

Davorka Rujevčan

davorka.rujevcan@vuka.hr

Veleučilište u Karlovcu, Hrvatska

## ZADACI DOPUNJAVANJA I MEĐUJEZIČNO DJELOVANJE

*Izvorni znanstveni rad*

<https://doi.org/10.17234/HDPL.2025.20>

### Sažetak

Učenje nematerinskog jezika složen je proces tijekom kojeg se ovladava djelatnostima proizvodnje poruka, odnosno govorenjem i pisanjem, te djelatnostima primanja poruka, odnosno čitanjem i slušanjem. Djelatnosti primanja obično se smatraju manje složenima, no dosadašnja istraživanja pokazuju suprotno. Tako se čitanje sagledava kao složen sustav obrade podataka, a čitanje na inom jeziku posebno je složeno jer podrazumijeva uporabu dvaju jezika, odnosno moguća je pojava međujezičnog djelovanja. Međujezično djelovanje obuhvaća različite jezične utjecaje od kojih je jezični prijenos samo jedan od mnogih. Zainteresiranost za utjecaje i miješanja jezika pojavila se još u XIX. stoljeću, no istraživanja jezičnog prijenosa kao procesa pojavila su se s pojačanim istraživanjima dvojezičnosti, a kasnije i višejezičnosti. Osim usmjerenosti na značajke jezika, ono zahtijeva određene vještine, stoga problem nerazumijevanja teksta može proizaći zbog nedovoljno razvijene vještine čitanja, koja se prenosi iz materinskog jezika ili nedovoljnog jezičnog znanja inog jezika, a uz to se logično vežu konstrukti jezičnog prijenosa i jezičnog praga (Cummins 2000; Odlin 2002).

Provođenjem državne mature u Republici Hrvatskoj, uključujući ispit iz engleskog jezika kao obveznog dijela, čitanje postaje dodatno zanimljivim za istraživanje iz perspektive vrednovanja, s posebnim osvrtom na korištene vrste zadataka. Ovaj rad bavi se čitanjem u kontekstu provjere znanja engleskog jezika u sklopu ispita čitanja državne mature. Rad će pojasniti čitanje na inom jeziku, međujezično djelovanje, jezični prijenos i jezični prag, a kao korpus za samo istraživanje korišteni su rezultati 487 zadataka dopunjavanja iz ispita čitanja na engleskom jeziku kroz sedam naraštaja državne mature. Rezultati ukazuju na činjenicu da su zadaci dopunjavanja najzahtjevniji u ispitu čitanja, ali i na pogreške koje nastaju međujezičnim utjecajem tijekom procesa vrednovanja čitanja. Posebno se analiziraju pogreške na semantičkoj i morfosintaktičkoj razini te se pokušava odgovoriti na pitanja o važ-

nosti jezičnog praga i jezičnog prijenosa pri rješavanju zadataka dopunjavanja. Rezultati istraživanja doprinose odgovoru na Aldersonovo (1984) pitanje je li nerazumijevanje pročitane problem nedovoljno razvijenih vještina čitanja ili nedostatka znanja inog jezika.

**Ključne riječi:** čitanje; međujezično djelovanje; zadaci dopunjavanja.

## 1. Uvod

Čitanje se može opisati kao univerzalni proces jer, bez obzira na kojem jeziku čitamo, upotrebljavamo iste mehanizme obrade podataka. Procesi čitanja na materinskom (J1) i inom (drugom ili stranom) (J2) jeziku uključuju iste sastavnice kao, primjerice, fonološku obradu, prepoznavanje riječi, sintaktičku obradu, konstrukciju teksta, stvaranje zaključaka i upotrebu prethodnog znanja. Međutim, uočljive su i razlike među njima, a najčešće su to razina jezičnog znanja, izloženost čitanju na određenom jeziku, prethodno znanje te motivacija za čitanje, kao i sociokulturna očekivanja (Grabe i Jiang 2018). Kako bismo mogli čitati na J2, nužna je uporaba najmanje dvaju jezika, kao i njihovo međudjelovanje (Koda 2007), a to podrazumijeva i određenu razinu jezičnog znanja. Naime, pri čitanju nailazimo na informacije u tekstu koje povezujemo s prethodno poznatim informacijama, kao i našim očekivanjima, ali nedovoljno inojezično znanje, posebice na leksičkoj razini, kao i nedostatak kulturoloških znanja mogu uzrokovati poteškoće (Grabe i Stoller 2001; Wolf 1993).

### 1.1. *Međujezično djelovanje i jezični prijenos*

Kao što je već spomenuto, tijekom procesa ovladavanja J2 dolazi do međujezičnog djelovanja, što znači da na njega utječe J1, ali i svi jezici kojima se pojedinac koristi, u bilo kojoj mjeri, mogu utjecati na J1. Medved Krajnović (2010: 7) tu pojavu opisuje kao „međusobni višesmjerni utjecaj pojedinčevih jezika“. U takvo djelovanje ubraja se i jezični prijenos, odnosno utjecaj jednog jezika na drugi (Gass i Selinker 2008: 152), koji može biti pozitivan jer nastaje zbog sličnosti među jezicima i negativan kada do njega dolazi zbog njihovih razlika. Jezični prijenos često se određuje prema Odlinu (1989: 36) koji kao moguće ishode navodi pozitivan i negativan prijenos. Negativni se prijenos uočava u proizvodnji jezičnih izričaja koji su smanjeni ili pretjerani, pogreškama u proizvodnji te pogrešnim tumačenjem izričaja na ciljnom jeziku.

Pozitivan prijenos vodi do uporabe točnih oblika u J2 pod utjecajem J1 ili nekog drugog jezika te on pospješuje i ubrzava ovladavanje J2 jer se nedostatak znanja nadoknađuje znanjem jezika kojim je pojedinac već ovladao (Bulić 2020). Što je veća tipološka sličnost jezika, uglavnom je veća vjerojatnost pozitivnog prijenosa. Negativni jezični prijenos mnogo je uočljiviji, a nastaje zbog razlika koje postoje u sustavima gramatika i leksema dvaju jezika, što može otežati ovladavanje J2 jer se pojedinac odmiče od norme u ciljnom jeziku (Gass i Selinker 2008). U jezičnoj proizvodnji uočljive su pogreške u obliku zamjenskih riječi, kalkova, izmjenjena struktura te prijenosa oblika ili značenja (Letica i Mardešić 2007).

### 1.1.1. *Jezični prag*

Tijekom ovladavanja J2, uz jezični prijenos dolazi i do prijenosa strategija i djelatnosti, uključujući i čitanje. U tom kontekstu valja spomenuti Cumminsove pretpostavke o jezičnom pragu i jezičnoj međuovisnosti. Prema pretpostavci o jezičnom pragu (Cummins 1979: 229), pojedinac treba dosegnuti određeni J2 kompetencijski prag, odnosno imati minimalno znanje kako bi određene značajke jezika mogle imati pozitivan utjecaj na pojedinčev kognitivni razvoj i biti učinkovite. Drugim riječima, potreban je određen stupanj kontrole nad J2, odnosno određena razina J2 znanja kako bi moglo doći do prijenosa vještina s J1 (Cui 2008; Yamashita 2001). Razina tog praga razlikuje se u odnosu na situaciju učenja, vrijeme poučavanja, kao i kognitivni razvoj pojedinca. Dosadašnja istraživanja ukazuju na veću potrebu za leksičkim nego gramatičkim znanjem kako bi se uspješno razumjelo pročitano na J2 (Yamashita 2001).

## 1.2. *Razumijevanje pročitano*

Kada se govori o razumijevanju teksta, važno je spomenuti procese koji se odvijaju na nižoj i na višoj razini. U literaturi se još nazivaju lokalna i globalna (Alderson 2000; Jelić 2009; Šamo 2014), uključuju veoma složene procese, a odvijaju se na mikrosintaktičkoj i makrosintaktičkoj razini teksta (Kintsch i Rawson 2005). Budući da se radi o procesima koji nisu vidljivi, teško ih je izravno mjeriti. Stoga se razumijevanje najčešće provjerava u okviru jezičnog ispitivanja kroz zadatke koji se rješavaju nakon čitanja i daju uvid u mehanizme spomenutih procesa. S obzirom na složenost procesa, potrebno je upotrebljavati razne vrste zadataka jer oni mjere različite vidove jezičnog umijeća. Zadaci za provjeru razumijevanja obično se dijele na one otvorenog (npr. eseji, kratki odgovori, *cloze* test, zadaci dopunjavanja, pisano

prepričavanje itd.) i zatvorenog tipa (npr. dvočlani ili višestruki izbor, spajanje itd.) (Noor 2021).

### 1.2.1. *Zadaci dopunjavanja*

U kontekstu ovog istraživanja ukratko će se predstaviti zadaci dopunjavanja. Takva vrsta zadataka, koji se često upotrebljavaju u nastavi stranog jezika, podrazumijeva izostavljanje pojedinih riječi iz tekstnog predloška, a uz razumijevanje, njime se može provjeravati gramatičko i leksičko znanje (Freitas i dr. 2025). Unatoč sličnosti s *cloze* testom, u kojemu se riječi izostavljaju prema jasno određenim formulama, zadaci dopunjavanja omogućuju ispitivaču veću kontrolu nad onim što se želi ispitati jer fokus može biti na uklanjanju gramatema ili leksema, diskursnih oznaka ili riječi ključnih za razumijevanje teksta. Ovisno o tome na što se želi staviti fokus u ispitivanju, ova vrsta zadatka može ispitivati znanje na rečeničnoj razini, ali i na razini teksta (Brown 2013; Noor 2021), čime se onda mogu ispitivati procesi više i niže razine razumijevanja. Iako se zadatak dopunjavanja, kao i ostale vrste zadataka otvorenog tipa, zasniva na jezičnoj proizvodnji, on se može objektivno bodovati uz upotrebu ključa za odgovore koji propisuje koje se nadopisane riječi prihvaćaju kao prihvatljive. Postoje dvije mogućnosti bodovanja: riječi koje su potpuno istovjetne izostavljenoj riječi ili kontekstualno prihvatljivih riječi koje su gramatički i leksički prihvatljive u zadanom kontekstu (Brown 2002; Mikulec 2016). Iako je prvi način bodovanja praktičniji i ekonomičniji, mnogi autori smatraju bodovanje kontekstualno prihvatljivih riječi pravednijim (Freitas i dr. 2025; Kleijn i dr. 2019; Litz i Smith 2006). U oba je slučaja zbog postizanja objektivnosti potrebno unaprijed odrediti odgovore koji se prihvaćaju kao točni, a poželjno je imati i više ispitivača.

## 2. Metodologija

Ovim se radom nastoji steći uvid u zadatke dopunjavanja, ali i utvrditi što se njima ispituje pri vrednovanju čitanja. K tome, u sklopu ispita *Čitanje državne mature*, ova vrsta zadatka bila je jedina koja je zahtijevala jezičnu proizvodnju, što omogućuje potvrđivanje pretpostavke o jezičnom pragu.

Ovim radom želi se odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

- Provjerava li se zadacima dopunjavanja više jezično znanje čitatelja ili njihovo razumijevanje pročitano?

- Koje se vrste pogrešaka pojavljuju u rješavanju zadataka dopunjavanja?
- Utječe li jezični prag na uspješno rješavanje zadataka dopunjavanja?

Za uzorak je korišteno 487 ispitnih zadataka dopunjavanja sa sedam provedenih ispitnih rokova državne mature. Zadaci su uzeti iz ispita *Čitanje* iz engleskog jezika na višoj, odnosno A razini, koja odgovara B2 razini Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (Ispitni katalog za državnu maturu iz Engleskog jezika 2020./2021.). Ispit *Čitanje* sačinjen je od pet vrsta zadataka kojima se ispituju različite podvještine čitanja, a to su: zadaci povezivanja kojima se ispituje razumijevanje specifičnih informacija; zadaci višestrukog izbora koji se usredotočuju na razumijevanje osnovnog smisla, specifičnih informacija i implicitnog značenja; zadaci povezivanja za provjeru detaljnog razumijevanja teksta (kohezije i koherencije); zadaci višestrukog izbora također za provjeru detaljnog razumijevanja teksta (leksičkih i/ili strukturnih obrazaca) i zadaci dopunjavanja za vrednovanje uporabe prikladnih i točnih leksičkih i/ili strukturnih obrazaca. Uvid u odgovore ispitanika na zadacima dopunjavanja omogućio je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja koji i provodi ispite državne mature. Svi dobiveni podaci bili su šifrirani kako bi se zajamčila tajnost identiteta pristupnika, stoga u ovome istraživanju nema njihovih demografskih podataka.

Analizirani zadaci, bez obzira na kojem su ispitnom roku korišteni, ujednačeni su, donose ukupno 8 bodova i zasnivaju se na tekstnim predlošcima s oko 200 riječi (200 – 230) koji su usklađeni s planom i programom nastave engleskog jezika. Korišteni korpus sadržavao je zadatke dopunjavanja koji su zahtijevali jezičnu proizvodnju i kao takvi provodili su se u sklopu državne mature (Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2020./2021.). Školske godine 2022./2023. ta je vrsta zadatka zamijenjena kombiniranim zadatkom povezivanja i dopunjavanja koji ne zahtijeva jezičnu proizvodnju (Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2024./2025.).

Analizirani je zadatak u sklopu državne mature binarno bodovan, odnosno prihvaćeni su samo oni odgovori koji su bili u potpunosti točni. Ovdje se željelo primijeniti alternativno bodovanje, stoga su svi odgovori, točni i netočni, nakon pregleda svrstani u nove kategorije: potpuno točni (2 boda), potpuno netočni (0 bodova) i odgovori koji su semantički točni, ali sintaktički i ortografski netočni (1 bod). Uvođenje nove kategorije bilo je potrebno kako bi se vidjelo što se ovom vr-

stom zadatka provjerava. Za objektivno vrednovanje odgovora prema novim kategorijama u ovom dijelu istraživanja sudjelovala su još tri procjenjivača, nastavnika engleskog jezika, koji su zasebno razvrstavali odgovore. Napravljena je procjena pouzdanosti procjenjivača, što Mackey i Gass (2005) smatraju potrebnim za utvrđivanje istih kriterija pri procjeni podataka dobivenih od različitih procjenjivača. Kako bi se utvrdila razlika u strogosti procjena, primijenjena je analiza varijance za ponovljena mjerenja (tablica 1).

**Tablica 1. Rezultati analize varijance**

	M	SD	N
Procjenjivač 1	8,66	3,979	487
Procjenjivač 2	9,30	3,516	487
Procjenjivač 3	8,88	3,842	487
Procjenjivač 4	8,65	3,933	487

Statistički značajna razlika pokazala se u prosjeku bodova koje su procjenjivači dodijelili odgovorima tako da se svi međusobno razlikuju, osim procjenjivača 1 i 4, kod kojih se pokazala primjena „najstrožih“ kriterija, dok se procjenjivač 2 pokazao kao „najblaži“. S obzirom na sveukupno visoke procjene, može se utvrditi ujednačenost kriterija. Friedmanovim testom potvrđene su statistički značajne razlike, no u dodijeljenim bodovima u novouvedenoj kategoriji zabilježen je raspon od 0,65 bodova između procjenjivača s najnižim i najvišim prosjekom dodijeljenih bodova, što je razlika od oko 7 %, iz čega se zaključuje kako postoji neznatna razlika u procjenama. Za provjeru konzistentnosti procjena primijenjen je interklasni koeficijent korelacije kojim se provjeravao stupanj slaganja procjenjivača. Metodom apsolutnoga slaganja od 0,958 za pouzdanost pojedinoga procjenjivača, odnosno 0,989 za pouzdanost prosječnih ocjena, potvrđena je vrlo visoka konzistentnost procjenjivača.

### **3. Rezultati i rasprava**

Zadatak dopunjavanja, u 487 analiziranih uradaka, točno je riješilo 17 pristupnika (3 %). Većina pristupnika točno je odgovorila na dvije do pet čestica u zadatku, a u ovome uzorku 9 % pristupnika imalo je potpuno netočno riješen ili neriješen zadatak.

Kako bi odgovorili na prvo istraživačko pitanje, neovisni procjenjivači proveli su novo, alternativno bodovanje zadataka dopunjavanja, a primjer usporedbe binarnog i alternativnog načina bodovanja prikazan je u tablici 2.

**Tablica 2. Usporedni prikaz binarnog i alternativnog bodovanja**

Školska godina	Traženi odgovori	Broj točnih odgovora u binarnom sustavu bodovanja	Broj semantički točnih odgovora u alternativnom bodovanju
2016./2017. N = 69	1 <i>on</i>	18	52 (34)
	2 <i>little</i>	20	40 (20)
	3 <i>what</i>	21	45 (24)
	4 <i>according</i>	20	23 (3)
	5 <i>at</i>	31	51 (20)
	6 <i>could</i>	45	52 (7)
	7 <i>off</i>	23	25 (2)
	8 <i>not</i>	44	44 (0)

Vidljivo je da su kod nekih odgovora procjenjivači u alternativnom bodovanju smatrali znatno više odgovora semantički prihvatljivima u kontekstu razumijevanja pročitano. Prikazani primjeri upućuju na važnost jezičnog znanja za rješavanje ove vrste zadatka i davanje potpuno točnih odgovora. Može se stoga zaključiti da bismo dobili puno bolje rezultate kada bi se u obzir uzeo kontekst razumijevanja teksta. Međutim, ovaj uzorak, kao i druga istraživanja, potvrđuje kako se zadatkom dopunjavanja ukazuje na nedovoljnu razinu jezičnog znanja (Rujevčan 2022). Kao što navode Vidaković i dr. (2015: 9), zadatkom dopunjavanja testira se kako kandidati upotrebljavaju određene riječi, sintagme i gramatiku, u ovome slučaju u J2, odnosno potvrđuje važnost pretpostavke o jezičnom pragu. Rezultati prije ukazuju na razumijevanje teksta, no nedostatno znanje jezika, što potvrđuje da pristupnici, kako bi točno odgovorili, moraju ovladati određenim jezičnim znanjem, a njegova razina može varirati (Grabe 2002). Prema rezultatima, vidljiva je dostatna razvijenost djelatnosti čitanja i njezin prijenos iz J1 na J2, no niža razina jezičnog znanja onemogućuje davanje točnih odgovora. Primjeri takvih odgovora i pogrešaka prikazani su u nastavku.

Drugo istraživačko pitanje odnosi se na vrste pogrešaka u zadatku dopunjavanja, a možemo ih podijeliti na ortografske, morfosintaktičke i semantičke. Or-

tografske pogreške (tablica 3) ukupno čine 7 % pogrešaka u analiziranom uzorku. One su najuočljivije od navedenih vrsta te bi alternativnim bodovanjem pristupnici u slučaju takvih odgovora dobili jedan bod.

Tablica 3. Prikaz ortografskih pogrešaka u analiziranom uzorku

Točno rješenje	Ortografski pogrešni odgovori	N
<i>according</i>	<i>acording</i>	8
<i>its</i>	<i>It's</i>	2
	<i>Its'</i>	2
	<i>Ites</i>	2
<i>which</i>	<i>wich</i>	5
	<i>witch</i>	1
	<i>wihch</i>	1
<i>except</i>	<i>expet</i>	1
	<i>exepct</i>	1
<i>turn</i>	<i>tourn</i>	1
<i>instead</i>	<i>insted</i>	1
<i>with</i>	<i>whit</i>	1
<i>being</i>	<i>beeing</i>	3
	<i>beining</i>	1
<i>among/amongst</i>	<i>amongs</i>	1
<i>whether</i>	<i>wheather</i>	1
	<i>wether</i>	2
Ukupno		34

N = broj pristupnika u analiziranom uzorku koji su učinili pogrešku

Pogreške ortografskog tipa jasno ukazuju na razumijevanje teksta, na semantički točno rješenje, odnosno znanje tražene sintagme, ali i na poteškoće pri pisanju na J2. Izazove u klasifikaciji pogrešaka predstavljali su odgovori kao što su *its* i *it's*, koje možemo smatrati i morfosintaktičkim pogreškama s obzirom da se radi o posvojnomo pridjevu ili zamjenici i skraćenom obliku glagola.

Pogreške na morfosintaktičkoj razini uočene su kod čestica koje zahtijevaju uporabu glagola. Pristupnici upotrebljavaju točan glagol, no u pogrešnom glagolskom vremenu, odnosno u pogrešnom obliku (tablica 4).

Tablica 4. Prikaz morfosintaktičkih pogrešaka u analiziranom uzorku

Točno rješenje	Pogrešan oblik glagola	N
<i>took</i>	<i>takes</i>	1
	<i>had taken</i>	1
<i>did</i>	<i>does</i>	2
	<i>didn't</i>	1
<i>having</i>	<i>have</i>	18
	<i>has</i>	17
	<i>had</i>	17
	<i>haven't they</i>	1
<i>being</i>	<i>been</i>	3
	<i>going to be</i>	2
<i>known</i>	<i>knowed</i>	1
Ukupno		64

N = broj pristupnika u analiziranom uzorku koji su učinili pogrešku

Ukupno, morfosintaktičke pogreške čine 13 % svih pogrešaka u analiziranom razdoblju te ponovno ukazuju na razumijevanje pročitano*g* i, u ovome slučaju nedostatak gramatičkog, odnosno jezičnog znanja. Primjer rečenice (1) u kojoj je bilo najviše morfosintaktičkih pogrešaka prikazan je u nastavku:

(1) *There is no record of the 7-day week cycle ever \_\_\_ been broken despite calendar changes and reforms throughout the ages.*

Uz traženi odgovor *having*, većina pristupnika (50 od 70) napisala je pogrešan oblik semantički točnog glagola. Može se zaključiti da su rješenje prepoznali kao dio glagolskog vremena *Present* ili *Past Perfect* zbog prošlog participa *been*. Međutim, unatoč morfosintaktičkim pogreškama, vidljivo je razumijevanje teksta i poznavanje traženih sintagmi.

Kod klasifikacije semantičkih pogrešaka bila je najpotrebnija objektivnost procjenjivača kako bi se utvrdilo koji bi odgovori bili prihvaćeni kao semantički točni. S obzirom na veći broj takvih pogrešaka, istaknute su one najzanimljivije (2-2c), odnosno one u kojima bi rezultati različitim načinom bodovanja bili najuočljiviji te su također prikazani oni odgovori koje su procjenjivači označili kao prihvatljive.

(2) *In 1845, Cartwright made a comprehensive list of rules many of \_\_\_ are still used today.*

N = 70    *them* (35) / *these* (1) / *tham* (1) / *those* (1)

Traženi odgovor *which* odnosi se na uporabu neodređene zamjenice, koja ujedno može imati funkciju determinanta, za postmodifikaciju imenske sintagme. Sintaktička struktura u ovoj rečenici primjer je takozvane *of-fraze* čiji je posljednji dio osobna zamjenica ili imenica ispred koje se nalazi određeni determinant (Greenbaum i Quirk 2003: 125). Odgovori pristupnika ukazuju na negativni prijenos kraće hrvatske sintagme „mnogi od njih“ koja je doslovno prevedena. Iako sintagma *many of them* postoji u engleskom jeziku, ona se koristi za započinjanje nove rečenice.

(2a) *However, a large \_\_\_ of deposits of \$20,000 a seat have already been made.*

N = 70    *amount* (16) / *amounth* (1) / *amounts* (2) / *money* (2) / *sum* (1) / *sume* (1) / *part* (1)

Pogreške u ovom primjeru potvrđuju semantičku razinu razumijevanja. Sve pogreške vezane su uz izražavanje količine ili uz financijske podatke, no za točan odgovor *number* potrebno je gramatičko znanje o brojivim i nebrojivim imenicama engleskog jezika. U ovome slučaju, uz brojivu imenicu *deposits* tražena je sintagma *a number of*, dok bi uz nebrojive imenice upotrijebili sintagmu *amount of*. Također, za rješavanje ove čestice potrebno je i dobro poznavanje struktura vezanih za financije, što nije tema koja se obrađuje prema nastavnom kurikulumu na ovoj razini obrazovanja.

(2b) *However, a reform of the national curriculum is \_\_\_ way, in which the methods of teaching poetry will be taken into consideration.*

N = 70    *on* (18) / *the* (14) / *a* (10) / *only* (7)

Ovaj primjer dobro prikazuje nedovoljno jezično znanje engleskog jezika i negativan jezični prijenos hrvatske sintagme „na putu“ jer većina odgovora sadržava doslovan prijevod navedene sintagme, a ne traženi odgovor *under way*.

(2c) *David Crystal is a leading authority \_\_\_ language, and author of many books, including most recently Language and the Internet (Cambridge, 2001).*

N = 70 for (23) / in (17) / considering (1) / concerning (1)

Sintagmu *authority on something* pristupnici u ovom uzorku nisu prepoznali, već su ponovno doslovno preveli hrvatsku sintagmu. Procjenjivači su također smatrali da i ostale pogreške (*in, considering, concerning*) potvrđuju razumijevanje pročitano­g teksta.

Prikazani rezultati ukazuju na potrebu ne samo za oblikom, nego i značenjem te uporabom riječi (Bennett 2006), a obuhvaćaju, između ostalog, opće verbalne informacije, leksičko znanje i gramatičku osjetljivost (Busse i dr. 2025). To znanje vezano je uz sintaktičke i semantičke odnose kao što su kolokacije, antonimi, sinonimi i hiponimi. Primjer nedostatka takvog znanja nalazi se u velikom broju pogrešaka u čestici u kojoj je bilo potrebno upotrijebiti gerund (*having learned*), gdje su poteškoće kod rješavanja nastale upravo zbog semantičko-sintaktičkih odnosa. Za razumijevanje pročitano­g teksta, kao i za rješavanje zadataka razumijevanja, potrebni su i gramatem i leksemi kako bi se razumjele i pojedinačne riječi i kohezivni odnosi. U analiziranim zadacima više praznina zahtijeva dopunjavanje gramatemima, koji su dio zatvorenijeg jezičnog sustava, stoga se može reći da zadatak provjerava razumijevanje teksta na rečeničnoj razini, kao i uporabu određenih leksičkih i strukturnih obrazaca. Međutim, u većini analiziranih čestica oni su također dio složenije sintagme te je vidljivo da posebne poteškoće nastaju kod višesložnih izraza (Kleijn i dr. 2019), a u ovoj analizi mogu se klasificirati kao međujezične, odnosno one koje se mogu povezati s J1. Pogreške potvrđuju pretpostavku o jezičnom pragu i jezičnom prijenosu jer su leksička pravila iz hrvatskog prenesena u engleski jezik.

Rezultati također upućuju na prisutnost receptivnog znanja o riječima, no za rješavanje ove vrste zadatka potrebno je i produktivno znanje koje obuhvaća pravopis, nijanse značenja, gramatička ograničenja i sl. Zadatak dopunjavanja zahtijeva jezičnu proizvodnju, što ga čini zahtjevnijim naspram drugih vrsta zadataka korištenih u analiziranim zadacima ispita *Čitanja* (Rujevcan 2022).

#### **4. Zaključak**

Ovo istraživanje pokazuje kako se zadatkom dopunjavanja ispituje razumijevanje pročitano, ali binarnim načinom bodovanja veliki naglasak stavlja se i na ispitivanje jezičnog znanja, odnosno kako se vrednuje sposobnost da se upotrebljavaju riječi, sintagme i gramatika (Vidaković i dr. 2015). Pokazalo se da su ortografske i morfosintaktičke pogreške manje učestale kada se tražilo dopisivanje gramatema s obzirom da oni pripadaju zatvorenijem sustavu pa ih je lakše predvidjeti osim u slučajevima u kojima se nije tražio osnovni oblik ili su bili dijelom sintagme. Najčešće su pogreške na semantičkoj razini gdje je jasno vidljiv jezični prijenos iz J1. Ovakvim se zadacima više ističe jezično znanje, što stavlja u fokus pretpostavku o jezičnom pragu jer je do većine pogrešaka došlo zbog nedostatnog jezičnog znanja. Ako ovu vrstu zadatka sagledavamo u okviru ispita kojim se testira čitanje na J2, tada rezultati alternativnog bodovanja potvrđuju prijenos vještina čitanja iz J1 u J2 te se postavlja pitanje je li binarno bodovanje doista najpravednije.

#### **Literatura**

- Alderson, Charles J. (1984) „Reading: a Reading Problem or a Language Problem?.“ U *Reading in a Foreign Language*, ur. Alderson, Charles J.; Urquhart, A. H., 1–28. Essex: Longman Group Limited.
- Alderson, Charles J. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bennett, Phillip (2006) *An Evaluation of Vocabulary Teaching in an Intensive Study Programme: a dissertation*. Birmingham: School of Humanities of the University of Birmingham.
- Brown, James Dean (2002) „Do Cloze Tests Work? Or is it just an Illusion?.“ *Second Language Studies* 21 (1): 79–125.
- Brown, James Dean (2013) „My Twenty-five Years of Cloze-Testing Research: So What?.“ *International Journal of Language Studies* 7 (1): 1–32.
- Bulić, Matea (2020) „Negativni jezični prijenos na morfosintaktičkoj razini u učenju srodnih jezika: talijanskog (J2) i španjolskog jezika (J3).“ *Strani jezici* 49 (2): 199–212.
- Busse, Friederike; Zimny, Luc; Schroeders, Ulrich; Wilhelm, Oliver (2025) „Cloze test performance and cognitive abilities: A comprehensive meta-analysis.“ *Intelligence* 113 (2025) 101962: 1–15 <https://doi.org/10.1016/j.intell.2025.101962> (pristup 3. 1. 2026.).
- Cui, Yanping (2008) „L2 proficiency and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold Hypothesis.“ *Language and Literacy Conference Proceeding*: 1–8.

- Cummins, James (1979) „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children.“ *Review of Educational Research* 49 (2): 222–251.
- Cummins, James (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters Ltd.
- Freitas, Flávia Oliveira; Santos, Gislane Evangelista dos; Freitag, Raquel Meister Ko (2025) „The Use of the Cloze Test in Reading Comprehension Assessment in Brazil: Post-Pandemic Challenges.“ *Cadernos de Linguística* 6 (2): e787.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (2008) *Second Language Acquisition: 3rd edition*. New York i London: Routledge.
- Grabe, William (2002) „Reading in a Second Language.“ U *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, ur. Kaplan, Robert B., 49–95. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, William; Jiang, Xiangying (2018) „First Language and Second Language Reading.“ U *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, ur. Liontas, John I.; Delli-Carpini, Margo, 1–7. New York: John Wiley & Sons.
- Grabe, William; Stoller, Fredricka (2001) „Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher.“ U *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ur. Celce-Murcia, Marianne, 187–203. Boston MA: Heinle i Heinle Inc.
- Greenbaum, Sidney; Quirk, Randolph (2003) *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ispitni katalog za državnu maturu iz Engleskog jezika 2020./2021. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/09/ENGLESKI-2021.pdf (pristup 8. 9. 2025.).
- Ispitni katalog za državnu maturu iz Engleskog jezika 2024./2025. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2024/09/ENG-2025.pdf (pristup 8. 9. 2025.).
- Jelić, Andrea-Beata (2009) „Čitanje, usvajanje vokabulara i strateško ponašanje učenika stranog jezika.“ *Društvena istraživanja Zagreb* 18 (4–5): 895–911.
- Kintsch, Walter; Rawson, Katherine A. (2005) „Comprehension.“ U *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. The science of reading: A handbook*, ur. Snowling, Margaret J.; Hulme, Charles, 209–226. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Kleijn, Suzanne; Maat, Henk Pander; Sanders, Ted (2019) „Cloze testing for comprehension assessment: The HyTeC-cloze.“ *Language Testing* 36 (4): 553–572. <https://doi.org/10.1177/0265532219840382> (pristup 2. 1. 2026.).
- Koda, Keiko (2007) „Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development.“ *Language Learning* 57: 1–44.

- Letica, Stela; Mardešić, Sandra (2007) „Cross-Linguistic Transfer in L2 and L3 Production.“ U *UPRT 2007: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, ur. Horvath, Joszef; Nikolov, Marianne, 306–318. Pesc: Lingua Franca Csoport.
- Litz, David R.; Smith, Allison K. (2006) „Semantically Acceptable Scoring Procedures (SEMAC) Versus Exact Replacement Scoring Methods (ERS) For ‘Cloze’ Tests: A Case Study.“ *The Asian EFL Journal Quarterly* 8 (1): 1–28.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. (2005) *Second Language Research Methodology and Design*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Medved Krajnović, Marta (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Mikulec, Alenka (2016) *Strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Noor, Shagofah (2021) „Integrating reading and writing in testing reading comprehension of the Afghan EFL language learners.“ *Cogent Education* 8 (1): 1–24.
- Odlin, Terence (2002) „Language transfer and cross-linguistic studies: relativism, universalism, and the native language.“ U *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, ur. Kaplan, Robert B., 253–261. Oxford: Oxford University Press.
- Odlin, Terence (1989) *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rujevčan, Davorka (2022) *Ispitivanje čitanja na engleskome jeziku u odnosu na vrstu zadatka i koheziju teksta*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šamo, Renata (2014) *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vidaković, Ivana; Elliott, Mark; Sladden, Julie (2015) „Revising FCE and CAE Reading Tests.“ *Cambridge English: Research Notes* 62: 8–15.
- Wolf, Darlene F. (1993) „A Comparison of Assessment Tasks Used to Measure FL Reading Comprehension.“ *The Modern Language Journal* 77 (4): 473–489.
- Yamashita, Junko (2001) „Transfer of L2 reading ability to L2 reading: An elaboration of the linguistic threshold.“ *Studies in Language and Culture* 23 (1): 189–200.

## Gap-fill tasks and interlingual interaction

### Abstract

Learning a non-native language is a complex process during which we master the productive skills, i.e. speaking and writing, and the receptive skills, i.e. reading and listening. Receptive skills are usually considered less complex, but previous research shows the opposite. Thus, reading is seen as a complex data processing system, and reading in a non-native language is a particularly complex construct because it involves the use of two languages, i.e. the occurrence of interlingual interaction is possible. Interlingual interaction encompasses various linguistic influences, including language transfer. Interest in the influences and interaction of languages appeared as early as the 19<sup>th</sup> century, but research into language transfer as a process emerged with increased research into bilingualism, and later multilingualism. Since we do not only transfer language features, but also some of the skills, the problem of reading comprehension may arise due to insufficiently developed reading skills, which are transferred from the mother tongue or insufficient language knowledge of a foreign or second language, and the constructs of language transfer and language threshold are logically linked to this (Cummins 2000; Odlin 2002).

By implementing the state matura in the Republic of Croatia, including an English language exam as a mandatory part, reading becomes additionally interesting for research from the perspective of evaluation, with a special focus on the types of tasks used. This paper deals with reading in the context of knowledge assessment in English language exams as part of the state matura reading exam. The paper will clarify the constructs of reading in a foreign language, interlingual interaction, language transfer and language threshold, and the results of 487 gap-fill tasks from the English reading exam across seven generations of the state matura were used as the corpus for the research itself. The results indicate that gap-fill tasks are the most challenging in the reading exam, but also emphasise errors that occur due to interlingual interaction during the reading evaluation process. Specifically, errors at the semantic and morphosyntactic levels are analysed, and an attempt will be made to answer questions about the importance of the language threshold and language transfer in solving gap-fill tasks. The research results contribute to the answer to Alderson's (1984) question of whether reading comprehension is a problem of insufficiently developed reading skills or a lack of knowledge of another language.

**Keywords:** reading; interlingual interaction; gap-fill tasks.