129.
- Mametova, Ju. F. (2012). Formirovanie polikul’turnoj mnogojazyčnoj ličnosti kak aktual’naja cel’ kul’turoobraznogo obučenja inostrannym jazykam. U: Belozerovaja, N. N. (ur.) *Pljurilingvizm i multilingvizm: Problemy i strategii razvitija: materialy međunarodnogo naučnogo seminara*. Tjumen’: Izdatel’stvo Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 363-368.
- Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U: Mićanović, M. (ur.) *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 11-26.
- Medved Krajnović, M. (2005). Primjer ranog leksičkog razvoja u drugom jeziku. U: Granić, J. (ur.) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*. Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 479-487.
- Medved Krajnović, M. (2007). Kako hrvatski učenici govore engleski? *Metodika*, 8 (14/1): 173-181.
- 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.
- Medved Krajnović, M. i Šamo, R. (2007). Testing Foreign Language Proficiency – What Verbal Protocols Reveal. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 52: 283-299.
- Mejovšek, M. (2008). Metode znantsvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Zagreb: „Naklada Slap”.
- Menac, A. (2003). Semantička adaptacija rusizama u hrvatskom jeziku. *Filologija*, 41: 162-169.
- Meriläinen, L. (2010). Language Transfer in the Written English of Finnish Students. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Joensuu: University of Eastern Finland. https://www.academia.edu/11458278/Language_transfer_in_the_written_English_of_Finnish_students (26.05.2012.).
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Multilingual attitudes and attitudes to multilingualism in Croatia. U: Singleton, D., Fishman, J. A., Aronin, L. i Ó Laoire, M. (ur.) *Current Multilingualism: A new linguistic dispensation*. Berlin: Walter de Gruyter, 163-186.
- Mihaljević Djigunović, J. i Geld, R. (2003). English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition, *SRAZ*, XLVII-XLVIII: 335-352.
- Mihaljević Djigunović, J. i Leticia Krevelj, S. (2012). Developmental Dynamics in Acquiring Existential there in L2 English. *SRAZ*, LVII: 107-122.

- Milambiling, J. (2011). Bringing One Language to Another: Multilingualism as a Resource in the Language Classroom. *English teaching Forum*, 1: 18-35.
- Muhvić, Z. (1979). Strani jezici u našim školama. *Strani jezici*, 8 (3): 122-125.
- Muhvić-Dimanovski, V. (1998). Neologizmi na razmeđi jezične otvorenosti i jezičnoga purizma. *Filologija*, 30-31: 495-499.
- 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. <https://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/download/33/38> (11.12.2008.).
- 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.
- Nikpalj Juraić, N., Prpić, M. i Petković, A. (2010). Interference error analysis on national exams in English at level B1. *Strani jezici*, 39 (4): 1-9.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Otwinowska, A. (2015). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- 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. <https://d-nb.info/963210610/34> (08.12.2008.).
- 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.
- Panov, A. V. (2019). Osobnosti formiranja metalingvističkog saznanja individua pri izučení neskólkih inostrannyh jazykov. *Prepodavatel' XXI vek*, 2: 192-198.
- Patekar, J. (2017). Utjecaj hrvatskoga kao materinskoga jezika na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku kod učenika osmoga razreda. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- 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.

- Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *LAHOR*, 1: 1-14.
- Pennington, M. C. i Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research. Contemporary Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Perevjortkina, M. S. (2019). Proektirovanie obrazovatel'noj sredy dlja lingvističeski odarjonnyh učaščihša: tehnologija podgotovki učitelej inostrannyh jazykov. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena*, 192: 194-200.
- Petrović, E. (1997). *Teorija nastave stranih jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet Osijek.
- Petrović, E. (2004). Kratka povijest ranog učenja stranih jezika, osječka iskustva. *Život i škola*, 12 (2): 24-32.
- 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.
- Pintarić, N. (2005). Emotivan odnos prema prostoru u kojemu živimo: jezična slika *doma* u hrvatskom, poljskom i ruskom jeziku. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 31: 227-248.
- 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.
- Pittman, I. (2019). From Overhearing to Partial Immersion: L3 Acquisition of Romanian in Three English-Hungarian-Speaking Siblings. U: Vetter, E. i Jessner, U. (ur.) *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Switzerland: Springer, 125-143.
- Popović, M. i Trostinska, R. (2012). Suvremeni hrvatski standardni jezik prema suvremenim istočnoslavenskim standardnim jezicima. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 38 (1): 157-173.
- 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.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, M. (2012). Informbiroovska emigracija. *Historijski zbornik*, LXV (1): 171-186. <https://hrcak.srce.hr/file/173857> (30.03.2022.).
- Prošina, Z. G. (2017). Translingvizim i ego prikladnoe značenje. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 14 (2): 155-170. <file:///C:/Users/korisnik/AppData/Local/Temp/translingvizim-i-ego-prikladnoe-znachenie.pdf> (21.09.2020.).
- Proverbio, A. M., Adorni, R. i Zani, A. (2006). The organization of multiple languages in polyglots: Interference or independence? *Journal of Neurolinguistics*, 1-25.
- Radčenko, M. (2002). Mocijska tvorba u hrvatskom i ruskom jeziku. *Suvremena lingvistika*, 53-54: 195-203.
- Radišić, M. (2013). Jezični unos i rano ovladavanje engleskim kao stranim jezikom. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Raevskaja, G. D. (2018). Rabota s odarjonnyimi det'mi lingvističeskoj napravlennosti. *Vestnik nauki i obrazovanija*, 4 (40): 78-83.
- Reiterer, S. M. (ur.) (2018). *Exploring Language Aptitude: Views from psychology, the language sciences, and cognitive neuroscience*. Switzerland, Cham: Springer.
- 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.
- Rogoznaja, N. N. (2003). Tipologija lingvističke interferencije u ruskoj reči inostrancev (na materiale raznostrukturnih jazykov). Avtoreferat na soiskanie učenog stepeni doktora filologičeskih nauk. Moskva: Gosudarstvennyj institut ruskogo jazyka imeni A. S. Puškina.
- 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.
- Salmona Madriñan, M. (2014). The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9: 50-66.
- 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.
- Sarkisov, È. È. (2019). Ponjatie mež'jazykovoj interferencije v paradigme teorij jazykovyh kontaktov: sovremenno sostojanie voprosa. *Naučnaja mysl' Kavkaza*, 1: 83-89.
- 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.
- Scott, V. M. (2015). Multi-competence and language teaching. <https://as.vanderbilt.edu/french-italian/wp-content/uploads/sites/72/Scott-article-proofs.pdf> (23.08.2020.).
- 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. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL*, 43: 269-285.
- Singleton, D. (2017). Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1: 89-103.
- Skljarov, M. (1969). *Metodika nastave ruskog jezika i književnosti*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Skljarov, M. (1976). Funkcionalne jedinice. *Strani jezici*, 5 (1-2): 38-47.
- Smokotin, V. M. (2010). *Mnogojazyčie i problemy preodolenija mež'jazykovyh i mežkul'turnyh komunikativnyh bar'erov v sovremennom mire*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta.
- 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.
- Šaklein, V. M. (2008). *Russkaja lingvodidaktika: istorija i sovremennost' (učebnoe posobie)*. Moskva: RUDN.
- Šapkarina, E. I. (2014). Ispol'zovanie mnogojazyčnoj i polikul'turnoj kompetencij pri obučenii inostrannomu jazyku (na baze èkonomičeskoj leksiki). *Mir nauki. Pedagogika i Psihologija*, 1: 1-5. file:///C:/Users/korisnik/AppData/Local/Temp/ispolzovanie-mnogoyaz-chnoy-i-polikul'turnoy-

- kompetentsiy-pri-obuchenii-inostrannomu-yaz-ku-na-baze-ekonomicheskoy-leksiki-1.pdf (23.08.2020.).
- Šegedin, D. (2009). Implicitne teorije učenika o jezičnoj darovitosti. U: Vučo, J. i Milatović, B. (ur.) *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore, 30-45.
- Šegedin Borovina, D. (2014). Krossekcijsko istraživanje razvoja pragmatičke kompetencije u učeničkom međujeziku. *Strani jezici*, 43 (3): 187-213.
- Škabara, I. E. i Rapygina, A. V. (2016). Realizacija individual'nog podhoda k obučanju engleskomu jeziku (na primere zanjatij s lingvističeski odarjonnymi det'mi. U: Tugolukova, A. V. (ur.) *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovanija: sbornik naučnyh trudov po materialam V meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii*. Moskva, 28-31.
- Šul'dešova, N. V. (2014). Problemy mnogojazyčnoj kompetencii v obučanii i prepodavanii inostrannyh jazykov. http://library.oreluniver.ru/docs/internet_konf_2014/Shulydeshova_1.pdf (23.12.2017.).
- Tadić, T. (2017). Aritmetička sredina i standardna devijacija. <https://hrcak.srce.hr/file/279546> (13.08.2022.).
- 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&recordId=2545119&fileId=2545139> (9.9.2012.).
- Tolmačova, I. A. (2011). Vzaimodejstvie jazykov pri trilingvizme. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*, 2: 124-129. <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodejstvie-yazykov-pri-trilingvizme> (30.11.2014.).
- Tremblay, M.-C. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *CLO/OPL*, 34: 109-119.
- Truck-Biljan, N. (2011). Darovitost i strani jezik. Postoje li razlike u implicitnim idejama o darovitosti između učitelja i nastavnika stranih jezika i njihovih učenika? *Strani jezici*, 40 (2): 111-132.
- Tucker G. R. (1998). A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. U: Cenoz, J. i Genesee, F. (ur.) *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: Gabrys-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.
- Vilke, M. (2007). Engleski jezik u Hrvatskoj: pogled u prošlost, sadašnjost i budućnost. *Metodika*, 8 (1): 8-16.
- Vilke-Pinter, D. (2011). Razina jezične kompetencije i organizacija mentalnog leksikona bilingvala. 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.
- Vodopija-Krstanović, I. i Badurina, D. (2020). Integrirano usvajanje stranoga jezika i sadržaja (CLIL): prednosti, izazovi i mjere. *Metodički vidici*, 11: 69-90.

- Votjakova, I. A. i Emeljanova, S. O. (2016). Mež"jazykovye sootvetstvija ruskikh i ispanskih lingvističeskikh terminov. *Mnogojazyčije v obrazovatel'nom prostranstve*, 8: 55-60. <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhjazykovye-sootvetstviya-ruskikh-i-ispanskih-lingvisticheskikh-terminov> (27.05.2020.).
- 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.
- Wen, Z. E., Biedroń, A. i Skehan, P. (2016). Foreign Language Aptitude Theory: Yesterday, Today and Tomorrow. *Language Teaching*, 1-40.
- Williams, S. i Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19 (3): 295-333.
- 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. (2019). Investigating Positive Lexical Transfer from English (L2) to German (L3) by Quebec Francophones. U: Vetter, E. i Jessner, U. (ur.) *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective*. Switzerland: Springer, 103-123.
- Wrembel, M. (2015). *In Search of a New Perspective: Cross-linguistic Influence in the Acquisition of Third Language Phonology*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Zabelina, N. A. (2007). O bilingvizme. <https://drive.google.com/file/d/1CmSXZcjkoqWA9loAH1FsIOjUp8cglbf4/view> (30.11.2014.).
- Zalevska, A. A. (1999). *Vvedenie v psiholingvistiku*. Moskva: RGGU.
- Zalović, A. (2019). Osnovnye fonetičeskie trudnosti horvatskih učašihjsja pri izučenii ruskogo jazyka. *Prepodavatel' XXI vek*, 3: 123-133.
- Zarevski, P. (2007). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: „Naklada Slap”.
- Zergollern Miletić, L. (2017). French and Croatian students' acquisition of English determiners. U: Cergol Kovačević, K. i Udier, S. L. (ur.) *Applied Linguistics Research and Methodology. Proceedings from the 2015 CALS conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 135-151.
- Zimnjaja, I. A. (1985). *Psihologičeskie aspekty obučenija govoreniju na inostrannom jazyke*. Moskva: Prosveščenie.
- Žurina, A. S. (2015). Ispol'zovanie konstruktivnoj i preodolenie destruktivnoj interferencii pri izučenii vtorogo inostrannogo jazyka. *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*, 4: 42-45.

Dokumenti

- Commission of the European Communities (2005). A New Framework Strategy for Multilingualism. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF> (16.09.2010.).
- Državni zavod za statistiku (2021). Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2021. Stanovništvo prema narodnosti, vjeri, državljanstvu i materinskom jeziku po gradovima/općinama. <https://popis2021.hr/> (22.09.2022.).

- 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 (16.02.2016.).
- Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske (1994). Nastavni program za gimnazije, Strani jezici. Zagreb: Ministarstvo kulture i prosvjete Republike Hrvatske. http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/1-strani.pdf (13.01.2013.).
- Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina školska godina 2020./2021. https://gov.hr/UserDocImages/Dokumenti/Popis%20škola%20nacionalne%20manjine_%202020_2021.pdf?vel=275210 (03.05.2022.).
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) na snazi od 30.05.2020. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (01.10.2022.).

Udžbenici korišteni u istraživanju

- Einhorn, A. i sur. (2013): Team Deutsch neu 1 (udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, 6. god. učenja, stupanj A2/B1 prema ZEROJ-u).
- Horvatić Čajko, I., Lasić, I. (2006): *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* (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 1* (udžbenik njemačkog jezika za 1. razred gimnazija i strukovnih škola, 1. god. učenja, stupanj A1 prema ZEROJ-u).

Popis tablica i slika

- Tablica 1.1. Pojmovna određenja procesa usvajanja, učenja i ovladavanja jezikom na hrvatskom, engleskom i ruskom govornom području, str. 16.
- Tablica 2.1. Značajke vrsta međujezičnih utjecaja u deset dimenzija prema S. Jarvis i A. Pavlenko (2008: 20), str. 33.
- Slika 2.1. Interkonekcijski modeli (Cook, 2003: 8), str. 36.
- Tablica 3.1. Prikaz pogrešaka leksičkog prijenosa: oblik nasuprot značenju prema H. Ringbom (2001: 64), str. 43.
- Tablica 3.2. Sličnice i lažni prijatelji na primjeru engleskog, njemačkog, talijanskog i ruskog jezika, str. 52.
- Slika 4.1. Višejezično znanje (Jessner, 2008b: 276), str. 63.
- Tablica 5.1. Razlike između procesa usvajanja drugoga i višejezičnog usvajanja prema Cenoz (2000: 40), str. 82.
- Tablica 8.1. Prikaz sličnica i lažnih prijatelja korištenih u prvom zadatku s obzirom na jezike i njihovu učestalost pojavljivanja u jezicima, str. 121.

- Tablica 8.2. Prikaz sličnica i lažnih prijatelja korištenih u drugom zadatku s obzirom na jezike i njihovu učestalost pojavljivanja u jezicima, str. 124.
- Tablica 8.3. Deskriptivni podaci vezani uz godine učenja njemačkog jezika, samoprocjenu znanja njemačkog i ocjenu iz njemačkog, str. 130.
- Tablica 8.4. Deskriptivni podaci vezani uz utjecaj njemačkog jezika na engleski jezik, str. 131.
- Tablica 8.5. Deskriptivni podaci vezani uz učenje za sat njemačkog, svakodnevnu upotrebu njemačkog i motivaciju za učenje njemačkog, str. 131.
- Tablica 8.6. Broj i postotak učenika koji su pokazali negativni međujezični utjecaj njemačkog jezika na engleski (N = 106), str. 133.
- Tablica 8.7. Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivni međujezični utjecaj njemačkog jezika na engleski (N = 106), str. 133.
- Tablica 8.8. Korelacije između varijabli povezanih sa znanjem njemačkog jezika, motivacije za učenje njemačkog i utjecaja njemačkog jezika na engleski jezik, str. 134.
- Tablica 8.9. Deskriptivni podaci vezani uz godine učenja talijanskog jezika, samoprocjenu znanja talijanskog i ocjenu iz talijanskog, str. 136.
- Tablica 8.10. Deskriptivni podaci vezani uz utjecaj talijanskog jezika na engleski jezik, str. 136.
- Tablica 8.11. Deskriptivni podaci vezani uz učenje talijanskog jezika, svakodnevnu upotrebu talijanskog i motivaciju za učenje talijanskog, str. 137.
- Tablica 8.12. Broj i postotak učenika koji su pokazali negativni međujezični utjecaj talijanskog jezika na engleski (N = 106), str. 137.
- Tablica 8.13. Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivni međujezični utjecaj talijanskog jezika na engleski (N = 106), str. 138.
- Tablica 8.14. Korelacije između varijabli povezanih sa znanjem talijanskog jezika, motivacije za učenje talijanskog i utjecaja talijanskog jezika na engleski jezik, str. 139.
- Tablica 8.15. Deskriptivni podaci vezani uz samoprocjenu znanja hrvatskog jezika, ocjenu iz hrvatskog i učenje za nastavni sat hrvatskog jezika, str. 141.
- Tablica 8.16. Deskriptivni podaci vezani uz utjecaj hrvatskog jezika na engleski, str. 142.
- Tablica 8.17. Broj i postotak učenika koji su pokazali negativan međujezični utjecaj hrvatskog jezika na engleski (N = 106), str. 143.
- Tablica 8.18. Broj i postotak učenika koji su pokazali pozitivan međujezični utjecaj hrvatskog jezika na engleski (N = 106), str. 143.
- Tablica 8.19. Korelacije između varijabli povezanih sa znanjem hrvatskog jezika, učenja za sat hrvatskog i utjecaja hrvatskog jezika na engleski jezik, str. 144.
- Tablica 8.20. Očitovanje pozitivnog prijenosa iz hrvatskog, talijanskog i njemačkog jezika u 1. i 2. Zadatku za riječi na engleskom jeziku, str. 146.
- Tablica 8.21. Očitovanje negativnog prijenosa u engleskom jeziku iz hrvatskog, talijanskog i njemačkog jezika u 1. i 2. zadatku s pogrešno napisanim riječima, str. 146.
- Tablica 8.22. Zadatak sinonimā, str. 150.
- Tablica 8.23. Sličnice i lažni prijatelji u hrvatskom, engleskom i ruskom jeziku, str. 151.
- Tablica 8.24. Očitovanje međujezičnih interakcija iz hrvatskog i engleskog jezika u ruski jezik prema izraženim sinonimima u ruskom jeziku, str. 153.
- Tablica 8.25. Prikaz tvrdnji metajezične svjesnosti sa značajnim vrijednostima, str. 154.
- Tablica 8.26. Popis riječi za koje su ispitanici izrazili da im je znanje hrvatskog jezika olakšalo leksičku proizvodnju u J3 ruskom, str. 156.
- Tablica 8.27. Popis riječi za koje su ispitanici izrazili da im je znanje engleskog jezika olakšalo leksičku proizvodnju u J3 ruskom, str. 157.

FF press



9 789533 791418