



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DOKTORSKI STUDIJ HUMANISTIČKE ZNANOSTI

DOKTORSKI RAD

Međujezični utjecaji u ovladavanju
španjolskim kao trećim jezikom: uloga
formalne sličnosti i jezičnoga znanja

Barbara Perić

Split, lipanj, 2026.



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DOKTORSKI STUDIJ HUMANISTIČKE ZNANOSTI
LINGVISTIKA

DOKTORSKI RAD
MEĐUJEZIČNI UTJECAJI U
OVLADAVANJU ŠPANJOLSKIM KAO
TREĆIM JEZIKOM: ULOGA FORMALNE
SLIČNOSTI I JEZIČNOGA ZNANJA

MENTORICA: prof.dr.sc. Maslina Ljubičić

DOKTORANDICA: Barbara Perić

O MENTORICI

Maslina Ljubičić rođena je 1955. godine u Splitu.

Na Filozofskome fakultetu u Zagrebu diplomirala je talijanski i španjolski jezik i književnost te kao paralelan studij engleski i francuski jezik i književnost. Magistrirala je na istome fakultetu 1981., a doktorirala 1989. godine. Od 2011. redovita je profesorica u trajnome zvanju Sveučilišta u Zagrebu, a od 2024. naslovna redovita profesorica u trajnome izboru Sveučilišta u Splitu. Od 1990. sudjeluje u nastavi poslijediplomskoga studija lingvistike Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Na poslijediplomskome stručnom prevoditeljskom studiju istoga fakulteta bila je voditeljica kolegija *Vrste tekstova i prevođenje*. Od 2012. predaje na poslijediplomskome studiju Filozofskoga fakulteta u Splitu. Pod njezinim je mentorstvom na Filozofskome fakultetu u Zagrebu obranjeno stotinjak diplomskih radova, pet magistarskih radova i sedam doktorskih disertacija, a bila je mentorica i obranjene doktorske disertacije na Filozofskome fakultetu u Splitu i doktorske disertacije na Filozofskome fakultetu Univerziteta u Sarajevu. U listopadu 1991. u Pisi dodijeljena joj je nagrada za promicanje talijanske kulture *Premio Ascarelli* Zaklade *Galileo Galilei dei Rotary Club Italiani*. Objavila je dvije knjige – *Studije o prevođenju* 2000. i *Posuđenice i lažni parovi. Hrvatski, talijanski i jezično posredovanje* 2011. (drugo, elektroničko izdanje 2020.) te preko 80 znanstvenih radova u hrvatskim i stranim publikacijama. Izlagala je na stotinjak međunarodnih znanstvenih skupova. Bila je voditeljica dvaju nacionalnih i više sveučilišnih i institucijskih kontrastivnih i kontaktoloških projekata. Od 2005. surađivala je na velikome istraživačkom projektu *Widespread Idioms in Europe and Beyond*, a od 2016. na projektu *Widespread Idiomatic and Formulaic Constructions*, oba pod vodstvom Elisabeth Piirainen (1943. – 2017.). Od 2019. do 2021. bila je suradnica na nacionalnome projektu *Govori Makarskoga primorja – dijakronija i sinkronija* voditeljice Ivane Kurtović Budja. Trenutno surađuje na projektu *ZaGovor – digitalni repozitorij govora koji se nalaze u Registru kulturnih dobara Republike Hrvatske* (NPOO – Next Generation EU) iste voditeljice. Od 2002. glavna je urednica znanstvenoga časopisa *Studia Romanica e Anglica Zagrabienisia*. Članica je *Associação Internacional de Paremiologia /International Association of Paremiology* (AIP-IAP) i *Associazione Italiana di Fraseologia e Paremiologia* (Phrasis).

ZAHVALE

Prije svega, zahvaljujem profesorici Maslini Ljubičić na mentorstvu, beskrajnom razumijevanju, strpljenju, stručnoj podršci i ohrabrenju tijekom izrade ovoga doktorskog rada. Njezini savjeti, povjerenje i usmjeravanje bili su mi od iznimne važnosti u svim fazama istraživanja i pisanja.

Posebnu zahvalnost dugujem svojim roditeljima, Mari i Vanji, jer bez njihove pomoći i podrške sigurno ne bih bila ondje gdje sam danas. Njihova vjera u mene, kao i vrijednosti koje su mi usadili, bile su važan oslonac tijekom cijeloga obrazovnog i životnog puta.

Od srca zahvaljujem svom supruhu Romanu na strpljenju, razumijevanju i stalnoj podršci. Hvala mu što je bio uz mene u svim zahtjevnim trenucima i što mi je pružao sigurnost i snagu potrebnu za dovršetak ovoga rada.

Najveću motivaciju i radost daju mi moji sinovi, Ivano i Bruno. Njima zahvaljujem na ljubavi, strpljenju i razumijevanju, osobito u trenucima kada je rad na disertaciji zahtijevao mnogo vremena i odricanja.

Iskreno zahvaljujem i tetki Dubi i dundu Stipi. Njihova prisutnost, pomoć i ohrabrenje bili su mi iznimno važni.

Hvala svima koji su na bilo koji način pridonijeli nastanku ovoga rada, bilo savjetom, podrškom, razgovorom ili razumijevanjem. Ovaj rad posvećujem svojoj obitelji.

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1. TEORIJSKI OKVIR	6
1.1. ISTRAŽIVANJE PROCESA OVLAĐAVANJA DRUGIM I TREĆIM JEZIKOM	6
1.2. MEĐUJEZIČNI UTJECAJI	13
1.2.1. Kontrastivna analiza	16
1.2.2. Analiza pogrešaka.....	20
1.2.3. Pregled klasifikacija pogrešaka u dosadašnjim istraživanjima	24
1.3. KLASIFIKACIJA JEZIČNOGA PRIJENOSA	27
1.4. JEZIČNE RAZINE MEĐUJEZIČNOGA PRIJENOSA U KONTEKSTU VIŠEJEZIČNOSTI.....	30
1.4.1. Leksik	30
1.4.2. Fonetika i fonologija	33
1.4.3. Morfologija	34
1.4.4. Sintaksa.....	35
1.4.5. Jezične razine međujezičnoga prijenosa: sinteza	37
1.5. ČIMBENICI KOJI UVJETUJU POJAVU MEĐUJEZIČNIH UTJECAJA.....	37
1.5.1. Tipologija	39
1.5.2. Jezično znanje	43
1.5.3. Izloženost jezicima	48
1.5.4. Čimbenici međujezičnih utjecaja: sinteza	50
2. ISTRAŽIVANJE	52
2.1. CILJ ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZE.....	52
2.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	56
2.2.1. Uzorak.....	56
2.2.2. Instrument	57
2.2.3. Korpus	59
2.2.4. Provedba istraživanja	59
2.2.5. Obrada podataka.....	60
2.2.6. Klasifikacija pogrešaka	60
2.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	65
2.3.1. Deskriptivna statistika pogrešaka.....	65
2.3.1.1. Deskriptivna statistika neovisno o međujezičnome utjecaju.....	65
2.3.1.2. Deskriptivna statistika pogrešaka ovisno o međujezičnome utjecaju	68
2.3.2. Usporedba međujezičnoga utjecaja engleskoga i hrvatskoga jezika na španjolski.....	74
2.3.3. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o uronjenosti, znanju i trenutnoj izloženosti engleskome jeziku	77
2.3.3.1. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o uronjenosti u engleski govorni kontekst.....	78
2.3.3.2. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o znanju engleskoga jezika	82
2.3.3.3. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o izloženosti engleskome jeziku	84
2.3.4. Usporedba pogrešaka ovisno o razini znanja španjolskoga jezika	87
3. ZAKLJUČAK.....	90

3.1. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE	92
3.2. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I PREPORUKE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA	94
LITERATURA	97
PRILOZI	112
PRILOG 1. PRISTANAK NA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU U SVRHU IZRADE DOKTORSKE DISERTACIJE	113
PRILOG 2. UPUTE ZA ZADATAK PISANOGA SASTAVKA NA ŠPANJOLSKOME JEZIKU	114
PRILOG 3. UPITNIK O JEZIČNOJ BIOGRAFIJI	115
PRILOG 4. TEST ZA PROCJENU RAZINE ZNANJA ENGLSKOGA JEZIKA (CAMBRIDGE ENGLISH UNLIMITED PLACEMENT TEST)	118
PRILOG 5. FREKVENCije ISPITANIKa PREMA STUPNJU URONJENOSTI U ENGLSKO GOVORNO OKRUŽENJE	135
PRILOG 6. DISTRIBUCIJA ISPITANIKa PREMA REZULTATIMA OSTVARENIMA NA CAMBRIDGE ENGLISH UNLIMITED PLACEMENT TESTU ..	136
SAŽETAK	138
SUMMARY	140
ŽIVOTOPIS	142
POPIS OBJAVLJENIH RADOVA	143
IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI	145

UVOD

Ovladavanje trećim jezikom relativno je novo područje istraživanja koje svoje korijene ima u istraživanjima ovladavanja drugim jezikom i studijama dvojezičnosti. Mnogi istraživači smatraju da je usvajanje trećega jezika (J3) tek još jedan slučaj usvajanja drugoga jezika (J2), zbog čega su razlike između tih procesa dugo vremena u ranijim istraživanjima često bile zanemarene. Međutim, novija istraživanja pokazuju da usvajanje dodatnih jezika podrazumijeva aktivaciju različitih jezičnih znanja i strategija te da se jezično ponašanje višejezičnih govornika kvalitativno razlikuje ovisno o broju jezika koje usvajaju. Tako se, primjerice, učenici trećega jezika razlikuju od učenika drugoga jezika, a učenici četvrtoga jezika od učenika trećega, što upućuje na potrebu preciznijega teorijskog razgraničenja tih procesa (Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001). U usporedbi s dvojezičnim govornicima, višejezični govornici pokazuju veću fleksibilnost u uporabi jezičnih strategija, kao i razvijeniju metajezičnu svjesnost, što pruža empirijsku osnovu za pristup klasifikaciji jezika utemeljen na kronološkom redoslijedu njihova usvajanja. Uz sintaktičke aspekte međujezičnih gramatika, istraživanja ovladavanja trećim jezikom obuhvaćaju i kognitivne, lingvističke te sociolingvističke dimenzije višejezičnosti.

Herdina i Jessner (2002) naglašavaju da su procesi usvajanja više jezika dinamične prirode te da na njih, uz međujezične utjecaje, značajno djeluju afektivni čimbenici i društveni identiteti kojima je pojedinac izložen. U tom se kontekstu napušta ideja o postojanju stabilne hijerarhije jezika u jezičnom repertoaru, pri čemu nijedan jezik nema nužno dominantnu ili inferiornu ulogu. Prijenos jezičnih elemenata stoga nije unaprijed određen isključivo materinskim jezikom (J1), niti je nužno jednosmjernan.

Patekar (2017) u svojem istraživanju ističe da je percepcija uloge materinskoga jezika u ovladavanju inim jezikom prolazila kroz različite etape: od početnoga razdoblja u kojemu se smatralo da ima presudnu ulogu, preko faza u kojima se njegov utjecaj gotovo zanemarivao, do suvremenih pristupa koji ga prepoznaju kao važan čimbenik u procesu ovladavanja inim jezicima. Autor nadalje navodi da recentna istraživanja dodatno produbljuju spoznaje o jezičnim utjecajima analizirajući ne samo prijenos iz materinskoga jezika, nego i međusobne interakcije između različitih stranih jezika. U kontekstu usvajanja J3 svaki jezik iz govornikova jezičnog repertoara može, ovisno o specifičnim komunikacijskim zahtjevima situacije, preuzeti vodeću

ulogu. Drugim riječima, moguće je da pojedinci, primjerice, ostvaruju višu razinu usmene komunikacije na J1, dok su im pismene vještine razvijenije na J2, a specijalizirana terminologija, poput stručnoga žargona u profesionalnim domenama, uspješnije usvojena na J3 nego na prethodno usvojenim jezicima.

Na temelju navedenih postavki, istraživanja u području ovladavanja J3 uglavnom su bila usmjerena na psiholingvističku dinamiku višejezičnih sustava, međujezične utjecaje, sociolingvističke aspekte višejezičnosti te usvajanje leksika (Cenoz, 2001; De Angelis, 2005; Dewaele, 1998; Herdina i Jessner, 2002). Značajan broj istraživača dodatno je proširio istraživačke horizonte na nova područja, uključujući fonološke aspekte govorne produkcije kod trojezičnih govornika (Tremblay, 2007; Stotz, 2007; Byrd-Clark, 2007). Istraživanja su provedena na različitim jezičnim kombinacijama, pri čemu Rothman i Cabrelli Amaro (2010) analiziraju govornike čiji je prvi jezik engleski (J1), drugi španjolski (J2), a treći francuski ili talijanski (J3). Falk i Lindqvist (2019) proučavaju govornike s njemačkim kao materinskim jezikom (J1), engleskim kao drugim jezikom (J2) i švedskim kao trećim jezikom (J3), dok Letica i Mardešić (2007) istražuju višejezičnost kod govornika hrvatskoga jezika (J1), engleskoga jezika (J2) i talijanskoga jezika (J3).

Ovo je istraživanje smješteno unutar područja ovladavanja trećim jezikom te se, sukladno tome, bavi učenicima koji su u prošlosti učili drugi jezik (engleski), a trenutačno su u procesu ovladavanja trećim jezikom (španjolskim). Fokus je ove disertacije na analizi uloge prethodno usvojenih jezika u procesu ovladavanja J3 unutar širega okvira međujezičnih utjecaja. Složenost međujezičnih utjecaja upućuje na to da je u tim procesima uključen velik broj čimbenika koji međusobno djeluju kada jezici dođu u kontakt. Brojni autori ističu da su tipološka sličnost i jezično znanje među najvažnijim čimbenicima koji imaju presudnu ulogu u ovladavanju J3 (Ringbom, 1987; Williams i Hammarberg, 1998; Celaya i Torras, 2001; Tremblay, 2006; Letica i Mardešić, 2007; Cal i Sypianska, 2020; Božinović i Perić, 2021; Perić i Gudelj, 2024). Williams i Hammarberg (1998) dodatno navode skorašnjost uporabe kao jedan od važnih čimbenika u ovladavanju J3, a Letica i Mardešić (2007) zaključuju da postoji mogućnost da se prijenos ostvari iz stranoga jezika kojemu je govornik najviše izložen. Čimbenik izloženosti jeziku od posebne je važnosti za ovo istraživanje, s obzirom na jezičnu pozadinu dijela ispitanika koji studiraju na američkoj visokoškolskoj instituciji.

U skladu s navedenim teorijskim okvirom, cilj je ovoga rada kvantitativno i kvalitativno opisati prisutnost obilježja međujezičnih utjecaja hrvatskoga kao materinskoga jezika i engleskoga kao J2 u procesu ovladavanja španjolskim kao J3. Iako pojam međujezičnih utjecaja obuhvaća i pozitivni i negativni prijenos, ovo je istraživanje usmjereno prvenstveno na negativni prijenos, odnosno na pogreške koje nastaju pod utjecajem prethodno usvojenih jezika. Takav istraživački pristup proizlazi iz primjene metode analize pogrešaka, koja omogućuje sustavno prepoznavanje, klasifikaciju i kvantitativnu analizu odstupanja od normi ciljnoga jezika. Budući da je pozitivni prijenos teže jednoznačno identificirati na temelju jezične produkcije, on nije predmet izravne analize u ovome istraživanju. Međutim, njegova se važnost prepoznaje u širem teorijskom okviru međujezičnih utjecaja te se otvara prostor za njegovo sustavnije istraživanje u budućim radovima.

Prvo poglavlje ovoga rada donosi sustavan pregled relevantnih lingvističkih istraživanja prijenosa, s naglaskom na usvajanje drugoga jezika, kao i novijih radova koji, oslanjajući se na te spoznaje, rasvjetljuju međujezične utjecaje u procesu usvajanja trećega jezika. Predstavljen je kronološki pregled teorijskih i empirijskih doprinosa od posebne važnosti za ovo istraživanje, koji završava najnovijim nalazima unutar područja ovladavanja J3. Nadalje, u ovom se poglavlju analizira odnos jezične tipologije, odnosno formalne sličnosti, jezičnoga znanja i jezične izloženosti s procesima prijenosa i nastanka pogrešaka, primjenom metode analize pogrešaka. Metoda analize pogrešaka (engl. *error analysis*) primjenjuje se u istraživanjima u području primijenjene lingvistike još od kasnih šezdesetih godina. Medved Krajnović (2010) ističe da je analiza pogrešaka, iscrpnim proučavanjem pogrešaka koje proizvode učenici inoga jezika, nastojala objasniti jezične procese koji su do njih doveli. Autorica također naglašava da se na učeničke pogreške više ne gleda kao na „loše navike” koje treba iskorijeniti, nego kao na vrijedan izvor informacija o postojećim znanjima svih jezičnih sustava kojima učenik raspolaže, čime se omogućuje njihova šira primjenjivost u učenju dodatnih jezika.

Drugo poglavlje pruža detaljan pregled metodološkog okvira primijenjenog u ovom istraživanju, s posebnim naglaskom na detaljno objašnjenje korištenih istraživačkih postupaka. Na temelju pristupa analizi pogrešaka izrađena je kvalitativna klasifikacija prikupljenih pogrešaka iz baze podataka, pri čemu su međujezični utjecaji (MJU) u središtu interesa. Pretpostavlja se da se ti međujezični utjecaji mogu povezati s ranije usvojenim jezicima.

Dobiveni su podaci potom uspoređeni s jezičnim profilima sudionika kako bi se identificirale moguće korelacije s vrstama međujezičnih utjecaja.

Dok kvantitativna analiza podataka omogućuje uvid u distribuciju i smjer međujezičnih utjecaja u ovladavanju španjolskim jezikom, kvalitativna analiza podataka pruža detaljan opis rezultata analize pogrešaka. Ovakav mješoviti pristup analizi pisanoga korpusa, u kombinaciji s inferencijalnom statistikom i informacijama o jezičnim profilima sudionika, omogućuje potkrjepljivanje tvrdnje da usvajanje J3 nije identično procesu usvajanja J2.

Nadalje, oblikovana je vrijedna zbirka pisanih primjera pogrešaka učenika J3, koja može poslužiti kao temelj za buduća istraživanja različitih aspekata ovladavanja J3. U ovome se poglavlju donosi i interpretacija dobivenih rezultata, a rasprava se izravno nadovezuje na postojeća istraživanja prijenosa i međujezičnih utjecaja, uz dodatno naglašavanje doprinosa ovoga rada razumijevanju međusobne interakcije ranije usvojenih jezika u procesu ovladavanja J3.

Treće poglavlje predstavlja zaključni dio rada u kojemu se sintetiziraju ključne spoznaje, iznose ograničenja istraživanja te razmatraju implikacije za buduća istraživanja.

U završnome dijelu Uvoda razmatra se i terminologija korištena u radu kako bi se dodatno razjasnili pojmovi koji se upotrebljavaju u istraživanju. U literaturi o usvajanju drugoga jezika, dvojezičnosti i višejezičnosti često se koristi termin *prvi jezik* (engl. *first language*), kojim se označava jezik koji pojedinac najranije usvaja, pretežito u prirodnome okruženju. Medved Krajnović (2009) ističe potrebu dodatnoga pojašnjenja toga termina jer se uz njega, ili umjesto njega, često rabe i nazivi materinski jezik (engl. *mother tongue*), rodni jezik (engl. *native language*) te primarni jezik (engl. *primary language*), koji se nerijetko tretiraju kao istoznačni. Jelaska (2007) naglašava da se nazivi *prvi jezik* i *materinski jezik* u jednom smislu mogu smatrati istoznačnicama, a u drugom tek sličnoznačnicama, zbog čega ih nije moguće tretirati kao potpune sinonime.

S obzirom na brojne rasprave o terminima povezanim s prvim jezikom te na činjenicu da je svaki od tih pojmova određen specifičnim kontekstom, u ovoj se disertaciji koristi naziv *prvi jezik*, pod kojim se podrazumijeva jezik koji je učenicima prvi po redoslijedu usvajanja, a označavat će se kraticom J1, sukladno engleskoj oznaci L1.

U suvremenoj glotodidaktici pod terminom *drugi jezik* podrazumijeva se „nematerinski jezik koji se uči unutar zemlje u kojoj je u uporabi, dok se nematerinski jezik, koji se uči i rabi u odnosu prema govornoj zajednici izvan nacionalnih i teritorijalnih granica, naziva stranim jezikom“ (Mihaljević Djigunović, 1998, str. 15). Ellis (1997) ističe da se pojam *drugi jezik* može odnositi na svaki jezik koji se usvaja nakon materinskoga, uključujući i treći, četvrti ili neki kasniji jezik, dok Saville-Troike (2006) pod drugim jezikom također podrazumijeva usvajanje trećega, četvrtoga pa čak i desetoga jezika. Saville-Troike dodatno objašnjava da se „drugi jezik često naziva ciljnim jezikom (engl. *target language*) budući da se odnosi na bilo koji jezik koji je cilj učenja“ (Saville-Troike, 2006, str. 2). Ellis nadalje napominje da je „uobičajeno govoriti općenito o usvajanju drugoga ili stranoga jezika (engl. *second language acquisition*)“ (Ellis, 1997, str. 3), neovisno o tome odvija li se taj proces u prirodnom okruženju ili u formalnome obrazovnom kontekstu.

U ovome se radu termin *drugi jezik* odnosi na drugi jezik prema redoslijedu usvajanja, odnosno na prvi strani jezik, koji se označava kraticom J2 (sukladno engleskoj oznaci L2). Pojam *treći jezik* koristi se za drugi strani jezik, uz kraticu J3 (prema engleskoj oznaci L3), dok se treći strani jezik ili četvrti jezik označava kraticom J4 (u skladu s oznakom L4).

Neki autori koji se bave istraživanjem hrvatskoga jezika kao drugoga ili stranoga jezika u stručnu literaturu uvode izraz *ini jezik* kao širi, nadređeni pojam drugomu i stranomu jeziku. U okviru ovoga rada termin *ini jezik* koristi se za označavanje svih jezika koje pojedinac stječe učenjem ili usvajanjem, a koji ne predstavljaju njegov prvi jezik.

U kontekstu usvajanja trećega jezika koristi se i termin *ciljni jezik* (engl. *target language*), kojim se označava jezik koji višejezični govornik aktivno nastoji ovladati nakon što već raspolaze znanjem prvoga (J1) i drugoga jezika (J2).

Naposljetku, važno je razjasniti i razliku između učenja i usvajanja jezika. Učenje jezika (engl. *language learning*) odnosi se na stjecanje jezičnih znanja i vještina koje se odvija primarno u institucionalnome, školskom okruženju, dok usvajanje jezika (engl. *language acquisition*) podrazumijeva spontani i neformalni proces stjecanja jezika, sličan načinu na koji se usvaja prvi jezik. U situacijama u kojima ta razlika nije od presudne važnosti ili kada proces obuhvaća elemente i učenja i usvajanja, u radu se koristi širi pojam ovladavanja jezikom.

1. TEORIJSKI OKVIR

1.1. Istraživanje procesa ovladavanja drugim i trećim jezikom

U ovome se potpoglavlju razmatra razvoj i međusobna povezanost disciplina ovladavanja J2 i J3, s posebnim naglaskom na njihove teorijske temelje, razvojne tijekove te sličnosti i razlike u istraživačkim pristupima. Istraživanja u području ovladavanja jezikom tradicionalno su bila usmjerena ponajprije na proces usvajanja J1 i J2, s ciljem oblikovanja opće teorije koja bi objasnila temeljne mehanizme jezičnoga učenja. U tome su okviru većina teorijskih modela i empirijskih nalaza proizašli iz proučavanja učenika koji usvajaju jedan nematerinski jezik, dok su procesi učenja dodatnih jezika uglavnom ostajali izvan središta znanstvenoga interesa.

Značajan dio istraživanja unutar područja usvajanja J2 razvijao se unutar generativne teorije, koja polazi od Chomskyjeve pretpostavke o postojanju univerzalnog skupa jezičnih načela – Univerzalne gramatike (1965, 1995) – koja djeluje u interakciji s leksičkim parametrima specifičnima za pojedine prirodne jezike. U skladu s tim pristupom, generativna istraživanja usvajanja J2 bila su usmjerena na ispitivanje u kojoj mjeri temeljna jezična kompetencija učenika podliježe istim univerzalnim načelima koja upravljaju prirodnim jezikom u cjelini (White, 2003). U tome je kontekstu prevladavala pretpostavka da se svaki jezik usvojen nakon materinskoga može označiti kao J2, što se smatralo prihvatljivom i metodološki praktičnom generalizacijom.

Međutim, ta je pretpostavka dovedena u pitanje objavom Dewaeleova istraživanja iz 1998. godine, koje je pružilo statističke dokaze da učenici drugoga, trećega i četvrtoga jezika pokazuju sustavne razlike u svojem jezičnom ponašanju. Time je postalo jasno da procesi usvajanja dodatnih jezika ne mogu biti u potpunosti obuhvaćeni jedinstvenim teorijskim okvirom razvijenim isključivo na temelju usvajanja J2. S razvojem istraživanja ovladavanja J3 sve se više pozornosti posvećuje pitanjima koja nisu bila obuhvaćena ranijim teorijskim pristupima, a osobito onima koja se odnose na složene međujezične odnose karakteristične za višejezične govornike.

Analize istraživačkih radova provedenih tijekom posljednjih desetljeća (Cook, 2001; Gass i Selinker, 2008; Larsen-Freeman i Long, 1991; Mitchell i Myles, 1998) dodatno ukazuju na ograničenja pristupa koji je zanemarivao činjenicu da mnogi učenici već raspolažu znanjem

jednoga ili više nematerinskih jezika. Takvo zanemarivanje dovelo je do implicitne pretpostavke da se procesi usvajanja svih dodatnih jezika mogu promatrati kao homogeni, čime je složenost višejezičnih jezičnih sustava ostala nedovoljno objašnjena, a raznolikost jezičnih iskustava stvarnih učenika nedovoljno zastupljena u teorijskim modelima.

Upravo iz tog razloga dio istraživača ističe potrebu za jasnijim razlikovanjem između usvajanja J2 i usvajanja J3 ili dodatnih jezika. De Angelis (2007) navodi da je odgovornost za prepoznavanje i sustavno uključivanje tih razlika na istraživačima koji se bave višejezičnošću, dok su istraživači unutar područja usvajanja J2 često skloniji polaziti od pretpostavke da takve razlike nisu značajne. Takvo stajalište proizlazi iz široke i preopćenite uporabe pojma *drugi jezik*, koji se u literaturi često koristi kao krovni termin za sve jezike usvojene nakon materinskoga.

Ovakvo shvaćanje rezultiralo je uvjerenjem da se proces usvajanja J2 ne razlikuje bitno od procesa usvajanja J3 ili bilo kojega sljedećega jezika. To je stajalište izričito zastupljeno u dijelu literature, primjerice kod Singha i Carroll (1979), koji tvrde da ne postoji unaprijed utemeljen razlog za pretpostavku da se usvajanje J3 razlikuje od usvajanja J2, već ga opisuju kao „učenje još jednoga drugog jezika“. Slično tome, Mitchell i Myles (1998) smatraju da izraz *drugi jezik* može funkcionirati kao nadređeni pojam za sve strane jezike, budući da su, prema njihovu mišljenju, temeljni kognitivni mehanizmi usvajanja u osnovi slični, neovisno o broju prethodno usvojenih jezika, njihovoj tipološkoj udaljenosti, motivaciji ili kontekstu učenja.

Prihvatanje pretpostavke o nepostojanju razlika među vrstama ovladavanja stranim jezicima može se objasniti nizom metodoloških i teorijskih čimbenika. Prvi se odnosi na nedovoljnu istraženost procesa usvajanja jezika kod višejezičnih govornika, što otežava pouzdano uspoređivanje učenika s prethodnim znanjem stranih jezika s onima koji takvo znanje nemaju. Drugi se razlog odnosi na izostanak jasnoga konceptualnog razgraničenja unutar područja usvajanja drugoga jezika između učenika koji uče svoj prvi strani jezik i onih koji usvajaju treći ili dodatne jezike, zbog čega se svi takvi učenici često svrstavaju u kategoriju J2 učenika.

De Angelis (2007) dodatno upozorava da se prethodno znanje stranih jezika često ističe kao važna varijabla, dok se njegova kontrola u istraživanjima nerijetko provodi nedosljedno ili površno. Jezična se pozadina učenika detaljnije razmatra uglavnom u slučajevima visoke razine ovladanosti stranim jezikom, dok se osnovno znanje dodatnih jezika često zanemaruje. Autorica taj problem ilustrira primjerom govornika talijanskoga jezika koji usvajaju njemački jezik, pri

čemu, zbog obveznoga učenja barem jednoga stranoga jezika u talijanskome obrazovnom sustavu, ti učenici teško mogu biti smatrani istinskim J2 učenicima njemačkoga jezika.

Općenito je prihvaćeno da osobe koje su prethodno usvajale jedan ili više stranih jezika raspolažu znanjem i iskustvom koje može utjecati na kasnije procese učenja jezika. Prijenos prethodnoga jezičnog znanja i iskustva učenja prepoznaje se kao jedan od ključnih kognitivnih mehanizama (Pennington, 1999; Wilson i Sperber, 2004), zbog čega se može opravdano pretpostaviti da ima važnu ulogu u učenju novoga jezika. Gass i Selinker (2008) dodatno ističu metodološka i teorijska ograničenja tretiranja svih nematerinskih jezika pod zajedničkim nazivnikom usvajanja drugoga jezika te naglašavaju potrebu za jasnijim razgraničenjem među učenicima drugoga, trećega i dodatnih jezika.

Zbog složenosti odnosa između jezika kojima višejezični govornik raspolaže, usvajanje J3 postalo je osobito zanimljivo za proučavanje iz eksperimentalne perspektive. Kako ističu Cenoz i Genesee (1998), višejezičnost uključuje sve procese povezane s usvajanjem J2 i dvojezičnošću, ali i dodatne, složenije čimbenike koji proizlaze iz međusobne interakcije više jezika. Na proces usvajanja J3 može utjecati niz čimbenika, među kojima se osobito ističu dob početka učenja, kontekst učenja, individualne osobine učenika te strukturna i tipološka sličnost uključenih jezika.

U literaturi se stoga mogu pronaći različiti pokušaji definiranja pojma usvajanja J3. Cenoz (2003) definira usvajanje J3 kao proces učenja nematerinskoga jezika kod učenika koji su prethodno usvojili ili istodobno usvajaju dva druga jezika, pri čemu ta dva jezika mogu biti stečena istodobno ili uzastopno. De Angelis (2007), s druge strane, predlaže šire shvaćanje pojma, uključujući ne samo treći jezik u kronološkom smislu, nego i sve dodatne jezike kojima govornik raspolaže, bez davanja posebnog statusa pojedinomu jeziku, te stoga uvodi termin „usvajanje trećega ili dodatnoga jezika“.

Kritički osvrt na takva određenja donosi Hammarberg (2010), koji upozorava da kronološki redoslijed usvajanja jezika ne mora nužno odražavati stvarnu razinu ovladanosti pojedinim jezikom. Naime, pojedinci mogu istodobno usvojiti dva jezika od ranoga djetinjstva ukoliko odrastaju u dvojezičnoj obitelji, pri čemu se razina ovladanosti tim jezicima može značajno razlikovati. Tako govornik može pokazivati višu razinu kompetencije u trećem jeziku (J3) nego u drugome jeziku (J2). Stoga Hammarberg predlaže drukčije konceptualno određenje prema kojemu se materinskim jezikom (J1) smatra svaki jezik usvojen u prvoj godini života, dok

se J2 odnosi na svaki jezik naučen nakon toga razdoblja, a J3 obuhvaća sve jezike usvojene nakon jednoga ili dvaju jezika prve skupine i jednoga ili dvaju jezika druge skupine. U tom smislu J3 ne mora nužno označavati treći jezik kronološki usvojen od strane govornika.

Empirijsku potporu razlikovanju između ovladavanja J2 i J3 pružaju brojna istraživanja provedena krajem 20. i početkom 21. stoljeća. Jedno od prvih takvih istraživanja proveo je Dewaele (1998), analizirajući leksičku produkciju ispitanika čiji je materinski jezik bio nizozemski (J1), dok su engleski i francuski imali status drugoga ili trećega jezika, ovisno o jezičnom profilu sudionika. Rezultati su pokazali da su ispitanici kojima je francuski bio drugi jezik češće proizvodili inovativne i nestandardne oblike temeljene na pravilima ciljnoga jezika, dok su govornici kojima je francuski bio treći jezik u većoj mjeri posezali za leksičkim jedinicama iz prethodno usvojenoga nematerinskog jezika. Ti nalazi jasno upućuju na zaključak da redosljed usvajanja jezika može imati izravan utjecaj na vrstu i smjer međujezičnih utjecaja.

Slične rezultate donosi i istraživanje Targonske (2004), koje pokazuje da poznavanje engleskoga kao drugoga jezika može olakšati usvajanje njemačkoga kao trećega jezika zbog tipoloških sličnosti između tih jezika, ali istodobno može dovesti i do negativnoga transfera, osobito u području vokabulara. Negativni aspekt leksičkoga transfera potvrđuju i nalazi Grymske (2017), provedeni među govornicima poljskoga (J1), engleskoga (J2) i njemačkoga (J3), koji ukazuju na izraženu pojavnost tzv. lažnih prijatelja, odnosno lažnih parova. Time se dodatno potvrđuje da utjecaj drugoga jezika u procesu usvajanja trećega jezika može djelovati dvosmjerno – kao čimbenik olakšavanja, ali i kao izvor poteškoća.

Prekretnicu u razvoju istraživanja ovladavanja trećim jezikom predstavlja longitudinalna studija Williams i Hammarberg (1998), u kojoj se analizira usmena produkcija učenice švedskoga kao trećega jezika. Jezici u pozadini bili su engleski kao prvi jezik i njemački kao drugi jezik. Analiza je bila usmjerena na neadaptirana prebacivanja jezika, odnosno na uporabu riječi iz jezika u pozadini tijekom govora na ciljnome jeziku. Autori su pokazali da jezici u pozadini mogu imati različite funkcije: engleski se pretežito koristio u pragmatične svrhe (instrumentalna uloga), dok je njemački služio kao izvor nenamjernih prijenosa (uloga dobavljača). Ti su nalazi omogućili identifikaciju čimbenika koji utječu na aktivaciju pojedinoga jezika u procesu usvajanja trećega jezika, među kojima se ističu razina znanja, skorašnjost uporabe, tipološka srodnost i status jezika kao drugoga jezika.

Na temelju Williams i Hammarbergove terminologije engleski jezik dobio je instrumentalnu ulogu, dok je njemački imao ulogu dobavljača. Činjenica da je njemački kao drugi jezik preuzeo ulogu dobavljača objašnjava se kroz četiri čimbenika koji su kasnije detaljno razrađeni u istraživanjima trećega jezika (usp. De Angelis, 2007; Falk i Bardel, 2010; Ringbom, 2007a): razina znanja, skorašnjost uporabe, tipološka srodnost i status J2. U usporedbi engleskoga i njemačkoga, oba su jezika pokazala visoke rezultate u pogledu razine znanja (učenica je bila vrlo kompetentna u oba jezika), skorašnjosti (oba su jezika nedavno bila u uporabi) i tipološke bliskosti (oba su relativno srodna švedskome kao trećem jeziku), dok se jedina razlika odnosila na status njemačkoga kao J2. Autorice Bardel i Falk (2012) dodatno razrađuju taj čimbenik te potvrđuju njegovu važnost u nizu kasnijih istraživanja.

Brojna su istraživanja primjenjivala Williams i Hammarbergov (1998) model u proučavanju uloge jezika u pozadini pri usmenoj produkciji trećega jezika. Dok su neka istraživanja preuzela cijeli model, uključujući kategorizaciju neadaptiranih prebacivanja jezika i navedena četiri čimbenika, druga su koristila samo određene njegove dijelove ili su predlagala izmjene, osobito u vezi s kategorizacijom neadaptiranih prebacivanja jezika.

U tim su radovima zastupljene različite jezične kombinacije. Tako je Bono (2011) proučavala utjecaj materinskoga francuskog jezika i engleskoga kao drugoga jezika na usmenu produkciju španjolskoga kao trećega jezika, koristeći donekle izmijenjenu verziju Williams i Hammarbergova modela, pri čemu su ispitanici ponajprije koristili francuski u instrumentalnoj ulozi, čime su potvrđeni nalazi ranijega istraživanja.

Trévisiol (2006) ispitivala je utjecaj japanskoga kao materinskoga jezika i engleskoga kao drugoga jezika na usmenu produkciju francuskoga kao trećega jezika, pri čemu se oslonila na pojedine komponente Williams i Hammarbergova modela. Rezultati su pokazali da su se ispitanici gotovo u potpunosti služili materinskim jezikom pri metajezičnim komentarima i pitanjima, čime je potvrđena njegova instrumentalna uloga.

Falk i Lindqvist (2019) istraživale su leksički transfer u govornoj produkciji švedskoga kao trećeg jezika kod učenika čiji je materinski jezik bio njemački, a koji su prethodno učili engleski kao drugi jezik. Iako je prema predviđanjima modela engleski kao J2 trebao imati i instrumentalnu ulogu i ulogu dobavljača, rezultati su pokazali drukčiji obrazac.

Istraživanja u području ovladavanja trećim jezikom obuhvatila su analizu kako usmene, tako i pisane produkcije, čime se nastoji dobiti cjelovitiji uvid u procese višesmjernoga jezičnog prijenosa i razvoja interjezične kompetencije. Područje koje je do sada najviše istraživano u okviru J3 jest vokabular, pri čemu se snažan utjecaj nematerinskih jezičnih elemenata osobito očituje na razini leksika, gdje su odstupanja od ciljnoga jezika uglavnom jasno vidljiva i stoga relativno jednostavna za prepoznavanje. Jedno od najtemeljitijih istraživanja koje se bavi nenativnim jezičnim utjecajem i leksičkim izborima proveo je Ringbom (1987) u finskome kontekstu, u državi s dva službena jezika – finskim i švedskim.

Velik broj istraživanja o leksičkom prijenosu pojavio se unutar psiholingvističkoga i sociolingvističkoga okvira (npr. Cenoz, Jessner i Hufeisen, 2003; Dewaele, 1998; Williams i Hammarberg 2009; Najjar, 2020; Bardel i Lindqvist, 2007; Sánchez, 2015b; Perić i Mijić, 2017; Božinović i Perić, 2023; Perić i Gudelj, 2024). Unatoč tome, vokabular u J3 i dalje ostaje područje koje zahtijeva dodatna istraživanja, osobito na naprednim razinama jezične kompetencije, a spoznaje stečene tim istraživanjima predstavljaju temelj za proučavanje drugih jezičnih razina.

Osim leksika, istraživanja su se bavila i fonološkim aspektima ovladavanja J3. Kod govornika stranih jezika često se uočava tendencija zadržavanja fonetskih obilježja materinskoga jezika tijekom uporabe ciljnoga jezika. Chamot (1973) razmatra određene pokazatelje fonetskoga utjecaja na usvajanje ciljnoga jezika, dok Hammarberg i Hammarberg (1993) donose iscrpnu analizu nematerinskoga fonetskog utjecaja u procesu usvajanja švedskoga kao trećega jezika.

U literaturi koja se bavi međujezičnim utjecajem dugo je prevladavao skepticizam glede prenosivosti morfoloških obilježja. Iako su empirijski dokazi o prijenosu oblikotvornih i izvedbenih morfoloških obilježja iz materinskoga jezika doista ograničeni, sve bogatija empirijska građa postupno pokazuje da morfologija ipak može biti predmet transfera. Primjere morfološkoga transfera iz nematerinskih jezika u svojim istraživanjima navode Bouvy (2000), Clyne i Cassia (1999), De Angelis i Selinker (2001), Hammarberg (2001) te Jarvis i Odlin (2000).

Bouvy (2000) opisuje pojave morfosintaktičkoga miješanja koda između nizozemskoga i engleskoga jezika, pri čemu se na engleske riječi primjenjuju nizozemska pravila pluralizacije i pripadajući sufiksi, primjerice *help-t* umjesto *helped*, gdje je -t nizozemski sufiks, te *product-en* i

gooderen umjesto *goods*, pri čemu su -en i -eren nizozemski oblikotvorni sufiksi. Hammarberg (2001) također donosi jasne primjere prijenosa oblikotvornih morfema, navodeći slučaj u kojem je ispitanik pokušao izraziti značenje „kampirati“, ali je umjesto ispravnoga švedskog oblika *tälta* upotrijebio riječ *tälten*, pri čemu se pretpostavlja utjecaj njemačkoga glagola *zelten*.

Perić i Gudelj (2024) morfološke pogreške pripisane prijenosu razvrstale su u pogreške u označavanju roda i broja. Autorice navode primjer *pesce rossa* umjesto *pesce rosso*, pri čemu je došlo do utjecaja hrvatskoga jezika, budući da je imenica „ribica“ u hrvatskome jeziku ženskoga roda.

Posljednjih se godina javio novi interes za istraživanja trećega jezika u području sintakse (npr. Bardel i Falk, 2007; Flynn i sur., 2004; Leung, 2005, 2006, 2009; Rothman, 2011; Rothman i Cabrelli Amaro, 2010; Sánchez, 2020, 2015a; Perić i Božinović, 2015). U svojem istraživanju Rothman i Cabrelli Amaro (2010) analizirali su obilježja povezana s parametrom izostavljenoga subjekta kod govornika engleskoga kao materinskoga jezika koji su prethodno usvojili španjolski kao drugi jezik, a nalazili su se u početnoj fazi usvajanja francuskoga i talijanskoga kao trećih jezika.

Red riječi jedno je od najčešće proučavanih sintaktičkih obilježja u lingvistici, a istraživanja usvajanja drugoga jezika donijela su velik broj studija koje analiziraju obrasce slaganja riječi kod učenika. Proučavanje redoslijeda riječi pokazalo se korisnim ne samo za dublje razumijevanje jezičnoga transfera, nego i za uvid u diskursna obilježja, sintaktičku tipologiju te druge čimbenike koji oblikuju proces ovladavanja drugim jezikom. Perić i Božinović (2015) zabilježile su veći broj primjera inverzije redoslijeda imenice i atributa, pri čemu su studenti slijedili obrasce karakteristične za paralelne konstrukcije u hrvatskome i engleskome jeziku, što upućuje na izražen utjecaj jezičnoga transfera.

Na temelju navedenih istraživanja može se zaključiti da međujezični razvoj drugoga jezika nije nužno identičan razvoju trećega jezika, osobito u pogledu potencijalnih izvora prijenosa (Cenoz, Hufeisen i Jessner, 2001; Cenoz, 2003; Leung, 2005; Rothman i Cabrelli Amaro, 2010; Falk i Lindqvist, 2019; Cal i Sypianska, 2020; Najjar, 2020). Istraživanja su provedena na različitim kombinacijama jezika, primjerice: Rothman i Cabrelli Amaro - J1 engleski, J2 španjolski, J3 francuski i talijanski; Falk i Lindqvist - J1 njemački, J2 engleski, J3

švedski; Letica i Mardešić - J1 hrvatski, J2 engleski, J3 talijanski; Perić i Mijić – J1 hrvatski, J2 engleski, J3 španjolski.

Falk i Bardel (2010) navode da se temeljno polazište istraživanja višejezičnosti i usvajanja trećega jezika može sažeti tvrdnjom da su svi ljudi potencijalno višejezični, što, kako ističe Hammarberg (2009), ima važne implikacije za opću teoriju jezične kompetencije, uporabe i usvajanja jezika. Budući da dva ili više jezika mogu koegzistirati u umu pojedinca, mnogi smatraju da je višejezičnost prirodno stanje čovjeka, a ne jednojezičnost (Cook, 2002, 2003).

Središnja pitanja u istraživanju J3 odnose se na razloge aktivacije različitih jezika u situacijama kada je govornikova namjera koristiti upravo ciljni jezik, odnosno treći jezik. Naime, brojna istraživanja postavljaju pitanje zašto je u određenim slučajevima izvor prijenosa materinski jezik, primjerice u odabiru riječi ili redoslijedu riječi, dok je u drugim slučajevima izvor prijenosa J2. Kako su istaknuli Williams i Hammarberg (2009 [1998]) te brojni autori nakon njih, različiti čimbenici mogu međusobno djelovati, ovisno o njihovoj relativnoj snazi kod pojedinoga učenika. Tim će se čimbenicima posvetiti posebna pozornost u sljedećim potpoglavljima.

1.2. Međujezični utjecaji

Iako se međujezični utjecaj (MJU) definira kao područje istraživanja koje obuhvaća djelovanje materinskoga i nematerinskih jezika, tradicionalna su se istraživanja ponajprije usmjeravala na utjecaj prvoga jezika (J1) te na ponašanje učenika pri usvajanju drugoga jezika (J2). De Angelis (2007), međutim, ističe da se cjelovita teorija međujezičnih utjecaja ne može temeljiti isključivo na analizi utjecaja J1, budući da bi se time znatan broj pojava zanemario ili ostao nedovoljno objašnjen. Kako višejezični govornici, prema samoj definiciji, raspolazu s više od dvaju jezika, broj potencijalnih izvora međujezičnoga utjecaja proporcionalno raste s veličinom njihova jezičnoga repertoara.

De Angelis (2007) nadalje naglašava da je cilj istraživanja međujezičnih utjecaja razjasniti na koji način i pod kojim okolnostima ranije usvojeno jezično znanje oblikuje proizvodnju, razumijevanje i daljnji razvoj ciljnoga jezika. Pojam međujezični utjecaj uveli su

Sharwood Smith i Kellerman kako bi označili pojave koje proizlaze iz „međudjelovanja između ranije i kasnije stečenih jezika“ (Sharwood Smith i Kellerman, 1986, str. 1, prema Bayona, 2009). U tom je smislu međujezični utjecaj osobito važan za razumijevanje uloge različitih jezika koji sudjeluju u procesu usvajanja trećega i svakoga daljnijega jezika.

Središnje mjesto u proučavanju međujezičnih utjecaja zauzima pitanje jezičnoga prijenosa. Tradicionalno se prvi jezik smatra glavnim izvorom transfera pri usvajanju dodatnih jezika, no Hammarberg (2001) upozorava da i drugi jezici mogu djelovati kao dominantniji izvori prijenosa od materinskoga jezika. Time se dodatno naglašava potreba da se u objašnjenju ovih pojava uzme u obzir složenost jezične pozadine višejezičnih govornika.

Međujezični utjecaji u početku su se istraživali primjenom metodologije kontrastivne analize, a kasnije metodologijom analize pogrešaka. Jajić Novogradec (2017) ističe da međujezični utjecaji imaju ključnu ulogu u tumačenju funkcija različitih jezika koji sudjeluju u procesu usvajanja trećega ili bilo kojega daljnijega jezika, pri čemu je upravo prijenos među tim jezicima jedno od središnjih pitanja u istraživanjima dodatnih jezika.

Povijesno gledano, rana istraživanja usvajanja drugoga jezika bila su utemeljena na postavkama biheviorističke psihologije i strukturalne lingvistike. Bihevioristički pristup promatrao je učenje kao kumulativni proces u kojemu se stjecanje novih vještina i navika neizbježno nadovezuje na prethodno stečene. U skladu s takvim shvaćanjem, rane definicije jezičnoga prijenosa imale su izrazito tehnički karakter, pri čemu se transfer shvaćao kao automatski, nekontrolirani i podsvjesni proces primjene postojećih navika učenika u nastojanju da se proizvedu nove jezične reakcije (Arabski, 2006).

Kako se postupno prepoznavala presudna uloga materinskoga jezika u procesu usvajanja stranoga jezika, istraživačka se pozornost sve snažnije usmjeravala na njegov utjecaj, čime je jezični prijenos zadobio status jednoga od ključnih čimbenika u okviru biheviorističke teorije.

Prva sustavnija razmatranja međujezičnih utjecaja javljaju se već u 19. stoljeću, i to među znanstvenicima čiji glavni interes nije bio usmjeren na usvajanje ili poučavanje stranih jezika, nego na pitanja jezične klasifikacije i jezičnih promjena (Odlin, 1989, str. 6). U tom se razdoblju gramatika smatrala temeljnim uporištem jezične klasifikacije, budući da se pretpostavljalo kako upravo ona predstavlja jezični podsustav koji ostaje relativno neizmijenjen jezičnim kontaktima.

Odlin (1989) ističe Müllera kao jednoga od autora koji su zagovarali takav pristup, polazeći od tzv. modela stabla jezične promjene (*tree model of language change*), prema kojemu se jezici promatraju kao dijelovi „obiteljskoga stabla“. Strukturna bliskost jezika unutar iste skupine, primjerice francuskoga i španjolskoga kao romanskih jezika, smatrala se ključnim kriterijem njihove klasifikacije, ali i osnovom za uspostavljanje asocijacija s drugim jezicima.

Četrdesetih i pedesetih godina 20. stoljeća međujezični se utjecaji prvi put jasno prepoznaju kao relevantan fenomen u radovima Friesa (1945) i Lada (1957), koji su zagovarali uključivanje kontrastivnih elemenata u poučavanje stranih jezika. U svojim su udžbenicima dosljedno naglašavali potrebu vježbanja onih jezičnih segmenata u kojima dolazi do interferencije s materinskim jezikom učenika. Weinreich (1953) u tom kontekstu uvodi pojam interferencije kako bi opisao odstupanja od norme drugoga jezika koja se javljaju u govoru dvojezičnih govornika, a nastaju kao posljedica preklapanja i sličnosti među jezicima (Di, 2005, str. 8).

Šezdesetih godina 20. stoljeća razvija se interes za kontrastivnu analizu, istraživački pristup usmjeren na sustavnu usporedbu struktura materinskoga i stranoga jezika s ciljem prepoznavanja njihovih sličnosti i razlika. Temeljna svrha takvoga pristupa bila je unaprijediti poučavanje stranoga jezika te smanjiti negativni utjecaj materinskoga jezika. Međutim, kako se pokazalo da kontrastivna analiza nije u potpunosti uspješna u objašnjavanju učeničkih pogrešaka, početkom sedamdesetih godina postupno ju je zamijenila analiza pogrešaka, čiji je fokus bio usmjeren na objašnjenje jezičnih procesa koji dovode do pojave pogrešaka u učenikovu jeziku.

Sam se termin međujezični utjecaj (*crosslinguistic influence*) prvi put javlja tijekom 1980-ih godina (Kellerman i Sharwood-Smith, 1986; Ringbom, 1987). Ipak, kako navodi Ilomäki (2005), i ranija su istraživanja koristila različite termine za označavanje istoga fenomena, među kojima su najčešći bili jezični prijenos (*language transfer*), interferencija (*interference*), miješanje jezika (*language mixing*) te utjecaj i uloga materinskoga jezika (*influence and role of the mother tongue*).

Kellerman i Sharwood-Smith (1986) ističu da se pojam prijenosa najčešće povezuje s oslanjanjem učenika na prvi jezik tijekom jezične produkcije na drugome jeziku. Nasuprot tomu, termin međujezični utjecaj obuhvaća širi raspon pojava, uključujući interferenciju, izbjegavanje

(*language avoidance*), posuđivanje (*borrowing*), ali i procese povezane s gubitkom jezika (*language loss*).

Najcitiraniju i temeljnu definiciju međujezičnoga utjecaja, odnosno jezičnoga prijenosa, donosi Odlin (1989), prema kojemu je prijenos oblik jezičnoga utjecaja koji proizlazi iz sličnosti i razlika između ciljnoga jezika i bilo kojega drugoga ranije usvojenoga jezika, čak i kada je to usvajanje bilo djelomično ili nesustavno. Ovakva definicija potvrđuje nalaze niza istraživanja koja pokazuju da je prijenos neovisan o razini znanja ciljnoga jezika. Slijedom toga, u istraživanjima međujezičnih utjecaja nužno je uzeti u obzir sve jezike kojima govornik raspolaže, uključujući i materinski jezik.

Medved Krajnović (2010) sažima ključne spoznaje o međujezičnim utjecajima do kojih se došlo tijekom sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća, a koje su poslužile kao temelj za daljnji razvoj istraživanja u 21. stoljeću. Autorica ističe da međujezični utjecaji ne proizlaze isključivo iz pogrešaka u inome jeziku, već se mogu očitovati i u pretjeranoj uporabi određenih struktura u ciljnome jeziku ili u njihovu izbjegavanju; da nerijetko utječu na brzinu i konačan ishod procesa ovladavanja inim jezikom; da se njihov intenzitet ne mora nužno smanjivati s porastom znanja ciljnoga jezika te da se mogu očitovati i na pragmatičnoj razini, pri čemu u velikoj mjeri ovise o individualnim čimbenicima govornika (Medved Krajnović, 2010, str. 107–108).

Istraživanja provedena nakon 1990-ih godina dodatno proširuju dotadašnje okvire proučavanja, jer se pažnja više ne usmjerava isključivo na odnos između materinskoga i stranoga jezika, nego i na prijenos među višestrukim jezičnim sustavima. U tom se kontekstu u novijoj literaturi sve češće koristi i termin međujezična interakcija, koji uvode Herdina i Jessner (2002), kako bi označili dinamične i često nepredvidive učinke međudjelovanja jezika u višejezičnim sustavima.

1.2.1. Kontrastivna analiza

Kontrastivna analiza zauzima istaknuto mjesto u proučavanju jezičnoga prijenosa te stoga predstavlja nezaobilaznu temu u istraživanjima međujezičnih utjecaja. Njezinim se začetnikom

smatra Lado, čije se shvaćanje u kasnim pedesetim i ranim šezdesetim godinama 20. stoljeća temeljilo na strukturalnoj usporedbi glasovnog, morfološkog, sintaktičkog, pa čak i kulturološkog sustava dvaju jezika, s ciljem prepoznavanja njihovih sličnosti i razlika. U tom se razdoblju oblikuje i hipoteza kontrastivne analize (*Contrastive Analysis Hypothesis*), na koju su se mnogi istraživači oslanjali u nastojanju da objasne probleme povezane s jezičnim prijenosom (Odlin, 2006).

Temeljna ideja kontrastivne analize u njezinoj početnoj fazi bila je predviđanje, a potom i dijagnosticiranje jezičnih pogrešaka, odnosno interferencija koje se u stranome jeziku javljaju pod utjecajem materinskog jezika (Požgaj Hadži i Balažić Bulc, 2012, str. 15). Polazilo se od pretpostavke da će strukture koje su međusobno slične u materinskome i ciljnome jeziku biti lakše usvojive, čime se potiče proces ovladavanja ciljnim jezikom putem pozitivnoga prijenosa (*positive transfer*). Nasuprot tomu, razlike među jezicima smatrale su se izvorom poteškoća jer bi dovodile do negativnoga prijenosa (*negative transfer*) iz materinskog jezika, čime se usporava i dodatno otežava učenje stranoga jezika.

U skladu s tim postavkama, temeljna svrha kontrastivne analize bila je izrada pedagoških materijala koji bi olakšali ovladavanje ciljnim jezikom i istodobno smanjili utjecaj negativnoga prijenosa. Takav je pristup proizlazio iz niza teorijskih pretpostavki na kojima je kontrastivna analiza počivala, pri čemu se kao jedan od ključnih ciljeva isticalo „utvrđivanje pogrešaka koje potječu od negativnog transfera materinskog jezika“ (Prebeg-Vilke, 1977, str. 79).

Prema Gass i Selinker (2008), u razvoju kontrastivne analize mogu se razlikovati dvije glavne tradicije: sjevernoamerička i europska. Sjevernoamerički pristup bio je primarno usmjeren na poučavanje i učenje stranih jezika, pri čemu su kontrastivne analize služile kao temelj za izradu nastavnih materijala. Nasuprot tomu, europska tradicija nije se prvenstveno temeljila na pedagoškim ciljevima, nego je usporedbom jezika nastojala produbiti teorijske spoznaje o jeziku kao sustavu.

U okviru hrvatske kontrastivne tradicije posebno je prepoznata pedagoška vrijednost kontrastivne analize. Kako ističe Filipović (u Prebeg-Vilke, 1977, str. VIII), „kombinirana s analizom pogrešaka, kontrastivna analiza dobiva znatno veću vrijednost“, pri čemu se naglašava i razvojna uloga primijenjene lingvistike u rješavanju problema nastave stranih jezika.

Prema Žic Fuchs (2009, str. 14), središnje obilježje hrvatske tradicije kontrastivne analize može se sažeti u postavci da je „vrlina kontrastivne analize lakše uočavanje različitosti, koje zatim rasvjetljavaju (u još većoj mjeri) gramatičke pojavnosti samih jezika koje kontrastiramo“. Autorica pritom polazi od stajališta da temeljna načela kontrastivne analize i dalje imaju nedvojbenu potencijal za produbljivanje razumijevanja jezičnih struktura, što posljedično omogućuje njihovu sustavniju i metodološki utemeljenu pedagošku primjenu.

Šezdesetih godina 20. stoljeća, u razdoblju najvećeg utjecaja kontrastivne analize, počinju se javljati sumnje u njezinu učinkovitost, što je dovelo do novih teorijskih promišljanja tijekom sljedećega desetljeća. Postalo je jasno da se poteškoće u učenju stranoga jezika ne mogu svesti isključivo na međujezične razlike između dvaju sustava, niti ih je moguće u potpunosti predvidjeti samom njihovom usporedbom. Drugim riječima, materinski jezik nije jedini izvor poteškoća pri usvajanju novoga jezika. Odlin (1989) navodi da je kontrastivna analiza izgubila znatan dio svoje teorijske uvjerljivosti u trenutku kada su jezikoslovna istraživanja započela sustavnu usporedbu njezinih predikcija s empirijski uočenim poteškoćama učenika inoga jezika.

Poseban metodološki i teorijski izazov kontrastivnoj analizi predstavljala su istraživanja Dulay i Burt iz 1970-ih godina (1973, 1974a), koja su ukazala na minimalan ili posve izostao utjecaj materinskoga jezika u procesu usvajanja drugoga jezika. U kasnijem su radu (1975) iste autorice tek 5 % zabilježenih pogrešaka pripisale interferenciji prvoga jezika. Budući da se kontrastivna analiza temeljila na biheviorističkim postavkama i polazila od shvaćanja da je ovladavanje inim jezikom rezultat usvajanja jezičnih navika, a empirijski dokazi pokazali da se učeničke pogreške ne mogu u potpunosti objasniti tim pristupom, kontrastivnu je analizu postupno zamijenila analiza pogrešaka.

Tijekom 1980-ih godina dolazi do teorijske rehabilitacije kontrastivne analize, pri čemu se terminološki i konceptualni naglasak premješta s interferencije na transfer, odnosno prijenos iz prvoga jezika, koji se pritom više ne interpretira isključivo kao negativan fenomen. U tom se okviru materinski jezik počinje sagledavati kao potpora u „usvajanju nepoznatog jezičkog koda“, a ne kao otegotna okolnost (Prebeg-Vilke, 1991, str. 86). Istraživačka se perspektiva pritom udaljava od strogo biheviorističkoga shvaćanja jezika, a jezični se prijenos konceptualizira kao inherentno kreativan i kognitivno utemeljen proces.

Empirijski nalazi ponovno su istaknuli relevantnost materinskoga jezika u procesu ovladavanja inim jezikom, pri čemu se jezični prijenos počeo razmatrati ponajprije iz kvalitativne perspektive, za razliku od ranijih kvantitativno usmjerenih pristupa (Gass i Selinker, 2008). Posljedično, prijenos se ponovno afirmira kao istraživački relevantan fenomen, a istraživački se fokus pomiče s pitanja o samome postojanju prijenosa na analizu uvjeta njegove pojave te na razmatranje toga što se, u kojoj mjeri i iz kojih razloga prenosi iz materinskoga u strani jezik (Ringbom, 1987).

Na završetku razmatranja kontrastivne analize, ujedno i kao prijelaz prema sljedećem potpoglavlju, nužno je naglasiti da su se u okviru hipoteze kontrastivne artikulirala dva temeljna teorijska pristupa: *a priori* i *a posteriori*. U relevantnoj se literaturi ti pristupi dodatno označuju kao predviđajuća (engl. *predictive*) i objašnjavajuća (engl. *explanatory*), odnosno kao jaka (engl. *strong*) i slaba (engl. *weak*) verzija hipoteze. Jaka verzija polazi od pretpostavke da se kontrastivnom usporedbom dvaju jezika može unaprijed procijeniti učinkovitost nastavnih materijala namijenjenih poučavanju stranoga jezika. Suprotno tomu, slaba verzija usmjerena je na retrospektivnu analizu učeničkih pogrešaka koje se nastoje objasniti strukturnim razlikama između uključenih jezika. Upravo je slaba verzija stekla veću teorijsku i metodološku relevantnost u trenutku kada je postalo jasno da jaka verzija u brojnim slučajevima ne raspolaže dostatnom prediktivnom snagom.

Osim ograničene mogućnosti predviđanja pogrešaka, kontrastivna je analiza bila izložena i temeljnim teorijskim kritikama, osobito zbog pretpostavke da materinski jezik predstavlja „pokretačku silu učenja stranoga jezika“ (Gass i Selinker, 2001, str. 97). S paradigmatiskim pomakom tijekom 1960-ih godina, kada je biheviorističko shvaćanje jezika kao navike zamijenjeno konceptualizacijom jezika kao sustava strukturiranih pravila, jaka je verzija hipoteze izgubila svoju teorijsku opravdanost. Učenje se pritom više nije tumačilo kao proces „imitacije, nego kao aktivno oblikovanje pravila“ (ibidem), čime je slaba verzija kontrastivne analize postupno integrirana u okvir analize pogrešaka.

1.2.2. Analiza pogrešaka

Analiza pogrešaka razlikuje se od slabe verzije kontrastivne analize ponajprije u referentnom okviru usporedbe. Dok slaba verzija kontrastivne analize učeničke pogreške u stranome jeziku tumači kroz odnos prema materinskome jeziku, analiza pogrešaka polazi od njihove usporedbe s ciljnim jezikom. Takav pristup omogućuje dublji uvid u kognitivne procese koji se odvijaju u učenikovu umu tijekom ovladavanja jezikom, pri čemu se istraživački fokus usmjerava na sustavnu i detaljnu analizu pogrešaka u učenikovo jezičnoj produkciji (Medved Krajnović, 2010).

Razvoj analize pogrešaka usko je povezan s pojavom Chomskyjevih teorija, ponajprije transformacijske generativne gramatike (*Transformational Generative Grammar*) i univerzalne gramatike (*Universal Grammar*), koje proces ovladavanja jezikom tumače kao kreativnu izgradnju jezičnih pravila utemeljenu na urođenoj sposobnosti usvajanja jezika (Meriläinen, 2010). U tom se teorijskom kontekstu oblikuje novo razumijevanje učeničkih pogrešaka, koje se više ne promatraju kao rezultat pogrešne imitacije materinskoga jezika, nego kao pokazatelji razvojnih procesa u učenikovu međujeziku.

Kao nova metoda za njihovo proučavanje javlja se analiza pogrešaka (*error analysis*), čiji se počeci vežu uz rad P. Cordera (1967). U svojem utjecajnom članku *The Significance of Learners' Errors* Corder uvodi distinkciju između pogrešaka (*errors*) i omaški (*mistakes*), pri čemu omaške definira kao slučajne propuste koje govornik može sam prepoznati i ispraviti, dok pogreške shvaća kao sustavna odstupanja koja se ponavljaju i kojih učenik najčešće nije svjestan. Dok omaške prepoznaje sam učenik, pogreške uočava nastavnik.

U literaturi se navodi više mogućih izvora učeničkih pogrešaka. One mogu proizići iz samoga poučavanja, pri čemu nisu nužno posljedica jezičnog prijenosa, nego i prijenosa poučavanja. Dodatni uzroci uključuju strategije učenja drugoga jezika, komunikacijske strategije, pogrešne analogije te dobne čimbenike.

Unutar analize pogrešaka razlikuju se i pogreške koje nastaju spontano, među kojima se osobito ističu pogreške preuopćavanja (*overgeneralization errors*), koje Schumann (1978) definira kao nepravilnu primjenu pravila ciljnoga jezika, te pogreške pojednostavljivanja

(*simplification errors*) (Odlin, 1989). Obje vrste pogrešaka pripadaju široj kategoriji unutarjezičnih pogrešaka (*intralingual errors*).

Prema Richardsovoj klasifikaciji (1971), uz unutarjezične pogreške razlikuju se još dvije velike skupine: međujezične pogreške (*interference errors*) i razvojne pogreške (*developmental errors*). Međujezične pogreške nastaju pod utjecajem materinskoga jezika na drugi jezik, pri čemu upravo prvi jezik često predstavlja glavni izvor odstupanja u uporabi ciljnoga jezika. Razvojne pogreške proizlaze iz razvojnih procesa karakterističnih i za materinski i za ciljni jezik te se povezuju sa strategijama kojima se učenici služe prilikom ovladavanja inim jezikom. Kako ističe Richards (1971, str. 114), takve su pogreške „uzrokovane stvaranjem pogrešnih pretpostavki o ciljnome jeziku zbog ograničene izloženosti njemu“ te se u velikoj mjeri mogu usporediti s pogreškama koje djeca čine tijekom usvajanja materinskoga jezika.

U istome istraživačkom valu Jain (1974) dovodi u pitanje Richardsovu klasifikaciju, ocjenjujući je fragmentarnom i nedostatnom. Kao alternativu predlaže pristup koji pogreške dijeli na one neovisne o materinskome jeziku (J1) i one koje se mogu izravno pripisati interferenciji materinskoga jezika, uz napomenu da postoje i pogreške nastale međudjelovanjem obiju kategorija. Jain smatra da učenici u početnim fazama ovladavanja drugim jezikom proizvode fragmentirane rečenice, no da s vremenom prevladavaju većinu pogrešaka, pri čemu starija djeca oblikuju potpunije rečenice. Takvo „reduciranje“ ciljnoga jezika autor tumači kao posljedicu niza pretjeranih generalizacija koje učenik razvija na temelju podrazina njegove sintaktičke strukture. Svoja zapažanja Jain temelji na uzorcima jezika učenika engleskoga kao drugoga jezika, osobito u području brojivih imenica i prijedložnih glagola, pri čemu naglašava da kreativnost učenika, nastavni materijali i jezične interakcije mogu imati značajan utjecaj na stvaranje generalizacija u procesu učenja.

Istraživači u području analize pogrešaka uglavnom su primjenjivali sličnu metodologiju: najprije su identificirali pogreške u jezičnoj produkciji učenika dodatnoga jezika, najčešće u pisanoj produkciji i uglavnom u engleskome jeziku, a zatim su nastojali utvrditi podrijetlo takvih „pogrešnih konstrukcija“ ciljnoga jezika, često ih povezujući s mogućom interferencijom materinskoga jezika učenika. Takav je pristup, međutim, naišao na brojne kritike. Schachter (1992) izdvaja šest temeljnih poteškoća analize pogrešaka, pri čemu prvu vidi u činjenici da se pogreške ne mogu promatrati izdvojeno od pravilnih oblika, jer samo analiza cjelokupnoga

korpusa omogućuje pouzdano tumačenje podataka. Drugo, pogreške se često jednoznačno pripisuju ciljnomu jeziku, iako mogu odražavati pravilne strukture u materinskome jeziku učenika. Treće, Schachter naglašava potrebu razlikovanja relativne i apsolutne učestalosti pojedinih tipova pogrešaka kako bi se došlo do preciznijih zaključaka. Četvrto, jednako je važno utvrditi područja ciljnoga jezika u kojima učenici najčešće griješe kao i ona u kojima su uspješni, budući da takva saznanja mogu unaprijediti nastavnikove pedagoške postupke (usp. i Hammarberg, 1979). Kao petu poteškoću autor navodi oprez pri utvrđivanju uzroka pogrešaka, jer se oni mogu preklapati između međujezičnih, unutarjezičnih i razvojnih čimbenika. Kao šestu ističe opasnost tumačenja korpusa bez uzimanja u obzir jezičnoga i šireg konteksta učenika, što može dovesti do pogrešnoga pripisivanja izvedbenih pogrešaka jezičnoj kompetenciji (Schachter, 1992).

Schachter i Celce-Murcia (1977) naglašavaju da su kontrastivna analiza i analiza pogrešaka komplementarni pristupi. Dok je kontrastivna analiza ponajprije usmjerena na razumijevanje jezika, analiza pogrešaka fokusira se na jezičnu produkciju, zbog čega oba pristupa imaju važnu ulogu u proučavanju procesa ovladavanja drugim jezikom. Ringbom (1987) također ističe da, unatoč određenim ograničenjima, analiza pogrešaka značajno pridonosi razumijevanju procesa ovladavanja inim jezikom. Jedna od temeljnih kritika toga pristupa odnosi se na njegovu pretežitu usmjerenost na pogreške, što može rezultirati jednostranim sagledavanjem uloge materinskoga jezika i međujezika. Kako navodi Ringbom (1987, str. 6), „utjecaj prvoga jezika ne ogleda se isključivo, a vjerojatno ni prvenstveno, u pogreškama“, čime se naglašava potreba za uključivanjem i ispravnih jezičnih oblika u analizu kako bi se dobio cjelovitiji uvid u procese ovladavanja inim jezikom.

Analiza pogrešaka polazi od pretpostavke da pogreške predstavljaju pokazatelje poteškoća u procesu ovladavanja jezikom, pri čemu se veća učestalost pogrešaka često tumači kao indikator veće složenosti određene jezične strukture. Međutim, kako upozorava Patekar (2017), manja učestalost pogrešaka ne mora nužno upućivati na manju težinu strukture, nego može biti posljedica strategije izbjegavanja. Učenici mogu izbjegavati pojedine strukture zbog njihove izrazite različitosti u odnosu na materinski jezik, ali i zbog njihove prividne sličnosti, koja može dovesti do nesigurnosti u pogledu njihove prihvatljivosti. Dodatno, strukture se mogu izbjegavati i zbog percipirane složenosti. Na temelju empirijskih istraživanja o uporabi frazalnih

glagola kod učenika s materinskim švedskim i hebrejskim jezikom, Laufer i Eliasson (1993) zaključuju da je strukturna različitost između uključenih jezika najpouzdaniji prediktor izbjegavanja određenih jezičnih oblika.

Utjecaj materinskoga jezika na strani ne očituje se isključivo u kvalitativnim odstupanjima, već i u kvantitativnim razlikama u jezičnoj produkciji, osobito u vidu pretjerane uporabe pojedinih struktura. Empirijska istraživanja upućuju na to da učenici češće preferiraju rečenične konstrukcije u engleskome jeziku koje su strukturno i funkcionalno bliske onima u njihovu prvome jeziku, unatoč postojanju alternativnih izražajnih sredstava u ciljnome jeziku.

Prema Patekar (2017), jedna od ključnih zamjerki analizi pogrešaka odnosi se na problem prepoznavanja i tumačenja samoga pojma pogreške. Istraživač može pretpostaviti koja je bila govornikova ciljana struktura, no ta pretpostavka ne mora nužno odgovarati njegovoj stvarnoj namjeri. Osim toga, postoji opasnost da se točna uporaba pogrešno izjednači s potpunom ovladanošću, budući da se pravilni oblici ponekad temelje na usvojenim frazama, a ne na stvarnoj primjeni pravila. U tom smislu, netočni oblici često pružaju pouzdaniji uvid u stupanj jezične ovladanosti nego točni. Navedeni se problemi mogu djelomično ublažiti analizom većega korpusa. Nadalje, u praksi nije uvijek jednostavno odrediti jesu li pogreške međujezične ili unutarjezične prirode, jer se njihovi uzroci mogu povezati i s materinskim i s ciljnim jezikom, što opravdava govor o kombiniranim uzrocima.

Iz navedenoga proizlazi da analiza pogrešaka ne pokazuje samo što učenik može ili ne može, nego ne obuhvaća u potpunosti ni ono što učeniku nije dostupno (Ringbom, 1987). Zbog toga ju je potrebno nadopuniti drugim pristupima, osobito kontrastivnom analizom (ibidem). Jajić Novogradec (2017) ističe da ni kontrastivna analiza ni analiza pogrešaka ne pružaju potpuno rješenje u otklanjanju učeničkih pogrešaka u nastavi stranoga jezika. Dok se određene pogreške mogu objasniti postojećim teorijskim okvirima, druge zahtijevaju dublju i precizniju analizu (Jajić Novogradec, 2012).

Zajednička primjena kontrastivne analize i analize pogrešaka stoga predstavlja važan preduvjet za učinkovitije rješavanje problema u nastavi stranoga jezika, osobito onih povezanih s negativnim prijenosom iz materinskoga jezika.

U kontekstu višejezičnih učenika, čiji jezični repertoar obuhvaća poznavanje više sustava osim materinskoga jezika, proces usvajanja dodatnih jezika postaje dodatno složen. Jajić

Novogradec (2017) naglašava da u takvim slučajevima ključnu ulogu preuzimaju nastavnici, koji bi trebali imati uvid u razinu jezičnoga znanja učenika u svim jezicima njegova repertoara te na temelju toga prilagođavati svoje nastavne postupke.

Novija istraživanja učeničkih pogrešaka kreću se upravo u tom smjeru, pri čemu se pogreške više ne promatraju kao „loše navike“ koje je potrebno iskorijeniti (Medved Krajnović, 2010), nego kao vrijedan resurs koji omogućuje oslanjanje na postojeća znanja iz različitih jezičnih sustava i njihovo prenošenje na učenje novih jezika. Takav je pristup relevantan i za ovo istraživanje, budući da ispitanici obuhvaćeni ovim radom raspolažu znanjem više jezika te se njihova pisana produkcija u trećem jeziku može promatrati kao rezultat međudjelovanja svih prethodno usvojenih jezičnih sustava.

1.2.3. Pregled klasifikacija pogrešaka u dosadašnjim istraživanjima

U suvremenim istraživanjima trojezičnosti ponovno se aktualizira metodologija analize pogrešaka, pri čemu su razvijene precizne tipologije pogrešaka u produkciji trećega jezika. U tom kontekstu Bouvy (2000) usmjerava pozornost na međujezični transfer, osobito na utjecaj germanskih jezika u ulozi drugoga jezika, poput nizozemskoga i njemačkoga, na usvajanje strukturno srodnoga trećeg jezika, primjerice engleskoga. Autor pritom naglašava da se transfer ne može promatrati kao nusprodukt učenja jezika, nego ga definira kao pojavnost u jezičnoj izvedbi koja se javlja u situacijama kada jezične kompetencije govornika ne zadovoljavaju njihove neposredne komunikacijske potrebe.

Bouvy svoje istraživanje temelji na analizi pogrešaka u pisanome izražavanju frankofonih studenata ekonomije koji su tijekom obrazovanja učili najmanje dva strana jezika. Na razini osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja usvajali su njemački ili nizozemski kao drugi jezik (J2), dok su engleski učili na sveučilišnoj razini kao treći jezik (J3). U analizi prikupljenih podataka autor je pogreške razvrstao u dvije temeljne skupine, vodeći se njihovim morfosintaktičkim i semantičkim obilježjima.

Prvu skupinu čine morfološke pogreške, koje autor dodatno dijeli na nekoliko podvrsta. Među njima se izdvaja morfosintaktičko miješanje kodova, koje se očituje u primjeni

morfoloških i sintaktičkih pravila drugoga jezika pri oblikovanju rečenica u trećem jeziku. Nadalje, autor opisuje i morfosemantičko miješanje kodova, koje se pojavljuje u različitim oblicima: kada se leksička osnova trećega jezika kombinira s pravilima i sufiksima drugoga jezika; kada se korijen drugoga jezika spaja sa sufiksima trećega jezika; kada se leksička jedinica i prefiks trećega jezika rabe prema pravilima drugoga jezika; kao i u slučajevima stvaranja hibridnih riječi sastavljenih djelomično od elemenata J2, a djelomično od elemenata J3.

U drugu skupinu Bouvy (2000, str. 146–149) uvrštava leksičke pogreške, koje razrađuje kroz nekoliko potkategorija s obzirom na način njihova nastanka. Prva se podvrsta odnosi na izravna posuđivanja, pri čemu se leksička jedinica drugoga jezika (J2) izravno prenosi u rečenicu trećega jezika (J3). Sljedeća kategorija obuhvaća ortografsku interferenciju, odnosno uporabu leksika iz J2 čiji je pravopis sličan odgovarajućoj riječi u J3, što dovodi do pogrešne grafijske realizacije. Autor nadalje izdvaja tzv. kopiranje leksema, koje se očituje u preuzimanju riječi iz J2 uz djelomičnu prilagodbu fonološkim i pravopisnim pravilima J3. Posebnu skupinu čine semantička posuđivanja, odnosno tzv. podudaranje leksema, kod kojih se leksem iz J2 rabi sa značenjem koje odgovara semantičkom sadržaju srodne riječi u J3. Konačno, opisuje se i pojava generalizacije, pri kojoj se terminološki ili stručno obilježen leksem trećega jezika koristi u neformalnom ili nestručnom kontekstu.

U ovome će se istraživanju razmotriti dio navedenih pojava u analizi međujezičnoga utjecaja uočenoga u jezičnoj produkciji učenika španjolskoga kao trećega jezika (J3).

Ringbom (1986) ističe da jezici usvojeni prije učenja novoga jezika, uz materinski jezik, mogu imati značajnu ulogu u procesu višejezičnoga usvajanja. Na temelju istraživanja međujezičnoga utjecaja između finskoga, švedskoga i engleskoga kod učenika u Finskoj, autor zaključuje: „Čak i jezično neiskusni učenik brzo uočava da će mu za neke jezike koje uči njegovo znanje materinskoga jezika (i drugih jezika) biti od veće koristi nego za neke druge. Znanje materinskoga jezika i ostalih jezika čini temeljni resurs na koji se učenik, osobito u početnim fazama učenja, može osloniti pri primjeni općih načela učenja jezika” (Ringbom, 1986, str. 158–159).

Godine 2001. Ringbom predlaže drukčiju klasifikaciju međujezičnoga utjecaja utemeljenu na morfosemantičkim kriterijima, u okviru koje razlikuje dvije osnovne vrste leksičkoga transfera. Prva se odnosi na prijenos oblika, koji se očituje u prebacivanju između jezika te u

pojavi lažnih prijatelja, odnosno lažnih parova, dok druga obuhvaća prijenos značenja, koji se manifestira kroz kalkove i semantička proširenja.

Svoja je zapažanja autor temeljio na ranijem istraživanju (Ringbom, 1987), provedenom na uzorku od 577 adolescenata iz finskih i švedskih škola, kojima su švedski, odnosno finski bili drugi jezik (J2), dok su engleski usvajali kao treći jezik (J3). Podaci su prikupljeni analizom pogrešaka u jezičnoj produkciji dobivenoj tijekom zadatka prevođenja, a ispitanici su bili podijeljeni u dvije skupine s obzirom na njihov materinski jezik. Analiza je pokazala da se kod ispitanika čiji je materinski jezik švedski većina transfera u engleski kao treći jezik ostvaruje upravo iz J1, što se može pripisati tipološkoj bliskosti tih jezika. Suprotno tome, kod sudionika s finskim kao materinskim jezikom švedski kao drugi jezik pokazao se glavnim izvorom transfera oblika, dok je materinski jezik imao izraženiju ulogu u prijenosu značenja. Drugim riječima, iako su švedski i engleski tipološki srodniji od finskoga i engleskoga, ta se bliskost očitovala ponajprije u učestalijim transferima oblika, dok su prijenosi značenja bili rjeđi. Nasuprot tome, semantički transferi uglavnom su potjecali iz materinskoga jezika, finskoga, dok je utjecaj švedskoga kao J2 u tom pogledu bio zanemariv.

Ringbom ove nalaze tumači tvrdnjom da formalna sličnost među jezicima tijekom jezične izvedbe aktivira srodne riječi, uključujući i lažne prijatelje, što rezultira transferima oblika. Kada je riječ o prijenosu značenja, autor smatra da „kombinacija dviju ili više leksičkih jedinica dovodi do stvaranja nove jedinice utemeljene na semantičkim obrascima materinskoga jezika. Time se učeniku omogućuje pretpostavka da su homonimi ili polisemične riječi u trećem jeziku značenjski ekvivalentne onima u materinskome jeziku“ (Ringbom, 2001, str. 60–62).

U raspravi o uzrocima i obilježjima različitih vrsta transfera, Ringbom (2001), oslanjajući se na ranije istraživanje Nemsera (1971), predlaže klasifikaciju koja razlikuje pojedine tipove transfera s obzirom na njihove moguće izvore i motivacijske čimbenike.

Tablica 1. Tipologija transfernih epizoda (prema Ringbomu, 2001, str. 64)

Naziv pojave	Uzrok	Vrsta transfera	Izvor
Prebacivanje jezika/koda (<i>language switch</i>)	Nedovoljna svjesnost ciljnoga jezičnog oblika	Oblik	J1 ili J2 (ili jezici koje učenik slabije

Naziv pojave	Uzrok	Vrsta transfera	Izvor
Hibridi (<i>coinage</i>)	Nedovoljna svjesnost ciljnoga jezičnog oblika	Oblik	poznaje) J1 ili J2 (ili jezici koje učenik slabije poznaje)
Lažni parovi (<i>Deceptive cognates</i>)	Svjesnost postojanja (potpunoga ili djelomičnoga) srodne riječi u ciljnome jeziku, uz pogrešku uzrokovanu formalnom sličnošću s drugom leksičkom jedinicom	Oblik	J1 ili J2
Semantička proširenja pojedinačnih leksičkih jedinica (<i>Semantic extensions</i>)	Svjesnost ciljnoga oblika, ali ne i njegovih semantičkih ograničenja	Značenje	J1 ili, rjeđe, vrlo napredni J2
Kalkovi višerječnih jedinica (složenice, frazni glagoli, idiomi) (<i>Calques</i>)	Svjesnost postojanja ciljnih jedinica, ali nedostavno poznavanje semantičkih i kolokacijskih ograničenja	Značenje	J1 ili vrlo napredni J2

Kao što je vidljivo iz Tablice 1, različite vrste transfera mogu se povezati s različitim razinama jezične svjesnosti te s formalnom i semantičkom sličnošću među jezicima. Ringbomova (2001) tipologija pritom jasno pokazuje da se prijenos oblika i prijenos značenja razlikuju ne samo prema svojim obilježjima, nego i prema izvorima iz kojih proizlaze.

Polazeći od takvoga razumijevanja međujezičnoga utjecaja, u sljedećem će se potpoglavlju detaljnije razmotriti klasifikacija jezičnoga prijenosa, s posebnim naglaskom na kriterije koji omogućuju razlikovanje pojedinih vrsta transfera u analizi učeničkih pogrešaka.

1.3. Klasifikacija jezičnoga prijenosa

Polazeći od sličnosti i razlika između dvaju jezika, koje se u procesu ovladavanja inim jezikom očituju kroz međujezične utjecaje, Odlin (1989) razlikuje tri osnovna ishoda: pozitivni prijenos,

negativni prijenos te varijabilno trajanje usvajanja, odnosno vrijeme potrebno da učenik postigne određenu razinu jezične kompetencije. Jelaska (2005) ističe da su jezične navike oblikovane materinskim jezikom; kada se te navike podudaraju ili su slične onima u drugome jeziku, dolazi do pozitivnoga prijenosa, dok razlike među jezičnim navikama rezultiraju negativnim prijenosom.

Osim pozitivnoga i negativnoga prijenosa, koji se u literaturi najčešće navode kao temeljna očitovanja jezičnoga prijenosa, Jarvis i Pavlenko (2008, str. 20) izdvajaju deset dimenzija njegove klasifikacije: područje jezičnoga znanja i uporabe, smjer prijenosa, kognitivnu razinu, vrstu znanja, namjeru prijenosa, modalitet, kanal, oblik prijenosa, očitovanje prijenosa i ishod.

Ringbom (2007a) naglašava da danas prevladava mišljenje prema kojemu prvi jezik (J1) u procesu ovladavanja inim jezikom može imati i potporni, a ne isključivo otežavajući učinak. Kada se uči samo jedan strani jezik, učinak prijenosa uvelike ovisi o odnosu između J1 i J2, odnosno o stupnju njihove međusobne sličnosti i mogućnosti da se te sličnosti iskoriste u olakšavanju procesa učenja.

Odlin (1989, str. 36) pritom ističe da se pozitivni učinci prijenosa mogu pouzdano procijeniti jedino usporedbom rezultata različitih skupina učenika s različitim materinskim jezicima, a ne isključivo analizom jedne skupine. Tako, primjerice, leksičke podudarnosti između materinskoga i ciljnoga jezika mogu skratiti vrijeme potrebno za razvoj vještine čitanja s razumijevanjem, dok fonološke sličnosti, poput podudarnosti određenih glasova, mogu olakšati njihovo prepoznavanje u stranome jeziku (ibidem).

Prijenos se, međutim, ne javlja isključivo među jezicima koji su tipološki slični, nego i među onima koji su međusobno udaljeni, pri čemu važnu ulogu ima i učenikova subjektivna percepcija o razini njihove sličnosti. Upravo te pretpostavke često dovode do pogrešaka koje se ponajprije očituju u produktivnim jezičnim vještinama (Ringbom, 2007a, str. 3).

Jajić Novogradec (2017) smatra da je za nastavu stranoga jezika osobito važno kontinuirano isticanje ne samo podudarnosti nego i razlika među jezicima, budući da potonje često predstavljaju izvor negativnoga prijenosa. Negativni prijenos obilježen je odstupanjima od jezične norme u ciljnome jeziku, zbog čega ga je moguće relativno lako prepoznati (Odlin, 1989,

str. 36), a najčešće se, slično kao i pozitivni prijenos, manifestira u području produktivnih jezičnih vještina.

Različiti procesi usvajanja drugoga i trećega jezika dodatno usložnjavaju promatranje jezičnoga prijenosa u višejezičnome kontekstu. Jessner (2003a) ističe da je, u slučaju međujezičnih utjecaja u višejezičnome usvajanju, za razliku od usvajanja drugoga jezika, riječ o višedimenzionalnome fenomenu prijenosa.

Jajić Novogradec (2017) navodi da se čimbenici tipični za usvajanje drugoga jezika, poput znanja jezika, motivacije i jezične nadarenosti, u višejezičnome kontekstu nadopunjuju dodatnim elementima kao što su psihotipologija, skorašnjost uporabe, status drugoga jezika, metajezična svjesnost i drugi čimbenici.

De Angelis i Selinker (2001) naglašavaju da je dosadašnje usmjerenje teorija jezičnoga prijenosa isključivo na odnos između dvaju jezičnih sustava nedostatno za njegovo cjelovito proučavanje. Naime, kako bi došlo do međujezičnoga prijenosa, pojedinac mora imati na raspolaganju više od dva jezična sustava te se teorija prijenosa ne može u potpunosti razumjeti ako se temelji samo na dvojezičnim okvirima.

Meissner (2004, str. 49) predlaže različite modele prijenosa u okviru individualne višejezičnosti. Riječ je o oblicima prijenosa koji bi trebali olakšati i unaprijediti usvajanje svakoga novog jezika kod pojedinca. Autor pritom izdvaja sljedeće vrste prijenosa: unutarjezični prijenos materinskoga jezika, unutarjezični prijenos jezika poveznika, unutarjezični prijenos jezika cilja, didaktički prijenos ili prijenos učeničkoga iskustva (ovisan o individualnim razlikama učenika te uključuje učenikovo znanje o svijetu, njegovu višejezičnost i didaktičko znanje) te međujezični prijenos, koji obuhvaća i pozitivne i negativne odnose među različitim jezicima.

U okviru međujezičnoga prijenosa pojedine gramatičke strukture u jednome jeziku mogu poslužiti kao pomoć u ovladavanju sličnim strukturama u drugome jeziku, dok neke leksičke strukture mogu otežavati usvajanje novoga jezika zbog pogrešnih analogija koje proizlaze iz poznavanja srodnih struktura u drugim jezicima.

U ovom radu fokus je usmjeren na međujezični prijenos, budući da je u središtu istraživanja skupina višejezičnih učenika, pri čemu će se analizirati ponajprije njegovi negativni učinci među jezicima. Također, u promatranju višejezičnih sustava, radi boljšeg razumijevanja

preklapanja, razlikovanja, interakcije i međusobnoga nadopunjavanja u međujezičnoj proizvodnji, potrebno je uzeti u obzir mogući utjecaj svakoga pojedinog jezičnog sustava.

Koji će se od jezičnih sustava pokazati dominantnijim u ovladavanju španjolskim jezikom kod višejezičnih učenika, pokazat će rezultati ovoga istraživanja.

1.4. Jezične razine međujezičnoga prijenosa u kontekstu višejezičnosti

1.4.1. Leksik

Utjecaj stranih jezika najizraženiji je na leksičkoj razini, pri čemu su elementi koji ne pripadaju ciljnomu jeziku u pravilu lako uočljivi i prepoznatljivi. U skladu s time, Ringbom (1987) ističe da je jezični prijenos znatno učestaliji u području leksika nego u gramatičkim strukturama. Većina autora koji se bave međujezičnim utjecajima analizira njihove učinke neovisno o tome jesu li oni pozitivne ili negativne naravi. U tom se kontekstu najčešće razlikuju dvije temeljne vrste leksičkoga prijenosa: prijenos oblika i prijenos značenja (De Angelis i Selinker, 2001; Ringbom, 2001, 2006). Podjela na prijenos oblika i prijenos značenja, iako najrazrađenija u radovima Ringboma (1987, 2001, 2006), konceptualno je prisutna i u drugim pristupima međujezičnom utjecaju, primjerice u razlikovanju formalno utemeljenoga i semantičkoga prijenosa (Jarvis i Pavlenko, 2008) te u analizama konkurencije jezičnih sustava (De Angelis i Selinker, 2001).

Prijenos oblika može se ostvariti u trima osnovnim oblicima: kao prebacivanje kodova, stvaranje hibrida te uporaba lažnih parova (Ringbom, 2006). S druge strane, prijenos značenja obuhvaća kalkove i semantička proširenja. Ringbom (2006) pritom naglašava da se leksički prijenos iz stranih jezika ponajprije odnosi na prijenos oblika, dok se prijenos značenja u većoj mjeri povezuje s utjecajem materinskoga jezika. Prema njegovu tumačenju, prijenos značenja zahtijeva visoku razinu ovladanosti izvornim jezikom. Upravo će se razina jezične kompetencije razmotriti i u ovome istraživanju, budući da sudionici obuhvaćeni istraživanjem posjeduju visoku razinu ovladanosti drugim jezikom (J2).

Jedno od najznačajnijih istraživanja o utjecaju stranih jezika na izbor leksika proveo je Ringbom (1987) u Finskoj, zemlji s dvama službenim jezicima: finskim, koji pripada ugrofinskoj

skupini jezika, i švedskim, koji je germanski jezik. Zbog relativne obrazovne i sociokulturne homogenosti stanovništva te specifične jezične konfiguracije, Finska se smatra posebno pogodnim kontekstom za proučavanje međujezičnih utjecaja. Prema podacima iz 1982. godine, oko 93,3 % stanovništva imalo je finski kao materinski jezik, dok je 6,3 % stanovništva govorilo švedski kao prvi jezik. Govornici švedskoga jezika u pravilu tečno vladaju finskim kao drugim jezikom, dok govornici finskoga jezika švedski usvajaju u okviru formalnoga obrazovanja. Unatoč vremenskom odmaku, udio govornika švedskoga jezika ostao je relativno stabilan.

U okviru svojega istraživanja Ringbom (1987) analizirao je približno 11 000 eseja napisanih na engleskome jeziku (J3), koje su učenici s finskim i švedskim kao materinskim jezicima pisali u sklopu nacionalnoga ispita. Analizom je identificirao različite oblike međujezičnoga utjecaja, koje je općenito podijelio u dvije skupine: posuđivanje i leksički prijenos. Međutim, autor naglašava da te dvije pojave ne predstavljaju jasno razgraničene kategorije, nego „kontinuum, budući da se učenici rijetko oslanjaju isključivo na oblik ili isključivo na značenje. Razlika među njima, prema Ringbomu, očituje se ponajprije u tome koji od tih aspekata ima prevladavajuću ulogu u određenome slučaju” (Ringbom, 1986, str. 158).

Prema Ringbomu (1987), razlikovanje između prijenosa oblika i prijenosa značenja omogućuje preciznije određivanje vrste informacija koje se prenose iz materinskoga ili stranoga jezika. Dok je semantički prijenos između J1 i J2 dobro potvrđen, isti se obrazac ne mora nužno primjenjivati na druge jezike. Autor (Ringbom, 1987, 2001) ističe da je prijenos značenja moguć samo iz jezika koje govornik temeljito poznaje. U situacijama u kojima izostaje prijenos značenja, riječ je o površnijim oblicima prijenosa, pri čemu se učeničke pogreške najčešće tumače kao posuđivanje.

Rezultati analize eseja pokazali su da se govornici s finskim kao materinskim jezikom često oslanjaju na švedski kao drugi jezik, no njihove pogreške rijetko uključuju prijenos značenja te se većinom klasificiraju kao posuđivanje. Suprotno tomu, govornici kojima je švedski materinski jezik u manjoj se mjeri oslanjaju na finski kao drugi jezik, budući da im švedski kao J1 ostaje primarni izvor leksičkih podataka. Pritom je ključno da se prijenos značenja pojavljuje isključivo iz švedskoga kao materinskoga jezika. Na temelju tih nalaza Ringbom (1987) zaključuje da je prijenos značenja u pravilu ograničen na jezik u kojem govornik postiže najvišu razinu tečnosti, što najčešće podrazumijeva materinski jezik ili vrlo dobro usvojen strani jezik.

Nadalje, Ringbom (1987) ističe da jezična udaljenost između finskoga i švedskoga značajno utječe na međujezične procese. Kao glavni izvor ciljnih leksičkih elemenata najčešće se javlja jezik koji je tipološki najsirođniji ciljnomu jeziku, što je osobito izraženo u slučaju materinskoga jezika govornika (švedski J1). U situacijama kada je švedski usvojen kao drugi jezik, njegov je utjecaj selektivniji te se najčešće očituje kroz posuđivanje i pojavu lažnih parova.

Ringbom (1987, 2001) nadalje pretpostavlja da je prijenos značenja ograničen na materinski jezik i na one strane jezike koje govornik vrlo dobro poznaje, a tu pretpostavku potvrđuju i brojna istraživanja (Chandrasekhar, 1978; Clyne, 1997; Clyne i Cassia, 1999; Möhle, 1989; Schmidt i Frota, 1986; Singleton, 1987; Wei, 2003a). Tako, primjerice, Wei (2003a) opisuje slučajeve semantičkoga prijenosa iz japanskoga jezika kod ispitanika čiji je materinski jezik kineski, a japanski poznaje na visokoj razini. Analizom njegove produkcije na engleskome jeziku autor zaključuje da su određene semantičke strukture u engleskome kao trećem jeziku nastale pod utjecajem japanskoga jezika, što ilustrira primjerom „*when I'm sick, when I've cold I eat medicine, cold medicine*“ (Wei, 2003a, str. 65), u kojem je uporaba glagola *eat* vjerojatno rezultat prijenosa iz japanskoga jezika. Međutim, autor ne pojašnjava na koji bi se način ista konstrukcija izrazila na kineskome, odnosno u materinskome jeziku ispitanika.

Zanimljive primjere navode i Perić i Mijić (2017), koje opisuju produkciju govornika s hrvatskim kao materinskim jezikom u procesu učenja španjolskoga kao ciljnoga jezika. U njihovu se istraživanju pokazalo da se učenici oslanjaju na engleski kao drugi jezik pri stvaranju novih izraza. Budući da su posjedovali visoku razinu ovladanosti engleskim jezikom, J2 nije bio samo izvor prijenosa oblika, nego i prijenosa značenja. Primjer koji autorice navode jest rečenica *Tuvimos un buen tiempo* umjesto *Nos lo pasamos muy bien* za značenje „Dobro smo se proveli“, odnosno *We had a good time* u engleskome jeziku.

Navedeni nalazi relevantni su i za ovo istraživanje, u kojem će se ispitati uloga razine ovladanosti drugim jezikom u pojavnosti prijenosa oblika i značenja u produkciji trećega jezika.

1.4.2. Fonetika i fonologija

U okviru istraživanja međujezičnoga utjecaja u višejezičnom kontekstu fonološka razina zauzima važno mjesto, iako je, u usporedbi s leksičkom i morfosintaktičkom razinom na kojima su međujezični utjecaji u pravilu izraženiji i lakše uočljivi, znatno rjeđe predmet sustavnoga proučavanja. De Angelis (2017) ističe da govornici stranih jezika često zadržavaju fonetske osobitosti svojega materinskog jezika tijekom produkcije na ciljnome jeziku, što rezultira prepoznatljivim stranim naglaskom koji može upućivati na njihovo jezično podrijetlo i lingvističku pozadinu. Iako se strani jezici tradicionalno ne smatraju primarnim izvorom utjecaja na ciljni jezik, u višejezičnom kontekstu takav se utjecaj ipak može javiti.

Detaljniji uvid u fonetski utjecaj nematerinskoga jezika pružaju Hammarberg i Hammarberg (1993), koji analiziraju usvajanje švedskoga kao trećega jezika te pokazuju da prethodno usvojeni jezici mogu utjecati na izgovorne obrasce u novome jeziku. Slične pojave bilježi i Rivers (1979) u dnevniku učenja šestoga jezika. U tom je istraživanju ispitanik, izvorni govornik engleskoga jezika (J1), učio španjolski kao ciljni jezik, pri čemu je već posjedovao visoku razinu znanja francuskoga, dok je njegovo poznavanje njemačkoga i talijanskoga bilo ograničeno. Rivers pritom dokumentira različite oblike međujezičnoga utjecaja, uključujući i fonetske, koji se očituju u izgovoru ciljnoga jezika.

Uzimajući u obzir navedenu kombinaciju jezika, može se pretpostaviti da je jezična udaljenost jedan od ključnih čimbenika u oblikovanju međujezičnih prijenosa, pri čemu se utjecaj tipološki srodnih jezika, osobito romanskih jezika poput francuskoga i talijanskoga, posebno očituje na fonetskoj razini. Međutim, novija istraživanja pokazuju da tipološka bliskost nije jedini odlučujući čimbenik.

Wrembel (2010) ističe da u početnim fazama usvajanja trećega jezika fonološki prijenos često potječe iz drugoga jezika, dok se s razvojem jezične kompetencije postupno povećava utjecaj materinskoga jezika. Slično tomu, Llama, Cardoso i Collins (2010) pokazuju da fonološki prijenos ne ovisi isključivo o tipološkoj bliskosti jezika, nego i o čimbenicima poput razine ovladanosti i skorašnjosti uporabe pojedinoga jezika.

Nadalje, istraživanja upućuju na to da višejezični govornici ne koriste odvojene fonološke sustave za svaki jezik, nego razvijaju kompleksan i dinamičan višejezični fonološki sustav koji proizlazi iz njihove međusobne interakcije (Wrembel, 2010). U tom se smislu fonološki prijenos može promatrati kao rezultat istodobne aktivacije i konkurencije različitih jezičnih sustava, pri čemu pojedini jezici mogu imati jači utjecaj ovisno o kontekstu uporabe i razini njihove ovladanosti.

Uzimajući u obzir navedene spoznaje, fonološki prijenos u višejezičnom kontekstu potrebno je promatrati kao dinamičan i višedimenzionalan fenomen na koji utječu brojni čimbenici, uključujući tipološku bliskost jezika, razinu jezične kompetencije, učestalost uporabe te individualne karakteristike govornika.

1.4.3. Morfologija

De Angelis (2017) ističe da se u istraživanjima međujezičnih utjecaja često dovodi u pitanje mogućnost prijenosa morfoloških obilježja, osobito u području fleksijske morfologije. Iako su primjeri prijenosa fleksijske i tvorbene morfologije iz materinskoga ili stranoga jezika relativno rijetki, sve veći broj empirijskih istraživanja upućuje na to da morfologija nije u tolikoj mjeri otporna na međujezične utjecaje kako se ranije pretpostavljalo. Odlin (1989) naglašava da se morfološki prijenos može pojaviti, ali da je riječ o relativno rijetkoj pojavi, što potvrđuje ograničen broj zabilježenih primjera u literaturi.

Određeni primjeri morfološkoga prijenosa iz stranih jezika dokumentirani su u radovima Bouvy (2000), Clyne i Cassia (1999), De Angelis i Selinker (2001), Hammarberg (2001) te Jarvis i Odlin (2000). Bouvy (2000) navodi nekoliko ilustrativnih primjera morfosintaktičkoga miješanja kodova između dvaju stranih jezika, nizozemskoga i engleskoga. Uočeni su slučajevi u kojima su nizozemska pravila tvorbe množine i fleksijski sufiksi primijenjeni na engleske riječi, primjerice *help-t* umjesto *helped*, gdje je -t nizozemski sufiks, te *product-en* i *gooderen* umjesto *goods*, pri čemu su -en i -eren nizozemski fleksijski nastavci.

Slične pojave bilježi i Hammarberg (2001), koji donosi jasne primjere prijenosa fleksijskih morfema. Jedan od njih odnosi se na uporabu njemačkoga infinitivnog nastavka u

švedskome jeziku. Ispitanik je pokušao proizvesti oblik „kampirati“, no upotrijebio je oblik *tälten* umjesto standardnoga *tälta*, što se dovodi u vezu s njemačkim glagolom *zelten*.

Na razini istraživanja usmjerenih na hrvatske govornike, Perić i Božinović (2015) bilježe primjere morfoloških pogrešaka u španjolskome kao trećem jeziku koje proizlaze iz utjecaja hrvatskoga kao materinskoga jezika. Te se pogreške ponajprije odnose na obilježavanje roda i broja. Tako su, primjerice, ispitanici koristili oblik *Navidad favorito* umjesto pravilnoga *Navidad favorita* za izraz „moj omiljeni Božić“, što se može objasniti činjenicom da se imenica *Božić* u hrvatskome jeziku klasificira kao muškoga roda. Slične rezultate donose i Županović Filipin i Mardešić (2013), koje također utvrđuju da se najveći broj pogrešaka odnosi upravo na kategorije roda i broja te ih tumače kao posljedicu prijenosa iz hrvatskoga jezika.

Noviji pristupi višejezičnom usvajanju jezika upućuju na to da morfološki prijenos ovisi o nizu čimbenika, među kojima se osobito ističu tipološka bliskost jezika i status pojedinoga jezika u višejezičnom repertoaru govornika (Rothman, 2011; Bardel i Falk, 2012; Slabakova, 2017).

U ovome će se radu stoga prikazati pregled morfoloških pogrešaka s ciljem dodatnoga argumentiranja teze da tipološka sličnost pojedinih jezičnih razina ima važnu ulogu u oblikovanju međujezičnih utjecaja.

1.4.4. Sintaksa

Za razliku od leksičke i fonološke razine, na kojima su međujezični utjecaji često neposredno uočljivi, sintaktički prijenos teže je prepoznati jer se očituje u složenijim strukturnim obrascima.

Zobl (1992) ubraja se među prve istraživače koji su višejezičnost promatrali iz generativne perspektive. U svojem je istraživanju nastojao utvrditi utječe li prethodno jezično iskustvo na oblikovanje konzervativnijih ili manje restriktivnih gramatičkih sustava kod višejezičnih govornika. Polazišna pretpostavka bila je da sklonost „širim“ gramatičkim pravilima odražava tendenciju prekomjernoga generaliziranja hipoteza, što se očituje u većoj prihvatljivosti kako obilježenih, tako i negramatičnih rečenica.

Klein (1995) istraživala je razlikuju li se višejezični govornici od jednojezičnih u procesu usvajanja jezika. U tu je svrhu usporedila 17 učenika engleskoga kao drugoga jezika s 15

višejezičnih ispitanika različitih jezičnih pozadina, koji su engleski učili kao treći ili četvrti jezik, dok je 15 izvornih govornika engleskoga činilo kontrolnu skupinu. Istraživanje se usredotočilo na usvajanje engleskih glagola s pripadajućim prijedložnim dopunama te na ovladavanje konstrukcijama s odvojitim prijedlogom.

Važan doprinos razumijevanju sintaktičkoga razvoja daju i istraživanja odnosnih rečenica provedena na odraslim i dječjim ispitanicima (Flynn, 1983, 1987; Flynn i Lust, 1980), čiji se rezultati često koriste u usporedbama usvajanja prvoga, drugoga i trećega jezika. U tom kontekstu, Flynn i sur., (2004) dodatno naglašavaju da usvajanje trećega jezika slijedi specifične razvojne obrasce koji se ne mogu svesti na jednostavnu kombinaciju prethodno usvojenih jezika, što upućuje na složeniju prirodu sintaktičkoga razvoja u višejezičnome kontekstu.

U novijim istraživanjima, Sánchez (2020) ispituje utjecaj sintaktičke kompetencije u njemačkome kao drugome jeziku na pojavu međujezičnoga prijenosa u engleskome kao trećem jeziku. Sintaktička kompetencija pritom se definira kao razina ovladanosti strukturnim obilježjima vezanima uz položaj glagola. Budući da se njemački kao izvorni jezik prijenosa i engleski kao ciljni jezik razlikuju u ključnim sintaktičkim obilježjima, osobito u pogledu položaja glagola, istraživanje se usmjerava na utvrđivanje u kojoj mjeri ovladanost strukturama poput diskontinuiranoga položaja glagola, završnoga položaja glagola i inverzije utječe na vrijeme pojave, intenzitet i vrstu međujezičnoga prijenosa.

Rezultati analize međujezika u usvajanju talijanskoga jezika na sveučilišnoj razini (Županović Filipin i Mardešić, 2013) pokazuju da su najčešće gramatičke pogreške povezane s nepravilnom uporabom člana, odnosno njegovim izostavljanjem. Autorice taj fenomen tumače nepostojanjem kategorije člana u hrvatskome jeziku. Slične nalaze donose i Perić i Gudelj (2024), koje analiziraju sintaktičke pogreške uzrokovane interferencijom materinskoga i stranih jezika. Pogreške se javljaju kada učenici pokušavaju uspostaviti podudarnost između struktura talijanskoga i hrvatskoga ili engleskoga jezika. Autorice pritom izdvajaju tri osnovne skupine sintaktičkih pogrešaka: pogreške u redu riječi, pogreške izostavljanja i pogreške dodavanja.

1.4.5. Jezične razine međujezičnoga prijenosa: sinteza

Iz pregleda istraživanja međujezičnih utjecaja razvidno je da se prijenos među jezicima očituje na svim jezičnim razinama, pri čemu se njegova učestalost i manifestacija razlikuju ovisno o prirodi pojedine jezične komponente. Na leksičkoj razini prijenos je najvidljiviji i najčešći, osobito u obliku prijenosa oblika i značenja, dok se na fonološkoj razini očituje kroz prijenos izgovornih obilježja i formiranje višejezičnoga fonološkog sustava. Morfološki prijenos, iako rjeđe zabilježen, potvrđuje da ni fleksijske ni tvorbene strukture nisu u potpunosti otporne na međujezične utjecaje, dok sintaktička razina upućuje na složene odnose između prethodno usvojenih jezika i ciljnoga jezika, pri čemu različiti jezični sustavi mogu djelovati konkurentno ili komplementarno.

Navedeni nalazi ukazuju na to da međujezični utjecaj u višejezičnom kontekstu nije jedinstven ni linearan proces, nego dinamičan i višedimenzionalan fenomen koji uključuje istodobnu aktivaciju i međudjelovanje više jezičnih sustava. U tom se procesu različite jezične razine ne ponašaju jednako, već su podložne različitim mehanizmima prijenosa i različitoj razini osjetljivosti na utjecaj drugih jezika.

Upravo zbog takve složenosti, ključno je razmotriti čimbenike koji određuju koji će se jezik i u kojem opsegu aktivirati kao izvor međujezičnoga prijenosa. U sljedećem će se poglavlju stoga prikazati pregled najvažnijih čimbenika koji utječu na međujezične odnose.

1.5. Čimbenici koji uvjetuju pojavu međujezičnih utjecaja

Kao što je prethodno istaknuto, jedno od središnjih pitanja u istraživanjima ovladavanja trećim jezikom odnosi se na razloge zbog kojih dolazi do aktivacije različitih jezičnih sustava, unatoč tome što je komunikacijska namjera govornika usmjerena isključivo na uporabu trećega jezika (J3). U tom se kontekstu postavlja pitanje zbog čega se u pojedinim situacijama kao izvor prijenosa javlja materinski jezik (J1), primjerice u izboru leksičkih jedinica ili u poretku riječi, dok se u drugim slučajevima prijenos ostvaruje iz drugoga jezika (J2), što potvrđuju brojna empirijska istraživanja.

U literaturi je ponuđeno više objašnjenja ovoga fenomena. Hammarberg (2001) ističe da drugi jezici mogu djelovati kao dominantniji izvor prijenosa u odnosu na materinski jezik, pri čemu naglašava potrebu uzimanja u obzir složenosti jezične pozadine višejezičnih govornika. Williams i Hammarberg (1998), kao i brojni kasniji autori, izdvajaju nekoliko ključnih čimbenika koji utječu na aktivaciju jezika u produkciji trećega jezika, među kojima se osobito ističu tipološka bliskost, status drugoga jezika, razina jezičnoga znanja te skorašnjost uporabe pojedinoga jezika. Prema njihovu tumačenju, u konkurenciji s ciljnim jezikom najveći utjecaj ostvaruje onaj prethodno usvojeni jezik koji postiže najvišu „vrijednost“ u odnosu na navedene čimbenike, pri čemu njihova relativna snaga varira ovisno o individualnim obilježjima učenika.

Pojedini autori dodatno naglašavaju i važnost izloženosti drugomu jeziku u određivanju načina na koji strani jezici utječu na usvajanje trećega jezika (Hammarberg, 2001; Ringbom, 1987; Williams i Hammarberg, 1998). U tom smislu Falk i Bardel (2010) navode da među najčešće razmatrane čimbenike ubrajamo tzv. faktor statusa drugoga jezika, koji se odnosi na opću sklonost učenika da aktiviraju prethodno usvojene strane jezike pri uporabi nematerinskoga jezika, zatim razinu jezične kompetencije te tipološku bliskost jezika. Uz navedene čimbenike, literatura prepoznaje i dodatne varijable, poput dobi usvajanja, kao i situacijskih čimbenika koji dolaze do izražaja osobito u usmenoj produkciji, primjerice stupanj formalnosti komunikacijske situacije i uloga sugovornika (Bardel i Lindqvist, 2007; Dewaele, 2001).

Falk i Bardel (2010) pritom naglašavaju da, iako svi navedeni čimbenici imaju značajan utjecaj, njihovo je međusobno razgraničavanje često otežano zbog njihove međusobne isprepletenosti. U svojoj studiji slučaja Williams i Hammarberg (1998) dodatno potvrđuju da aktivacija određenoga jezika u usmenoj produkciji na trećem jeziku proizlazi iz međudjelovanja čimbenika tipološke bliskosti, statusa drugoga jezika, razine jezičnoga znanja i skorašnjosti uporabe. Prema njihovim nalazima, jezik koji ostvaruje najvišu vrijednost u navedenim kategorijama najvjerojatnije će se aktivirati kao izvor prijenosa, odnosno kao tzv. „jezik dobavljač“.

Jarvis (2000) izdvaja individualne čimbenike, poput dobi, osobnosti, motivacije i jezične nadarenosti, kao i društvenu, obrazovnu i kulturnu pozadinu učenika. Važnu ulogu imaju i prethodno jezično iskustvo, vrsta i intenzitet izloženosti ciljnomu jeziku, razina ovladanosti njime te jezična udaljenost između prethodno usvojenoga i ciljnoga jezika. Osim toga, međujezični

prijenos može ovisiti o vrsti zadatka, području jezične uporabe te obilježenosti i prototipnosti pojedinih jezičnih obilježja. Navedeni čimbenici mogu međusobno djelovati, zbog čega se međujezični prijenos ne može promatrati kao rezultat isključivo jednoga čimbenika.

Rezultati istraživanja sintakse u trećem jeziku dodatno upućuju na to da razlikovanje između faktora statusa drugoga jezika i tipološke bliskosti zahtijeva analizu konkretnih jezičnih kombinacija. U tom su pogledu romanski jezici osobito zanimljivi jer, unatoč visokoj međusobnoj srodnosti, pokazuju i značajne razlike na leksičkoj, sintaktičkoj i fonološkoj razini, što može rezultirati i pozitivnim i negativnim učincima prijenosa. Analiza međusobnoga djelovanja romanskih jezika u procesu usvajanja doprinosi boljem razumijevanju uloge materinskoga i drugoga jezika te njihova odnosa prema čimbenicima kao što su razina ovladanosti jezikom, psihotipologija (Kellerman, 1983), jezična bliskost i status drugoga jezika. Slična se opažanja mogu primijeniti i na germanske jezike. Skandinavski jezici, njemački i nizozemski dijele brojne strukturne sličnosti, ali i razlike na leksičkoj, sintaktičkoj i fonološkoj razini. Engleski je, iako pripada germanskoj skupini, pod snažnim utjecajem romanskih jezika u leksiku te se u morfosintaktičkom pogledu u velikoj mjeri razlikuje od ostalih germanskih jezika. Zbog toga se engleski može promatrati kao poseban slučaj unutar višejezičnoga repertoara. Iz socio- i psiholingvističke perspektive često ima izdvojen status, budući da se zbog svoje globalne rasprostranjenosti javlja ili kao materinski jezik (J1) ili kao drugi jezik (J2), pri čemu razina ovladanosti njime nerijetko doseže vrlo visoku razinu.

U skladu s navedenim teorijskim okvirom, analiza u ovome radu usmjerit će se ponajprije na tipološku bliskost, odnosno formalnu sličnost među jezicima, razinu jezične kompetencije te stupanj jezične izloženosti, budući da se upravo ti čimbenici smatraju ključnima za razumijevanje međujezičnih utjecaja u širem kontekstu ovladavanja trećim jezikom.

1.5.1. Tipologija

Tipološki čimbenik jedan je od najčešće isticanih i najutjecajnijih u istraživanjima međujezičnih utjecaja. Letica Krevelj (2016) naglašava da tipologija, odnosno tipološka udaljenost među jezicima – koja je često određena njihovom genealogijom – predstavlja važan čimbenik u

usvajanju jezika, osobito u određivanju opsega međujezičnih utjecaja u usvajanju i uporabi ciljnoga jezika. Falk i Bardel (2010) ističu da se u literaturi za ovaj pojam koriste različiti termini, poput tipologije, psihotipologije ili opće sličnosti, pri čemu njihova uporaba nije uvijek dosljedna. U tom je smislu korisno razlikovati tri razine: (a) jezičnu srodnost ili udaljenost koja proizlazi iz genetske povezanosti jezika, (b) tipološku sličnost pojedinih jezičnih obilježja te (c) psihotipologiju, koju je definirao Kellerman (1983), a odnosi se na subjektivnu percepciju sličnosti među jezicima kod samih učenika.

Falk i Bardel (2010) nastoje razjasniti međusobne odnose navedenih pojmova, polazeći od jezične srodnosti kao temeljne razine. Istraživanja usvajanja trećega jezika pokazuju da se prijenos često ostvaruje iz jezika (J1 ili J2) koji su tipološki bliski ciljnomu jeziku (J3). Tako su, primjerice, Bardel (2006), Bardel i Lindqvist (2007) te De Angelis (2005a, 2005b) utvrdili da se romanski drugi jezici relativno lako prenose u drugi romanski treći jezik. Cenoz (2001), u istraživanju koje uključuje španjolski kao J1, baskijski kao J2 i engleski kao J3, pokazuje da je prijenos dominantno dolazio iz španjolskoga jezika, što se može objasniti njegovom većom tipološkom bliskošću s engleskim jezikom u odnosu na baskijski. Slične nalaze donosi i Ringbom (1987), koji zaključuje da se u usvajanju engleskoga kao J3 prijenos češće ostvaruje iz švedskoga, neovisno o tome ima li status J1 ili J2, dok je utjecaj finskoga bio znatno slabiji. U tim se primjerima jasno očituje interakcija između tipološki srodnijih jezika.

Cenoz i sur. (2001) dodatno ističu da veza između J2 i J3 može biti snažnija nego između J1 i J3, osobito u slučajevima kada su J2 i J3 tipološki povezani. Ipak, tipološka bliskost na globalnoj razini ne podrazumijeva nužno potpunu podudarnost u konkretnim jezičnim obilježjima (De Angelis, 2007). Unutar iste jezične skupine mogu postojati značajne razlike, primjerice između španjolskoga i francuskoga u pogledu parametra nultoga subjekta ili između švedskoga i njemačkoga u poretku riječi (SPO/SOP). Na leksičkoj razini dodatnu složenost uvode tzv. lažni prijatelji, odnosno lažni parovi, iako postoje i korisni parnjaci (Ringbom, 1987, 2007).

Druga razina odnosi se na tipološku sličnost pojedinih jezičnih obilježja, koja se može pojaviti i među genetski nepovezanim jezicima. Primjeri takvih podudarnosti uključuju završni položaj glagola u njemačkom i turskom jeziku ili pravilo drugoga mjesta (V2) u švedskom, njemačkom i nizozemskom jeziku.

Psihotipologija, kako ju definira Kellerman (1983), odnosi se na učenikovu subjektivnu procjenu bliskosti među jezicima, koja se ne temelji nužno na stvarnim tipološkim sličnostima, već na individualnoj percepciji jezičnih odnosa. Bardel i Lindqvist (2006) istraživali su ulogu psihotipologije u leksičkom transferu pri usvajanju trećega jezika. U svojem su istraživanju obuhvatili višejezičnu ispitanicu koja je učila talijanski kao J3. Njezin materinski jezik bio je švedski, a poznavala je i više drugih jezika (engleski, francuski i španjolski). Razina njezine kompetencije u engleskome i francuskome jeziku bila je napredna, budući da je engleski učila deset, a francuski osam godina. U vrijeme provođenja istraživanja pohađala je doktorski studij iz francuskoga jezika na Sveučilištu u Stockholmu, usmjeren na usvajanje romanskih jezika. Njezina razina španjolskoga jezika bila je prosječna jer ga je učila samo godinu dana, no dodatno je bila aktivirana kroz kolegij španjolskoga jezika koji je tada pohađala. Osim toga, prije samoga istraživanja posjedovala je i osnovno znanje talijanskoga jezika kao J3. Prije početka istraživanja ispitanica je izjavila kako bolje vlada engleskim nego francuskim jezikom. U istraživačke svrhe bila je uključena u jedanaestotjedni tečaj talijanskoga jezika na Sveučilištu u Stockholmu, a podaci su prikupljeni iz četiri snimke nastale u četiri odvojene sesije. Istraživače je posebno zanimao fenomen „tvorbe riječi“ (*word construction*) u talijanskom kao J3, koji se odnosi na nastojanje ispitanice da stvara talijanske riječi oslanjajući se na ranije usvojene jezike. Takvi se primjeri najčešće mogu prepoznati po pojavi oklijevanja u govoru. Fenomen „tvorbe riječi“ može rezultirati oblikovanjem ispravnih riječi u J3 na temelju postojećih elemenata u drugim jezicima, što predstavlja pozitivan leksički transfer. Primjerice, ispitanica je upotrijebila riječ konstruiranu prema pravim parnjacima u engleskome, španjolskome i francuskome jeziku („doctorate“, „doctorante“, „doctorante“), pretpostavljajući da ista riječ postoji i u talijanskome („doctorant“).

Kako bi ispitali ulogu psihotipološkoga čimbenika, istraživači su analizirali samo one slučajeve ispravne tvorbe riječi u kojima je postojala jednaka mogućnost leksičkoga transfera iz svih J2 jezika, budući da su u sva tri jezika postojali pravi parnjaci. Na taj se način željelo utvrditi u kojoj je mjeri izbor izvora prijenosa određen subjektivnom percepcijom tipološke bliskosti. Ako je učenica u takvim situacijama preferirala samo jedan od svojih J2 jezika, to je upućivalo na psihotipološki čimbenik, a ne na objektivnu jezičnu srodnost. Nakon četiri snimljene sesije proveden je i intervju s ispitanicom kako bi se bolje razumjeli njezini odabiri.

Fenomen „tvorbe riječi“ može rezultirati i stvaranjem pogrešnih riječi u J3, primjerice kada govornik posegne za „lažnim prijateljima“ ili konstruira nepostojeće riječi oslanjajući se na leksik J2 jezika. U tom je smislu zabilježen primjer pogrešne uporabe francuskoga glagola *lire* (čitati) umjesto talijanskoga *leggere*. Pretpostavljalo se da psihotipološki čimbenik utječe ne samo na pozitivan, nego i na negativan leksički transfer, budući da preferencija određenoga jezika kao izvora prijenosa povećava vjerojatnost pogrešaka iz toga jezika.

Rezultati su pokazali da nije bilo konstruiranih riječi iz švedskoga kao J1, što su autori objasnili tipološkom nepodudarnosti između švedskoga i talijanskoga jezika. U svim sesijama većina konstruiranih riječi potjecala je iz francuskoga kao J2, dok je udio engleskoga bio minimalan, a španjolskoga potpuno izostao. Ispitanica je izjavila da se oslanjala na francuski, iako je španjolski objektivno tipološki bliži talijanskome, što dodatno potvrđuje ulogu subjektivne percepcije. Također je istaknula da bi se u ponovljenom istraživanju oslonila na engleski, zbog najviše razine kompetencije u tome jeziku, čime se pokazalo da se percepcija tipološke bliskosti može mijenjati tijekom procesa učenja.

Ovaj dio istraživanja upućuje na zaključak da leksički transfer iz J2 u J3 ne ovisi isključivo o stvarnoj tipološkoj sličnosti među jezicima, nego i o subjektivnoj percepciji učenika, odnosno psihotipologiji (u sva tri J2 postojali su pravi parnjaci talijanskih riječi). Ako učenik za transfer u J3 sustavno bira samo jedan od svojih triju J2¹ jezika polazeći od uvjerenja da je upravo taj jezik tipološki najbliži ciljnom jeziku, riječ je o subjektivnoj percepciji, jer su svi J2 jezici objektivno jednako tipološki srodni s J3. Ipak, valja napomenuti da istraživanje nije uključivalo sustavne mjere samoprocjene niti standardizirane procjene jezične kompetencije pa se može tvrditi da se bavilo isključivo jezičnom udaljenošću, a ne i percepcijom te udaljenosti.

De Angelis (2007) nadalje ističe da i genetski nepovezani jezici mogu dijeliti određene formalne značajke. Ringbom (2001) pokazuje da se takve sličnosti mogu uočiti i između tipološki udaljenih jezika, poput finskoga i svahilija, osobito na leksičkoj i morfološkoj razini. Budući da učenici spontano traže sličnosti među jezicima, formalna sličnost predstavlja važan čimbenik, osobito u početnim fazama usvajanja J3. Prema De Angelis (2007), upravo su srodnost i formalna sličnost ključni okidači međujezičnih utjecaja.

¹ Ovdje kratica J2 ne označava samo J2 po redoslijedu učenja, nego i ostale prethodno usvajane jezike, J3, J4...

U novijem istraživanju Perić i Novak Mijić (2017) ispitivale su aktiviraju li trojezični govornici leksičko znanje iz svojega J1 i J2 tijekom obrade riječi na trećem jeziku (J3) te postoji li pozitivna korelacija između količine leksičkoga prijenosa i tipološke bliskosti J1 i J2 s J3. Autorice su istraživale negativni leksički prijenos oblika i negativni leksički prijenos značenja iz hrvatskoga kao J1 i engleskoga kao J2 u španjolski kao J3. Leksički prijenos oblika obuhvaćao je lažne parove, hibride i prebacivanje kodova, dok je leksički prijenos značenja uključivao kalkove i semantička proširenja. U istraživanju je sudjelovalo 60 ispitanika, podijeljenih u dvije skupine. Skupinu A činili su studenti druge godine, dok su skupinu B činili studenti treće godine. Ispitanici su učili španjolski kao J3 na Američkoj visokoj školi za menadžment i tehnologiju u Hrvatskoj. Svi su imali hrvatski kao materinski jezik (J1), engleski kao drugi jezik (J2) na visokoj razini te španjolski kao treći jezik (J3). Zadatak ispitanika bio je napisati tekst od 200 riječi na J3 u vremenskom ograničenju od 100 minuta, pri čemu su mogli odabrati bilo koju temu. Autorice su utvrdile veći broj slučajeva negativnoga leksičkog prijenosa značenja iz engleskoga kao J2 u španjolski kao J3 nego iz hrvatskoga kao J1, što se može objasniti većom tipološkom bliskošću između engleskoga i španjolskoga jezika.

Na temelju dobivenih nalaza može se zaključiti da se pojava leksičkoga prijenosa u treći jezik (J3) odvija pod snažnim utjecajem tipološke sličnosti među jezicima. Drugim riječima, i pozitivni i negativni prijenos iz prvoga jezika (J1) u J3 češće se ostvaruju kada su ti jezici tipološki srodni, a slična se tendencija uočava i kod prijenosa iz drugoga jezika (J2) u J3, pri čemu se vjerojatnost prijenosa povećava proporcionalno stupnju njihove međusobne bliskosti.

1.5.2. Jezično znanje

U literaturi koja se bavi međujezičnim utjecajem čimbenik jezičnoga znanja najčešće se razmatra s obzirom na dva aspekta: stupanj ovladanosti ciljnim jezikom te stupanj ovladanosti izvornim jezikom prijenosa. Kada je riječ o ciljnome jeziku, većina istraživača smatra da je pojava međujezičnih utjecaja vjerojatnija u početnim fazama usvajanja, kada je učenikovo znanje ciljnoga jezika još uvijek ograničeno, nesustavno i fragmentarno, a potreba za popunjavanjem jezičnih praznina izraženija (Navés, Miralpeix i Celaya, 2005; Odlin, 1989; Ringbom, 1986;

Sikogukira, 1993; Singleton, 1987; Taylor, 1975; Williams i Hammarberg, 1998). Takvo stajalište, međutim, ne podrazumijeva da se prijenos ne može javljati i u kasnijim, naprednijim fazama ovladavanja jezikom (Celaya, 2006; Muñoz, 2007; Navés i sur., 2005).

Odlin (1989) naglašava da se pojedine vrste prijenosa pojavljuju u ranim fazama usvajanja, dok su druge karakterističnije za kasnije razvojne stupnjeve. U početnim fazama prijenos je pretežito negativan, jer se učenici oslanjaju na prethodno usvojene jezike kako bi popunili leksičke i strukturne praznine u ciljnome jeziku. Nasuprot tomu, pozitivni učinci prijenosa češće se javljaju u naprednijim fazama, kada znanje drugih jezika učenicima može služiti kao korisna potpora u ovladavanju ciljnim jezikom. U tom kontekstu Agustín Llach (2011) istražuje povezanost između proizvodnje pogrešaka i razine jezične kompetencije te zaključuje da se broj pogrešaka smanjuje s porastom ovladanosti jezikom, ali da se pritom mijenja njihova priroda. Kvantitativno gledano, učestalost leksičkoga prijenosa opada, no kvalitativno se bilježe promjene u vrstama prijenosa, pa se, primjerice, s rastom kompetencije u ciljnome jeziku povećava broj kalkova.

Takve nalaze potvrđuju i Celaya (2006) te Perić i Novak Mijić (2017), koje također pokazuju da se proizvodnja kalkova povećava s višim stupnjem znanja ciljnoga jezika. S druge strane, Navés i sur. (2005), Celaya (2008) te Perić i Novak Mijić (2017) pokazali su da se učestalost prebacivanja kodova smanjuje s višom razinom kompetencije u ciljnome jeziku. U istraživanju Ortege i Celaye (2019) dodatno se ističe da se dvije vrste leksičkog međujezičnoga utjecaja, semantičko proširenje i kalk, pojavljuju u različitim fazama usvajanja trećega jezika. Prema njihovim nalazima, pojedine vrste leksičkoga međujezičnog utjecaja povezane su s postupnim pomakom od organizacije jezika usmjerene prema formi prema organizaciji usmjerenoj prema značenju, kako učenici postupno razvijaju višu razinu kompetencije u J3.

Slično tomu, De Angelis (2007) naglašava da se vrste prijenosa koje se javljaju u ranim fazama usvajanja razlikuju od onih koje su karakteristične za naprednije faze, jer se s razvojem jezične kompetencije mijenjaju i potrebe učenika i struktura njihova znanja. Stoga se ne može jednoznačno pretpostaviti da se učestalost prijenosa nužno smanjuje s rastom kompetencije u ciljnome jeziku, barem ne dok pojedinac ne dostigne vrlo visoku razinu ovladanosti i automatiziranosti u uporabi toga jezika.

Osim znanja ciljnoga jezika, u literaturi se ističe i važnost stupnja ovladanosti izvornim jezikom prijenosa. Iako brojni istraživači ovladavanja trećim jezikom navode razinu kompetencije u J2 kao jedan od važnih čimbenika koji utječu na međujezični prijenos tijekom usvajanja J3 (Ringbom, 1987; Williams i Hammarberg, 1998; Cal i Sypianska, 2020), dio istraživača ipak ne posvećuje dovoljno pozornosti ulozi razine znanja drugoga jezika. Ringbom (1987) ističe da razina ovladanosti izvornim jezicima izravno utječe na vrstu transfera koja će se pojaviti u ciljnome jeziku. Prema njegovu tumačenju, prijenos oblika predstavlja površniji tip prijenosa koji se može ostvariti i iz J1 i iz J2, budući da za njegovu pojavu nije nužna visoka razina znanja nematerinskoga jezika. Nasuprot tomu, prijenos značenja moguć je samo iz jezika koje govornik dobro poznaje, odnosno iz J1 ili iz onoga J2 u kojem je postignuta visoka razina fluentnosti.

Iz toga proizlazi da bi primjeri prijenosa iz jezika koje govornik ne poznaje dovoljno dobro, a koji nadilaze razinu prijenosa oblika, dodatno potvrdili potrebu razlikovanja između učenika drugoga jezika i višejezičnih učenika, neovisno o postignutoj razini znanja u prethodno usvojenim nematerinskim jezicima. Upravo takav primjer donosi De Angelis (2005a). U svojem je istraživanju provela usporedbu dviju skupina ispitanika s istim materinskim jezikom, odnosno engleskim ili španjolskim kao J1, i istim ciljnim jezikom, odnosno talijanskim kao J3 ili J4, ali s različitim nematerinskim jezicima. Ispitanici u skupini s engleskim kao J1 imali su prethodno znanje francuskoga ili španjolskoga, dok su ispitanici u skupini sa španjolskim kao J1 poznavali engleski, odnosno engleski i francuski. Zadatak ispitanika bio je pročitati tekst na materinskome jeziku i sastaviti pisani sažetak na talijanskome jeziku. Usporedbom sažetaka učenika s prethodnim znanjem francuskoga i onih bez toga znanja uočene su značajne razlike u učestalosti umetanja i izostavljanja subjekta. Učenici koji su učili francuski prije talijanskoga češće su upotrebljavali eksplicitne subjekte u odnosu na ispitanike bez znanja francuskoga. Za ovo je istraživanje osobito važno to što je razina znanja francuskoga kod ispitanika bila vrlo niska. Nitko od španjolskih govornika s francuskim kao nematerinskim jezikom nije imao više od godinu i pol formalnoga učenja, a u skupini engleskih govornika s francuskim kao dodatnim jezikom nijedan ispitanik nije mogao prevesti više od deset osnovnih riječi na francuski u zadatku koji je sadržavao 30 pojmova. De Angelis (2007) smatra da ovakvi nalazi dovode u pitanje raširenu

pretpostavku iz istraživanja usvajanja drugoga jezika prema kojoj se nematerinski jezici koje govornik ne poznaje dobro mogu jednostavno zanemariti.

Perić i Novak Mijić (2017) u svojem su istraživanju ispitale pojavu leksičkih međujezičnih utjecaja kod trojezičnih učenika s hrvatskim kao J1 i engleskim kao J2 u procesu usvajanja španjolskoga kao trećega jezika. Analiza je provedena uzimajući u obzir razinu jezičnoga znanja u J2 i J3. Rezultati su potvrdili početne pretpostavke autorica da se vrsta jezičnoga prijenosa može dovesti u vezu s formalnom sličnošću pojedinih jezičnih obilježja te s razinom jezične kompetencije u J2. Pokazalo se da je engleski kao J2 bio preferirani izvor leksičkoga prijenosa, kako u prijenosu oblika, tako i u prijenosu značenja, što se tumači visokom razinom jezične kompetencije ispitanika u engleskome jeziku.

Lindqvist i Bardel (2013) u svojem istraživanju razmatraju utjecaj jezične kompetencije i tipološke sličnosti na ovladavanje trećim jezikom kod višejezičnih učenika. Fokus njihova istraživanja usmjeren je na međujezični prijenos iz J1 i J2 u usvajanju leksika talijanskoga i španjolskoga kao trećega jezika, pri čemu predstavljaju dvije studije slučaja. U prvom slučaju riječ je o govornici sa švedskim kao J1, različitim J2 jezicima – engleskim, francuskim i španjolskim – te talijanskim kao J3, dok u drugom slučaju sudjeluje švedsko-talijanska dvojezična govornica s engleskim i francuskim kao J2 i španjolskim kao J3. Rezultati su pokazali da se u usmenoj produkciji druge ispitanice aktivirao talijanski kao J1, u kojemu je posjedovala visoku razinu kompetencije, dok francuski, iako tipološki blizak španjolskome, nije pokazao značajniju aktivaciju zbog očito niže razine znanja. Kod prve ispitanice, s druge strane, došlo je do aktivacije španjolskoga kao J2 unatoč tomu što je u njemu imala nisku kompetenciju, što upućuje na djelovanje tipološke bliskosti. Autorice stoga naglašavaju isprepletenost dvaju čimbenika – jezične kompetencije i tipološke sličnosti. Zaključuju da je u oba slučaja kompetencija imala ključnu ulogu, ali na različite načine, čime se potvrđuje tvrdnja De Angelis (2007) da za prijenos može biti dovoljna i minimalna razina znanja jezika, stečena već nakon relativno kratkoga razdoblja formalnoga učenja, odnosno nakon godinu ili dvije, a katkada i ranije.

U svojoj analizi ranijih istraživanja Bardel (2015) ističe da se međujezični utjecaj u trećem jeziku na početnim razinama učenja očituje ponajprije na formalnoj razini, dok u naprednijim fazama sve više poprima značenjski karakter, budući da učenik tada raspolaže

razvijenijim jezičnim znanjem. Autorica dodatno naglašava da je visoka razina ovladanosti prethodno usvojenim jezicima, i materinskim i stranim, od osobite važnosti upravo na višim stupnjevima ovladavanja trećim jezikom, osobito kada je riječ o semantičkom prijenosu. Takav je prijenos moguć tek uz visoku razinu jezične kompetencije, jer se semantičko znanje razvija postupno i sazrijeva paralelno s napretkom u učenju jezika. Na toj se osnovi oblikuje i specifičan tip leksičkoga prijenosa iz jednoga jezika u drugi.

Božinović i Perić (2023) u svojem su istraživanju analizirale ulogu leksičkoga transfera iz drugoga jezika u procesu usvajanja trećega jezika, s naglaskom na leksičke međujezične utjecaje u usvajanju španjolskoga i njemačkoga kao J3 kod govornika s hrvatskim kao J1 i engleskim kao J2. Cilj njihova istraživanja nije bio samo ispitati leksičke utjecaje iz hrvatskoga i engleskoga jezika, nego i utvrditi utjecaj razine jezične kompetencije u J2 na pojavu prijenosa. Autorice ističu da je razina znanja, za razliku od nekih drugih čimbenika, još uvijek relativno slabo istražena u kontekstu usvajanja trećega jezika, iako Cal i Sypiańska (2020) naglašavaju da je riječ o vrlo važnom čimbeniku u tom procesu. Rezultati su potvrdili njihove početne pretpostavke da J2 ima veći utjecaj na J3 kada su učenici postigli višu razinu kompetencije u J2 te da se prijenos značenja ostvaruje samo iz jezika u kojem govornik posjeduje višu razinu znanja, dok se prijenos oblika može povezati i s J1 i s J2.

Cal i Sypiańska (2020) istraživale su utjecaj razine jezične kompetencije u J2 i J3, kao i međudjelovanje tih čimbenika, na produkciju apikoalveolarnoga sibilanta u španjolskome kao J3 kod skupine trojezičnih govornika s poljskim kao J1, engleskim kao J2 i španjolskim kao J3. Ispitanici su pritom imali različite razine znanja dvaju stranih jezika. Rezultati su potvrdili utjecaj znanja i prvoga i drugoga stranog jezika, no najvažniji nalaz odnosi se na međudjelovanje tih čimbenika u produkciji španjolskoga sibilanta u J3. Upravo je ta međuovisnost čimbenika najvažniji doprinos istraživanja jer produbljuje razumijevanje načina na koji razine znanja drugoga i trećega jezika uvjetuju razvoj jezične produkcije u J3.

1.5.3. Izloženost jezicima

Jajić Novogradec (2017) ističe da je izloženost jezicima teško promatrati kao potpuno zaseban čimbenik, slično kao i većinu drugih čimbenika koji sudjeluju u oblikovanju međujezičnih utjecaja. Zbog toga se izloženost jeziku najčešće opisuje kao pretpostavljeni uvjet djelovanja nekoga drugog čimbenika. Polazi se od pretpostavke da će uspješnost učenja jezika i razina jezičnoga znanja uvelike ovisiti o stupnju izloženosti tom jeziku, dok će se učinak učestale izloženosti određenom jeziku očitovati i u njegovoj aktivaciji tijekom uporabe drugoga jezika. Za razliku od redoslijeda usvajanja jezika, izloženost se ne mora nužno vezivati isključivo uz višejezični repertoar, nego se može odnositi i na situacije u kojima pojedinac raspolaže samo dvama jezicima.

Već je Vildomec (1963) istaknuo da dulji boravak u nematerinskome jezičnom okruženju može utjecati na količinu i vrstu međujezičnoga prijenosa u treći ili dodatni jezik, a kasnija su istraživanja pružila dodatne potvrde toj pretpostavci. Primjerice, Stedje (1977, prema Williams i Hammarberg, 1998) proučavala je produkciju njemačkoga jezika kod govornika finskoga kao J1 tijekom njihova boravka u Švedskoj te je utvrdila da su ispitanici koji su ondje proveli dulje vrijeme pokazivali izraženiji utjecaj švedskoga jezika u svojoj produkciji. Na temelju toga zaključila je da je upravo produljena izloženost švedskome jezičnom okruženju značajno oblikovala način na koji su ispitanici proizvodili njemački jezik, čime je dodatno potvrđena Vildomecova ranija pretpostavka.

Fouser (2001) istraživao je dvojicu izvornih govornika engleskoga jezika koji su korejski usvajali kao treći, odnosno peti jezik, a prije toga dulje vrijeme živjeli u Japanu. Obojica su japanski usvojili kao nematerinski jezik i u njemu su bili tečniji nego u korejskome. Autor pritom otvara nekoliko pitanja za raspravu, među kojima i ono o tome utječe li boravak u Koreji na njihov japanski jezik. Jedan je ispitanik naveo da se tijekom govora na japanskome često nenamjerno prebacivao na korejski, dok je drugi izvijestio da često razmišlja na japanskome dok govori korejski. Takva opažanja upućuju na to da izloženost novome jeziku može utjecati ne samo na njegovu uporabu, nego i na aktivaciju prethodno usvojenih jezika unutar višejezičnoga sustava.

Tremblay (2006) u svojem istraživanju ispituje učinak razine kompetencije u J2 i izloženosti J2 na međujezični utjecaj iz engleskoga kao J1 i francuskoga kao J2 na njemački kao J3. Uspoređivane su stope neologizama i jezičnih prebacivanja u trima skupinama učenika J3 s različitim razinama znanja J2 i različitim stupnjem izloženosti J2. Rezultati pokazuju da J2 ima snažniji utjecaj na J3 kod učenika koji su bili više izloženi J2. Nalazi također sugeriraju da, dok razina znanja u J2 utječe na učestalost pojavljivanja J2 u trenutku komunikacije na J3, izloženost J2 utječe na sposobnost učenika da se tim znanjem služe kako bi prevladali leksičke poteškoće u J3. Istraživanje nadalje upućuje na to da, ukoliko učenici ne dosegnu određenu pragovnu razinu znanja J2, međujezični utjecaj iz J2 na J3 ostaje vrlo ograničen.

Prema istraživanju Letice i Mardešić (2007), izloženost jeziku pokazala se važnim čimbenikom, budući da je u slučajevima veće izloženosti J2 zabilježen i intenzivniji prijenos iz J2 u J3. Ipak, uloga izloženosti ne može se u potpunosti potvrditi, jer veća izloženost J3 kod ispitanika nije rezultirala prijenosom u J2. Takav nalaz upućuje na mogućnost da redosljed usvajanja u ovom slučaju ima izraženiju ulogu od same izloženosti.

Jajić Novogradec (2017) dodatno naglašava da je u raspravi o izloženosti jezicima i jezičnom prijenosu važan i sam kontekst izloženosti, koji se može promatrati kao formalni i neformalni, ali i kao skup različitih situacija izloženosti unutar tih širih konteksta. Vjerojatnije je da će učenici prenositi leksičke jedinice iz jednoga jezika u drugi na temelju sličnih situacija u formalnome ili neformalnome kontekstu koje su već ranije iskusili. Primjerice, pri usmenome ili pisanome provjeravanju znanja na jednome jeziku, primjerice na J2 engleskome, može se pojaviti jezični prijenos iz drugoga jezika, primjerice iz J4 njemačkoga, čak i kada učenik u tome jeziku posjeduje relativno skromno znanje, ali ga je ranije rabio u istome ili sličnome kontekstu, primjerice pri pisanju školske zadaće na istu ili sličnu temu, najprije na njemačkome, a potom ubrzo na engleskome. U takvu primjeru u razmatranje nije uključena samo izloženost jezicima, nego i čimbenik skorašnjosti.

U ovome će se radu razmatrati ne samo razina jezičnoga znanja, nego i izloženost jeziku, budući da je u istraživanjima međujezičnih utjecaja vrlo često potrebno uzeti u obzir međudjelovanje više čimbenika istodobno kako bi se došlo do pouzdanoga zaključka o tome što je uzrokovalo aktivaciju prethodno usvojenih jezika.

U kontekstu ovoga istraživanja važno je razlikovati trenutnu izloženost jeziku od uronjenosti u jezično okruženje. Trenutna izloženost odnosi se na svakodnevni kontakt s jezikom kroz različite formalne i neformalne aktivnosti, poput nastave, medijskih sadržaja, društvenih mreža ili komunikacije na stranome jeziku. S druge strane, uronjenost u jezik (engl. *immersion*) podrazumijeva dulji boravak u okruženju u kojemu je određeni jezik dominantno sredstvo svakodnevne komunikacije. U skladu s time, u ovome se radu zasebno promatraju trenutna izloženost engleskome jeziku i uronjenost u engleski govorni kontekst kao dva povezana, ali različita čimbenika međujezičnoga utjecaja.

1.5.4. Čimbenici međujezičnih utjecaja: sinteza

Iz pregleda navedenih čimbenika jasno proizlazi da se međujezični utjecaji u ovladavanju trećim jezikom ne mogu objasniti djelovanjem jednoga izoliranog čimbenika, nego su rezultat složenoga međudjelovanja više varijabli. Tipološka bliskost među jezicima pokazuje se kao jedan od ključnih pokretača prijenosa, osobito na formalnoj razini, pri čemu se povećava vjerojatnost aktivacije onih jezika koji dijele veći broj strukturnih i leksičkih sličnosti s ciljnim jezikom. Međutim, objektivna tipološka srodnost ne djeluje samostalno, nego je često u interakciji s psihotipološkim čimbenikom, odnosno subjektivnom percepcijom učenika o međusobnoj bliskosti jezika.

Istodobno, razina jezične kompetencije značajno utječe na vrstu i opseg međujezičnih utjecaja. U početnim fazama ovladavanja češće se javljaju oblici prijenosa povezani s formom, dok se u naprednijim fazama sve više uočavaju značenjski oblici prijenosa, što odražava razvoj i produbljivanje jezičnoga znanja. Pritom se pokazuje da visoka razina kompetencije u prethodno usvojenim jezicima povećava vjerojatnost njihove aktivacije kao izvora prijenosa, dok čak i minimalna razina znanja može biti dovoljna za pojavu određenih oblika međujezičnoga utjecaja.

Izloženost jezicima dodatno oblikuje ove procese jer utječe ne samo na razinu jezične kompetencije, nego i na dostupnost pojedinoga jezika u trenutku jezične produkcije. Dulja i učestalija izloženost određenomu jeziku povećava vjerojatnost njegove aktivacije, osobito u situacijama koje su kontekstualno slične prethodnim iskustvima uporabe toga jezika. Međutim,

kao i u slučaju ostalih čimbenika, ni izloženost se ne može promatrati izolirano, budući da njezin učinak ovisi o interakciji s drugim varijablama, poput razine znanja i tipološke bliskosti.

U konačnici, navedeni čimbenici djeluju istodobno i međusobno se nadopunjuju, pri čemu nijedan od njih ne može u potpunosti objasniti pojavu međujezičnih utjecaja sam za sebe. Upravo ta međusobna povezanost i dinamična priroda njihova djelovanja upućuju na potrebu integrativnoga pristupa u istraživanju ovladavanja trećim jezikom, u kojem se različiti čimbenici promatraju kao dio jedinstvenoga, kompleksnog sustava.

2. ISTRAŽIVANJE

U ovome dijelu rada prikazani su rezultati provedenoga istraživanja. Prije toga iznose se istraživački ciljevi i hipoteze te se detaljno opisuje metodološki okvir – od odabira uzorka i istraživačkoga instrumenta, preko opisa korpusa, do postupka provedbe istraživanja, obrade prikupljenih podataka i klasifikacije pogrešaka. Na kraju se donosi prikaz rezultata i njihova interpretacija kroz raspravu.

2.1. Cilj istraživanja i hipoteze

U ovoj se disertaciji istražuju međujezični utjecaji u usvajanju španjolskoga kao trećega jezika (J3), pri čemu se polazi od pretpostavke da usvajanje J3 nije identičan procesu usvajanja drugoga jezika (J2) te da su formalna sličnost i razina jezičnoga znanja ključni čimbenici koji određuju vjerojatnost jezičnoga prijenosa. Cilj je istraživanja kvalitativno i kvantitativno opisati utjecaj hrvatskoga kao prvoga jezika (J1) i engleskoga kao drugoga jezika (J2) na pisanu produkciju na španjolskome kao trećem jeziku kod učenika prve i druge godine učenja španjolskoga jezika na jednoj hrvatskoj i jednoj američkoj visokoškolskoj instituciji.

Kvantitativna analiza temelji se na sljedećim pretpostavkama:

H1. Vrsta promatranoga jezičnoga prijenosa povezana je s formalnom sličnošću između određenih jezičnih komponenti, pa se očekuje da će najjači utjecaj engleskoga jezika (J2) biti u području leksika, a najsnažniji utjecaj hrvatskoga jezika (J1) u području morfologije.

H1a. Očekuje se da će broj pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika biti najveći u području morfoloških pogrešaka u odnosu na leksičke i sintaktičke pogreške.

H1b. Očekuje se da će broj pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika biti najveći u području leksičkih pogrešaka, u odnosu na sintaktičke i morfološke pogreške.

H1c. Očekuje se da će, u okviru leksičkih pogrešaka, statistički značajno veći broj ukupnih leksičkih pogrešaka biti posljedica utjecaja engleskoga jezika nego utjecaja hrvatskoga jezika.

H1d. Očekuje se da, u okviru sintaktičkih pogrešaka, neće biti statistički značajne razlike u ukupnom broju pogrešaka zbog utjecaja engleskoga jezika u odnosu na ukupan broj sintaktičkih pogrešaka zbog utjecaja hrvatskoga jezika.

H1e. Očekuje se da će, u okviru morfoloških pogrešaka, statistički značajno veći broj pogrešaka biti posljedica utjecaja hrvatskoga jezika nego utjecaja engleskoga jezika.

H2. Međujezični utjecaj engleskoga jezika na pojavu pogrešaka u španjolskome jeziku razlikuje se ovisno o uronjenosti u engleski govorni kontekst, razini znanja engleskoga jezika i izloženosti engleskomu jeziku.

H2a. Očekuje se da će učenici koji su bili dulje uronjeni u engleski govorni kontekst imati statistički značajno veći broj svih tipova pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika u španjolskome kao trećem jeziku u odnosu na učenike koji nisu bili uronjeni ili su bili minimalno uronjeni u engleski govorni kontekst.

H2b. Utjecaj engleskoga jezika na španjolski bit će izraženiji kod učenika s višom razinom znanja engleskoga jezika nego kod učenika s nižom razinom znanja engleskoga jezika. Drugim riječima, kod učenika s višom razinom znanja engleskoga jezika očekuje se veći broj pogrešaka pod njegovim utjecajem.

H2c. Utjecaj engleskoga jezika na španjolski bit će izraženiji kod učenika s većom izloženošću engleskome jeziku nego kod učenika s manjom izloženošću engleskome jeziku. Drugim riječima, kod učenika s većom izloženošću engleskome jeziku očekuje se veći broj pogrešaka pod njegovim utjecajem.

H3. Vrsta leksičkih pogrešaka mijenja se s porastom razine znanja u ciljnome jeziku (španjolskome). Konkretno, u okviru leksičkih pogrešaka, očekuje se veći broj kalkova i manji broj prebacivanja koda kod studenata na višoj godini studija španjolskoga jezika.

Potvrđivanje prve hipoteze bilo bi u skladu s rezultatima niza istraživanja navedenih u prvome poglavlju, koja pokazuju da u kontekstu usvajanja trećega jezika svaki jezik iz govornikova jezičnoga repertoara može preuzeti vodeću ulogu (Ringbom, 1987; Dewaele, 1998; Williams i Hammarberg, 1998; Celaya i Torras, 2001; Cenoz i sur., 2001; Hammarberg, 2001; Tremblay, 2006; Letica i Mardešić, 2007; Cal i Sypianska, 2020; Božinović i Perić, 2021; Perić i Gudelj, 2024).

Kako ističe De Angelis (2007), dokazi o jezičnoj bliskosti osobito su uočljivi kada su govornici izloženi kombinaciji srodnih i nesrodnih jezika, pri čemu su samo dva jezika — izvorni i ciljani — međusobno povezani, kao što je slučaj s engleskim i njemačkim jezikom, koji pripadaju germanskoj skupini jezika. Srodni jezici potječu iz istoga prajezika i dijele niz fonoloških, morfoloških i leksičkih obilježja, dok nesrodni jezici nemaju zajedničko podrijetlo i pokazuju veće razlike na različitim jezičnim razinama. Udaljeni jezici međusobno su vrlo različiti, što otežava njihovu usporedbu i proces učenja. Primjerice, hrvatski i slovenski pripadaju slavenskoj skupini jezika i dijele brojne gramatičke i leksičke sličnosti, dok su hrvatski i engleski nesrodni jezici jer pripadaju različitim jezičnim skupinama — slavenskoj i germanskoj. Hrvatski i kineski predstavljaju primjer izrazito udaljenih jezika, budući da pripadaju različitim jezičnim porodicama — indoeuropskoj i sinotibetanskoj — te dijele vrlo malo zajedničkih obilježja.

Situacija postaje složenija kada su učenici izloženi jezicima koji pripadaju istoj jezičnoj porodici, ali različitim podskupinama, kao što su hrvatski, engleski i španjolski, koji svi pripadaju indoeuropskoj porodici, no različitim podskupinama — slavenskoj, germanskoj i romanskoj. Hrvatski, engleski i španjolski jezik pripadaju istoj jezičnoj porodici (indoeuropski jezici), ali ne i istoj podskupini unutar porodice. Hrvatski je slavenski jezik, engleski je germanski jezik, a španjolski je romanski jezik. U takvim slučajevima teško je unaprijed odrediti koji će jezik preuzeti dominantnu ulogu kao izvor prijenosa tijekom procesa usvajanja trećega jezika, s obzirom na teškoće u određivanju tipološke udaljenosti između tih jezika kada se promatraju kao cjeloviti sustavi. Umjesto toga, kako sugerira Hammarberg (2010), prikladnije je govoriti o profilu sličnosti i udaljenosti koji varira ovisno o pojedinim jezičnim razinama.

Budući da značajan dio engleskoga vokabulara potječe iz latinskih i romanskih izvora te da engleski i španjolski dijele brojne srodne riječi, očekuje se da će utjecaj drugoga jezika (J2, engleskoga) biti najizraženiji na leksičkoj razini. S druge strane, zbog višega stupnja morfološke

fleksije koja karakterizira hrvatski i španjolski, pretpostavlja se da će prvi jezik (J1, hrvatski) imati snažniji utjecaj upravo u morfološkom području. Što se tiče sintakse, s obzirom na značajne tipološke sličnosti između hrvatskoga, engleskoga i španjolskoga jezika, ne očekuju se značajne pogreške na toj razini tijekom usvajanja trećega jezika.

Potvrđivanje druge i treće hipoteze bilo bi u skladu s rezultatima niza istraživanja navedenih u prvome poglavlju, koja upućuju na važnu ulogu razine ovladanosti ciljnim jezikom (Ringbom, 1987; Williams i Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001; Bardel i Lindqvist, 2007; Perić i Novak Mijić (2017), ali i razine ovladanosti izvornim jezicima (Ringbom, 1987; Williams i Hammarberg, 1998; Tremblay, 2006; Cal i Sypianska, 2020; Perić i Novak Mijić, 2017) u području međujezičnih utjecaja.

U ovome se radu također polazi od Ringbomove (1987) tvrdnje da vrsta jezičnoga prijenosa u ciljnome jeziku ovisi o razini ovladanosti izvornim jezicima. Ringbom (2006) ističe da je leksički prijenos iz nematerinskoga jezika najčešće prijenos oblika, dok prijenos značenja odražava utjecaj materinskoga jezika. Prema autoru, prijenos značenja zahtijeva vrlo visoku razinu ovladanosti izvornim jezikom, dok je prijenos oblika relativno površan oblik prijenosa koji se može ostvariti i bez visoke razine kompetencije u nematerinskome jeziku. Učenici će se pritom oslanjati na tipološki sličniji jezik (J1 ili J2). S druge strane, prema Ringbomu (1987, 2001), prijenos značenja, poput kalkova i semantičkih proširenja, uglavnom potječe iz materinskoga jezika (J1), ali se može pojaviti i iz drugoga jezika (J2) ako je razina kompetencije u tome jeziku dovoljno visoka.

Nadalje, u skladu s rezultatima niza istraživanja (Naves i sur., 2005; Celaya, 2006; Celaya, 2008; Agustín Llach, 2011), pretpostavlja se da se u kvalitativnome smislu određene vrste leksičkih pogrešaka, poput kalkova, povećavaju s razinom ovladanosti ciljnim jezikom. Učenici s višom razinom ovladanosti ciljnim jezikom sposobni su koristiti riječi iz trećega jezika (J3) za prevođenje struktura iz prvoga (J1) i drugoga jezika (J2), bez potrebe za izravnim posuđivanjem riječi iz J1 ili J2. Leksičke invencije temeljene na znanju J1/J2, poput kalkova, upućuju na višu razinu ovladanosti ciljnim jezikom jer proizlaze iz doslovnoga prevođenja i semantičkoga proširenja J1/J2. Posljedično, učestalost prebacivanja koda smanjuje se s porastom jezične kompetencije u ciljnome jeziku.

2.2. Metodologija istraživanja

2.2.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 214 ispitanika, od čega je 57,5 % ispitanika bilo ženskoga spola. Dob ispitanika kretala se od 19 do 25 godina, s prosječnom dobi od 21 godine. Uzorak je obuhvaćao ispitanike s dvaju nefiloloških učilišta, odnosno njih 109 sa Sveučilišta u Dubrovniku od kojih je 56 učilo španjolski jezik dva semestra (ukupno 120 sati), a 53 je učilo španjolski jezik četiri semestra (ukupno 240 sati) i njih 105 s američke visokoškolske ustanove Rochester Institute of Technology od kojih je 60 učilo španjolski jezik dva semestra (ukupno 120 sati), a 45 je učilo španjolski jezik četiri semestra (ukupno 240 sati). Ovakav način formiranja uzorka primijenjen je kako bi se obuhvatili ispitanici sa što širim rasponom znanja engleskoga jezika. Naime, ispitanici s američkoga učilišta bili su u većoj mjeri izloženi engleskome jeziku jer su nastavu pohađali na engleskome jeziku, zbog čega je opravdano očekivati da posjeduju višu razinu znanja engleskoga jezika. Time su u uzorak uključeni i ispitanici s izrazito visokim stupnjem poznavanja engleskoga jezika. Ova dva uzorka uspoređena su prema rezultatu testa za procjenu razine znanja engleskoga jezika (PL test) i izloženosti engleskome jeziku uz primjenu t-testa za nezavisne uzorke i primjenu Levenovog testa za jednakost varijanci. Pokazalo se da je rezultat testa za procjenu razine znanja engleskoga jezika statistički značajno viši na američkome visokom učilištu ($t = -2,25$, $p = 0,026$). Usporedba trenutne izloženosti engleskome jeziku t-testom za nezavisne uzorke također je pokazala da su ispitanici američkoga visokog učilišta statistički značajno više izloženi engleskome jeziku ($t = -29,24$, $p < 0,001$). Dakle, iako se kod oba poduzorka radi o relativno visokom rezultatu testa za procjenu razine znanja engleskoga jezika ipak je američki uzorak značajno više izložen engleskome jeziku te ima značajno veći rezultat testa za procjenu razine znanja engleskoga jezika.

Nakon uvida u jezičnu biografiju učenika, iz istraživanja su se isključili oni studenti kojima materinski jezik nije bio hrvatski, oni koji su naveli drukčiji redoslijed učenja pojedinoga stranog jezika od onog koji je bio potreban za provedbu istraživanja te oni koji su, prije upisa na kolegij španjolskoga jezika na fakultetu, imali određenu razinu znanja španjolskoga jezika. Svim studentima materinski jezik (J1) bio je hrvatski, engleski je bio prvi strani jezik (J2) te su, u

trenutku istraživanja, učili španjolski kao J3. U Tablici 2 prikazani su deskriptivni pokazatelji uzorka.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji uzorka

	Uzorak 1 Hrvatsko visoko učilište (N=109)	Uzorak 2 Američko visoko učilište (N= 105)	Ukupno (N=214)
	N (%)		
Broj muških ispitanika	37 (33,9)	54 (51,4)	91 (42,5)
Broj ženskih ispitanika	72 (66,1)	51 (48,6)	123 (57,5)
Broj studenata na 1. godini španjolskoga	56 (51,4)	60 (57,1)	116 (54,2)
Broj studenata na 2. godini španjolskoga	53 (48,6)	45 (42,9)	98 (45,8)
Dob (raspon)	19 - 24	19 - 25	19 - 25
Dob (M +/- SD)	20,87 +/- 1,00	21,25 +/- 1,19	21,06 +/- 1,12
PL rezultat (raspon)	57-118	86-119	57-119
PL rezultat (M +/- SD)	104,00 +/- 9,58	106,67 +/- 7,63	105,31 +/- 8,76
Izloženost engleskome (raspon)	15-35	35-75	15-75
Izloženost engleskome (M +/- SD)	21,56 +/- 5,17	52,24 +/- 9,48	36,61 +/- 17,14

Legenda. Dob je mjerena u godinama. PL= rezultat na testu znanja *Cambridge English Unlimited Placement Test*; Izloženost engleskom je određena kao samoprocjena prosječnog postotka vremena izloženosti engleskom jeziku do najviše 100%.

2.2.2. Instrument

Od instrumenata u glavnome istraživanju korišteni su sastavci, upitnik o demografskoj i jezičnoj pozadini ispitanika te test za procjenu razine znanja engleskoga jezika. Više je razloga za odluku o korištenju sastavaka na kojima su se temeljila zapažanja. Larsen-Freeman i Long (1991) vide slobodni sastavak kao najmanje kontroliranu istraživačku metodu od svih elicitacijskih postupaka (čitanja naglas, strukturiranih vježbi, zadataka nadopunjavanja, navođene imitacije, prijevoda, vođenih sastavaka, zadataka pitanje-odgovor s podražajem, prepričavanja priča, komunikacijskih igara, igre po ulogama i intervjua) jer nema intervencije istraživača. Nadalje, činjenica da su studenti pisali sastavke u poznatome fizičkom okruženju, o temi o kojoj se raspravljalo tijekom njihove redovite nastave, stvorilo je uvjete pogodne za pisanu produkciju koja je bila vjeran odraz

njihovih vještina, što se očitovalo u brojnim pojavama MJU. U tom smislu slijedila se hipoteza afektivnoga filtera (Krashen, 1987) prema kojoj učinkovito okruženje učenja jezika pruža uvjete u kojima je tjeskoba svedena na minimum te se promiču motivacija i samopouzdanje. Bayona (2009) smatra da sastavci učenika točnije odražavaju njihovu gramatičku i komunikacijsku kompetenciju. Dakle, osnovnu metodu u istraživanju činio je pisani sastavak od 200 riječi na temu *Describe un evento importante de tu pasado* (Opišite neki važan događaj iz vaše prošlosti). Istraživanja temeljena na metodi sastavaka ne bave se samo formalnim i semantičkim leksičkim prijenosom, već i prijenosima na ostalim razinama: morfološkoj i sintaktičkoj (Jajić Novogradec, 2017). Kao što je već navedeno, pisani sastavak predstavlja nekontrolirani postupak i zbog toga se smatra dobrom metodom u istraživanju međujezičnih utjecaja jer ispitanici nesvjesno vode svoje misli i izražavaju se na način sličan onomu u prirodnoj komunikaciji te je prihvatljiv za sve dobne skupine, od mlađih do starijih ispitanika.

Demografska i jezična pozadina ispitanika bila je važan element istraživanja. Dizajn upitnika temeljio se na prilagodbi ranije verzije upitnika jezičnoga profila "Upitnik o jezičnom iskustvu i znanju (LEAP-Q)" koji su osmislili i koristili Marian, Blumenfeld i Kaushanskaya (2007) u istraživanju koje se bavilo višejezičnom populacijom i njihovom samoprocjenom jezičnih vještina. Prvi dio upitnika činila su pitanja vezana za demografske podatke ispitanika, poput navođenja dobi i spola, dok se drugi dio bavio jezičnom biografijom ispitanika, tj. ispitanici su morali označiti koje su strane jezike učili prema redoslijedu usvajanja i kada su ih počeli učiti. Učenicima je rečeno da se pojmovi prvi, drugi i treći jezik odnose na redoslijed usvajanja pojedinoga jezika. Nadalje, postavljena su pitanja o vremenu koje su ispitanici proveli u anglofonskoj ili hispanofonskoj zemlji, odnosno u obitelji ili školi te o trenutnoj izloženosti ispitanika engleskome jeziku, ali s posebnim deskriptorima kulturnih i akademskih aktivnosti. U ispitivanju jezičnoga znanja engleskoga jezika koristio se *Cambridge English Unlimited Placement Test*, no uzela se u obzir i izloženost engleskome jeziku u formalnome kontekstu i izvan njega, odnosno samoprocjena količine izloženosti engleskome jeziku. Za procjenu znanja španjolskoga jezika korišten je kriterij razine sveučilišnoga kolegija, odnosno broja sati formalne nastave jezika na visokoškolskoj razini. Međutim, podatci prikupljeni putem upitnika omogućili su uvid u to jesu li ispitanici već prije upisa na kolegij imali određenu razinu znanja španjolskoga jezika te u kojoj su mjeri prethodno bili izloženi tomu jeziku.

2.2.3. Korpus

Korpus čini 214 pisanih radova. Za svakoga ispitanika izbrojen je broj napisanih riječi, a ukupno je analizirano 39 550 riječi. U istraživanju su u obzir uzeti i oni radovi u kojima je broj riječi neznatno manji ili neznatno veći od preporučenoga broja riječi.

2.2.4. Provedba istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju 2024. godine. Nakon suglasnosti nastavnika španjolskoga jezika dogovoreni su termini u kojima je bilo moguće provesti istraživanje. Istraživanje je provedeno na nastavnim satima španjolskoga jezika kada su ispitanici u rasporedu imali dva školska sata zaredom, no nastavnici su ostali i treći sat jer je bilo predviđeno da dva sata neće biti dovoljno za rješavanje upitnika, testa za procjenu znanja engleskoga jezika i pisanje sastavka. Na američkoj visokoškolskoj instituciji istraživanje je provodio istraživač (autorica ovoga rada) samostalno, a na Sveučilištu u Dubrovniku istraživanje su provele dvije nastavnice španjolskoga jezika te autorica ovoga rada. Broj ispitanika u pojedinome razredu za vrijeme ispitivanja kretao se od 15 do 30. Na početku istraživanja u svakom razredu autorica se predstavila i ukratko objasnila ispitanicima svrhu istraživanja, naglasivši da je istraživanje anonimno i da će se prikupljeni podaci isključivo upotrijebiti u znanstvene svrhe. Ispitanicima je podijelila *Pristanak na sudjelovanje u istraživanju u svrhu izrade doktorske disertacije* (Prilog 1) i zamolila ih da pažljivo pročitaju obrazac i da, ako su suglasni s navedenim, potpišu. Svi ispitanici samovoljno su potpisali *Pristanak*. Ispitanicima je najprije rečeno da će u prvome dijelu istraživanja pisati sastavak od 200 riječi na temu *Describe un evento importante de tu pasado* - Opišite neki važan događaj iz vaše prošlosti (Prilog 2). Pretpostavljalo se da će u prvome dijelu ispitanici biti daleko usredotočeniji na pisanje sastavka nego kada bi ga pisali nakon testa za procjenu znanja engleskoga jezika i *Upitnika*. Naglašeno je da ispitanici ne smiju upotrebljavati rječnik te da moraju biti što je više moguće usmjereni na zadatak, da ne postavljaju dodatna pitanja nastavniku ili prijatelju za vrijeme pisanja. Potom su ispitanici zamoljeni da otvore brošuru prvoga dijela istraživanja i pročitaju još jednom pisane upute koje su im dane. Prvi dio istraživanja trajao je 60

minuta. Tada su učenici započeli rješavanje *Upitnika o jezičnoj biografiji* (Prilog 3). Drugi dio istraživanja trajao je 20 minuta. Na kraju su učenici imali 55 minuta za rješavanje trećega dijela istraživanja, odnosno testa za procjenu razine znanja engleskoga jezika (Prilog 4).

2.2.5. Obrada podataka

Prikupljeni podatci obrađeni su kvantitativno i kvalitativno, metodom analize pogrešaka. Dok je kvantitativnom analizom podataka dobiven uvid u distribuciju međujezičnih utjecaja, kao i u smjer međujezičnih utjecaja u ovladavanju španjolskim jezikom, kvalitativna analiza podataka dala je detaljan opis rezultata analize pogrešaka. Deskriptivna analiza pogrešaka odnosi se na opisivanje i objašnjavanje pogrešaka na određenoj jezičnoj razini. Zapažanja su se temeljila na korpusu pisanih sastavaka iz kojih su izdvojene pogreške i klasificirane prema mogućem utjecaju jezika iz kojih su potjecale. Osim toga, izrađena je baza podataka za analizu pogrešaka koja je sadržavala leksičke, morfološke i strukturne značajke analiziranih pogrešaka koje su unakrsno povezane s informacijama dobivenim u jezičnim profilima. Ovaj mješoviti pristup analizi ovoga pisanog korpusa u kombinaciji s inferencijalnom statistikom kvalitativnih opisa podataka analize pogrešaka i informacija o jezičnim profilima omogućio je potvrđivanje tvrdnje da usvajanje J3 nije identično procesu usvajanja J2. Klasifikacija pogrešaka donosi se u sljedećemu potpoglavlju.

2.2.6. Klasifikacija pogrešaka

Predmet analize pisanoga ostvaraja obuhvaća pogreške koje proizlaze iz međujezičnoga utjecaja, s naglaskom na leksičku, morfološku i sintaktičku razinu, pri čemu se isključuju pogreške koje su rezultat unutarjezičnih procesa. U ovome se istraživanju primjenjuju klasifikacije koje predlažu Ringbom (2001) i Bayona (2009), ali su uključene neke prilagodbe potrebne za analizu korpusa korištenoga u ovome radu. Pogreške koje proizlaze iz prijenosa razvrstane su u tri osnovne kategorije: pogreške na sintaktičkoj, leksičkoj i morfološkoj razini. Kao što je prethodno naznačeno, predmet analize isključivo su pogreške koje upućuju na međujezični utjecaj (MJU) na

jednoj od navedenih jezičnih razina. Sukladno tomu, pogreške su kategorizirane prema pretpostavljenome izvoru utjecaja – hrvatskome jeziku, engleskome jeziku ili obama jezicima. U slučajevima kada nije bilo moguće s visokom razinom sigurnosti utvrditi jednoznačno podrijetlo međujezičnoga utjecaja, ali je bilo vidljivo da pogreška nosi obilježja interferencije iz obaju jezika, takve su pogreške također zasebno zabilježene te je za njih korišten termin *Ambiguous Items* (Bayona, 2009).

Primjerice, glagol *to love* u hrvatskome se prevodi kao *voljeti* te se koristi na jednak način kao i u engleskome jeziku – za izražavanje ljubavi prema osobi, ali i za izražavanje užitka u nekoj aktivnosti (npr. *voljeti nekoga / voljeti raditi nešto*). Nasuprot tomu, u španjolskome jeziku glagol *querer* označava isključivo ljubav prema osobi, dok se za iskazivanje sviđanja odnosno uživanja u aktivnosti koristi glagol *gustar*. U ovakvim i sličnim slučajevima nije bilo moguće s potpunom sigurnošću odrediti točno podrijetlo međujezičnoga utjecaja budući da hrvatski i engleski dijele isti oblik i način uporabe.

Leksičke pogreške razvrstane su u pet kategorija, sintaktičke u tri kategorije, dok morfološke pogreške čine jednu kategoriju. U nastavku su navedeni primjeri iz korpusa korištenoga u ovome istraživanju. Tri kategorije leksičkih pogrešaka odnose se na prijenos oblika, dok se dvije kategorije odnose na prijenos značenja. Pogreške koje proizlaze iz prijenosa značenja uključuju:

- a) Semantičko proširenje – uobičajena pogreška leksičkoga preklapanja u jezicima kada učenik pogrešno proširuje značenje na drugo područje gdje preklapanje više ne postoji, kao u slučajevima kada jedna hrvatska ili engleska riječ odgovara dvjema ili većemu broju španjolskih riječi.

	He atendido ² a una presentación
Ciljni oblik	He asistido a una presentación
Hrvatski	Sudjelovao sam na prezentaciji
Engleski	I attended a presentation

² Podebljani font u primjerima koristit će se za označavanje MJU koji je predmet trenutačne analize

- b) Kalkovi – pogreške nastale kao rezultat izravnoga prijevoda riječi po riječ hrvatskoga ili engleskoga izraza odnosno idioma. U ovu kategoriju uključene su i konstrukcije koje predstavljaju pogrešan odabir prijedloga, što se može jasno pripisati prijenosu iz hrvatskoga ili engleskoga jezika.

Soy veinte años.

Ciljni oblik: Tengo veinte años.

Hrvatski: Imam 20 godina.

Engleski: **I am** 20 years old.

Me enamoré **en** mi amigo.

Ciljni oblik: Me enamoré de mi amigo.

Hrvatski: Zaljubila sam se **u** svoga prijatelja.

Engleski: I fell in love with my friend.

Pogreške koje proizlaze iz prijenosa oblika uključuju:

- a) Prebacivanje koda – pojavljuje se kada učenik izravno umetne riječ iz J1 ili J2 u leksik J3.

Tuve una **question**

Ciljni oblik: Tuve una pregunta

Hrvatski: Imao sam pitanje

Engleski: I had a **question**

- b) Lažni parovi – vrsta pogreške u leksičkome prijenosu uzrokovana pogrešnom uporabom takozvanih "lažnih" srodnika. Učenici pretpostavljaju da su riječi koje su slične u obliku također slične u značenju. Ljubičić (2011) ističe da za uspostavljanje lažnih parova nije relevantno zajedničko podrijetlo.

Quise estudiar en la **librería**.

Ciljni oblik: Quise estudiar en la biblioteca.

Hrvatski: Željela sam učiti u knjižnici.

Engleski: I wanted to study in the **library**.

- c) Hibridi – pogreške koje obuhvaćaju prilagodbu riječi iz prvoga jezika pravopisnim i morfološkim obilježjima drugoga jezika. U ovome se istraživanju nastojalo identificirati prilagodbe riječi iz J1 ili J2 pravopisnim i morfološkim obilježjima J3.

No pude **climbar** la montaña.

Ciljni oblik: No pude subir la montaña.

Hrvatski: Nisam se mogao popeti na planinu.

Engleski: I couldn't **climb** the mountain.

Sintaktičke pogreške pripisane interferenciji J1/J2 pojavljuju se kada učenik pokušava izjednačiti dijelove španjolske i hrvatske odnosno engleske konstrukcije. Sintaktičke pogreške prijenosa klasificirane su unutar triju potkategorija:

- a) Red riječi – pogreške koje nastaju kada učenici obrnu redoslijed imenice i modifikatora slijedeći red riječi hrvatske ili engleske usporedne konstrukcije

Era una **perezosa muchacha**³

Ciljni oblik: Era una muchacha perezosa.

Hrvatski: Bila je **lijena djevojčica**.

Engleski: She was a **lazy girl**.

³ U hrvatskome i engleskome jeziku isti je redoslijed imenice i modifikatora te je ovaj primjer klasificiran kao "ambiguous item"

- b) Izostavljanje – vrsta sintaktičke pogreške u prijenosu uzrokovana učenikovom sklonošću da izostavi traženi gramatički element u španjolskome jeziku koji je izborni ili nepostojeći u hrvatskoj ili engleskoj usporednoj konstrukciji.

Eran **ocho**.

Ciljni oblik: Eran las ocho.

Hrvatski: Bilo je **osam sati**.

Engleski: It was **eight o'clock**.

- c) Dodavanje – ponekad hrvatske ili engleske konstrukcije uzrokuju smetnje u odgovarajućim španjolskim obrascima jer učenik obvezni hrvatski ili engleski element doslovno prenosi u španjolsku konstrukciju u kojoj taj element nema odgovarajući ekvivalent.

Busqué **por las llaves** por todas partes

Ciljni oblik: Busqué las llaves por todas partes.

Hrvatski: Tražila sam ključeve posvuda.

Engleski: I looked **for the keys** everywhere.

Morfološke pogreške pripisane prijenosu razvrstane su u pogreške u označavanju roda i broja. Španjolske imenice, članovi i pridjevi slažu se u rodu i broju kao i u hrvatskome jeziku, dok su engleski članovi i pridjevi nepromjenjivi u rodu i broju, osim pridjeva “*ovaj*” i “*onaj*”.

Recibí pez **dorada**.

Ciljni oblik: Recibí pez dorado.

Hrvatski: Dobio sam **zlatnu** ribicu.

Engleski: I got a goldfish.

U procesu identifikacije pogrešaka, na temelju prethodno opisnih kriterija, sudjelovali su autorica rada te dva profesora – jedan španjolskoga, a drugi engleskoga jezika.

2.3. Rezultati istraživanja i rasprava

2.3.1. Deskriptivna statistika pogrešaka

2.3.1.1. Deskriptivna statistika neovisno o međujezičnome utjecaju

U ovome dijelu rada prikazuju se deskriptivni pokazatelji ukupnoga broja pogrešaka koje su ispitanici ostvarili u pisanome izražavanju na španjolskome jeziku, neovisno o međujezičnome utjecaju engleskoga i hrvatskoga jezika te neovisno o razini ovladanosti španjolskim jezikom.

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije (SD) za leksičke, sintaktičke i morfološke pogreške (N= 214)

Tip pogreške	M +/- SD	Raspon
Leksičke pogreške - ukupne	4,00 +/- 2,91	0 -14
Semantičko proširenje	0,53 +/- 0,66	0 - 3
Lažni parovi	0,23 +/- 0,47	0 - 2
Kalkovi	1,40 +/- 1,27	0 - 6
Prebacivanje koda	1,04 +/- 1,22	0 - 5
Hibridi	0,79 +/- 0,87	0 - 4

Sintaktičke pogreške – ukupne	1,33 +/- 1,33	0 -6
Redoslijed riječi	0,69 +/- 0,84	0 - 3
Izostavljanje riječi	0,57 +/- 0,64	0 - 3
Dodavanje riječi	0,07 +/- 0,26	0 - 1
Morfološke pogreške roda i broja	2,82 +/- 1,53	0 - 8
Sveukupne pogreške	8,14 +/- 4,17	0 - 20

Rezultati prikazani u Tablici 3 pokazuju da su ispitanici u prosjeku ostvarili osam pogrešaka po pisanome radu ($M = 8,14$; $SD = 4,17$). Analiza prema tipu pogrešaka pokazuje da su najzastupljenije bile leksičke pogreške ($M = 4,00$; $SD = 2,91$), zatim morfološke pogreške ($M = 2,82$; $SD = 1,53$), dok su sintaktičke pogreške bile najmanje zastupljene ($M = 1,33$; $SD = 1,33$).

Unutar kategorije leksičkih pogrešaka najveću aritmetičku sredinu pokazali su kalkovi ($M = 1,40$; $SD = 1,27$), zatim prebacivanje koda ($M = 1,04$; $SD = 1,22$), hibridi ($M = 0,79$; $SD = 0,87$), semantička proširenja ($M = 0,53$; $SD = 0,66$) i lažni parovi ($M = 0,23$; $SD = 0,47$). Dobiveni rezultati upućuju na činjenicu da učenici u procesu ovladavanja španjolskim kao trećim jezikom najčešće posežu za strategijama koje uključuju oslanjanje na već postojeće leksičko znanje prethodno usvojenih jezika.

Takvi rezultati u skladu su s brojnim istraživanjima u području ovladavanja trećim jezikom koja ističu leksičku razinu kao područje najizraženijega međujezičnog utjecaja (Ringbom, 1987; Williams i Hammarberg, 1998; Cenoz i sur., 2003; Bardel i Lindqvist, 2007; Sánchez, 2015b). Budući da je vokabular razina jezika na kojoj su formalne sličnosti među jezicima često transparentne i lako uočljive, učenici se tijekom produkcije spontano oslanjaju na prethodno usvojene jezične obrasce.

Posebno je zanimljivo da su upravo kalkovi činili najzastupljeniji tip leksičkih pogrešaka. Takav nalaz može se objasniti činjenicom da kalkiranje zahtijeva određenu razinu razvijenosti međujezične kompetencije. Učenici više ne prenose izravno pojedinačne riječi iz drugih jezika, nego pokušavaju aktivno rekonstruirati značenje uporabom elemenata ciljnoga jezika prema obrascima poznatima iz hrvatskoga ili engleskoga jezika. Ovakav rezultat potvrđuje Ringbomovu (2006) tvrdnju da prijenos značenja predstavlja složeniji oblik prijenosa koji podrazumijeva višu razinu jezične kompetencije.

S druge strane, relativno visok broj primjera prebacivanja koda pokazuje da dio ispitanika još uvijek poseže za izravnim ubacivanjem riječi iz hrvatskoga ili engleskoga jezika u španjolski iskaz kada ne raspolažu odgovarajućom leksičkom jedinicom na ciljnome jeziku. Takvi rezultati očekivani su u početnim fazama ovladavanja jezikom te potvrđuju nalaze Dewaelea (1998), Williams i Hammarberg (1998) te Letice i Mardešić (2007), koji ističu da je prebacivanje koda česta strategija kod višejezičnih govornika u situacijama ograničenoga leksičkog znanja.

Kada je riječ o sintaktičkim pogreškama, rezultati pokazuju da su one bile značajno rjeđe od leksičkih i morfoloških odstupanja. Najčešće su se odnosile na red riječi ($M = 0,69$; $SD = 0,84$) i izostavljanje jezičnih elemenata ($M = 0,57$; $SD = 0,64$), dok je dodavanje jezičnih elemenata bilo vrlo rijetko ($M = 0,07$; $SD = 0,26$). Takav rezultat može se objasniti činjenicom da hrvatski, engleski i španjolski dijele određene temeljne sintaktičke obrasce, zbog čega je mogućnost većih odstupanja na sintaktičkoj razini manja nego na leksičkoj razini. Rezultati su pritom u skladu s pretpostavkama iznesenima u teorijskome dijelu rada prema kojima se zbog relativne tipološke sličnosti osnovnih sintaktičkih struktura ne očekuje izrazito velik broj sintaktičkih pogrešaka. Istodobno, primjeri poput inverzije redoslijeda imenice i atributa potvrđuju nalaze Perić i Božinović (2015), koje pokazuju da učenici često prenose obrasce karakteristične za hrvatski i engleski jezik u španjolski.

Morfološke pogreške pokazale su relativno visoku zastupljenost, osobito u području roda i broja. Ovakvi rezultati mogu se povezati s činjenicom da hrvatski i španjolski dijele razvijen sustav gramatičkoga roda i slaganja, što može dovesti i do pozitivnoga i do negativnoga prijenosa. Učenici često pokušavaju primijeniti obrasce slaganja iz hrvatskoga jezika na španjolski, pri čemu dolazi do odstupanja u slučajevima kada sustavi nisu potpuno podudarni.

Dobiveni rezultati potvrđuju temeljnu pretpostavku rada da ovladavanje trećim jezikom predstavlja složen i dinamičan proces u kojemu istodobno djeluju različiti izvori međujezičnoga utjecaja. Rezultati također potvrđuju stavove Herdine i Jessner (2002) prema kojima višejezični sustavi funkcioniraju kao međusobno povezane i dinamične cjeline, a ne kao odvojeni i neovisni jezični sustavi.

2.3.1.2. Deskriptivna statistika pogrešaka ovisno o međujezičnome utjecaju

U nastavku su analizirane pogreške s obzirom na pretpostavljeni izvor međujezičnoga utjecaja, odnosno utjecaj hrvatskoga jezika, engleskoga jezika ili kombinirani utjecaj obaju jezika.

Tablica 4. Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za tipove leksičkih pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika, hrvatskoga jezika i obaju jezika (N= 214)

Tip leksičke pogreške		M +/- SD	Raspon
Leksičke pogreške pod MJU engleskoga jezika	Ukupne	2,49 +/- 2,41	0-10
	Semantičko proširenje	0,40 +/- 0,59	0 - 2
	Lažni parovi	0,23 +/- 0,47	0 - 2
	Kalkovi	0,55 +/- 0,88	0 - 4
	Prebacivanje koda	0,65 +/- 0,92	0 - 5
	Hibridi	0,65 +/- 0,84	0 - 3
Leksičke pogreške pod MJU	Ukupne	0,96 +/- 1,22	0 - 5

hrvatskoga jezika			
	Semantičko proširenje	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Lažni parovi	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Kalkovi	0,44 +/- 0,62	0 - 3
	Prebacivanje koda	0,39 +/- 0,70	0 - 3
	Hibridi	0,14 +/- 0,36	0 - 2
Leksičke pogreške pod MJU obaju jezika, hrvatskoga i engleskoga	Ukupne	0,54 +/- 0,72	0 - 3
	Semantičko proširenje	0,13 +/- 0,34	0 - 1
	Lažni parovi	0,0 +/- 0,0	0 - 0
	Kalkovi	0,41 +/- 0,58	0 - 2
	Prebacivanje koda	0,0 +/- 0,0	0 - 0
	Hibridi	0,0 +/- 0,0	0 - 0

Legenda: MJU = međujezični utjecaj

Tablica 5. Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za tipove sintaktičkih pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika, hrvatskoga jezika i obaju jezika (N= 214)

Tip sintaktičke pogreške		M +/- SD	Raspon
--------------------------	--	----------	--------

Sintaktičke pogreške pod MJU engleskoga jezika	Ukupne	0,07 +/- 0,26	0 - 1
	Redosljed riječi	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Izostavljanje riječi	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Dodavanje riječi	0,07 +/- 0,26	0 - 1
Sintaktičke pogreške pod MJU hrvatskoga jezika	Ukupne	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Redosljed riječi	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Izostavljanje riječi	0,00 +/- 0,00	0 - 0
	Dodavanje riječi	0,00 +/- 0,00	0 - 0
Sintaktičke pogreške pod MJU hrvatskoga i engleskoga jezika	Ukupne	1,26 +/- 1,27	0 - 6
	Redosljed riječi	0,69 +/- 0,84	0 - 3
	Izostavljanje riječi	0,57 +/- 0,64	0 - 3
	Dodavanje riječi	0,00 +/- 0,00	0 - 0

Legenda: MJU = međujezični utjecaj

Tablica 6. Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) za morfološke pogreške pod utjecajem engleskoga jezika, hrvatskoga jezika i obaju jezika (N= 214)

		M +/- SD	Raspon
Morfološke pogreške pod MJU engleskoga, hrvatskoga i obaju jezika	Ukupne	2,82 +/- 1,53	0 - 8
Morfološke pogreške pod MJU engleskoga jezika	Pogreške roda i broja	0,00 +/- 0,00	0 - 0
Morfološke pogreške pod MJU hrvatskoga jezika	Pogreške roda i broja	2,82 +/- 1,53	0 - 8
Morfološke pogreške pod MJU obaju jezika	Pogreške roda i broja	0,00 +/- 0,00	0 - 0

Legenda: MJU = međujezični utjecaj

Rezultati (Tablica 4) pokazuju da su leksičke pogreške najčešće bile povezane s međujezičnim utjecajem engleskoga jezika. Ukupan broj leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika iznosio je $M = 2,49$; $SD = 2,41$, dok je broj leksičkih pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika bio znatno niži ($M = 0,96$; $SD = 1,22$). Leksičke pogreške koje su se mogle pripisati utjecaju obaju jezika također su bile manje zastupljene ($M = 0,54$; $SD = 0,72$). Ovakav rezultat upućuje na izraženiju ulogu engleskoga jezika kao izvora leksičkoga prijenosa u procesu ovladavanja španjolskim kao trećim jezikom. Takav nalaz očekivan je s obzirom na velik broj formalno sličnih riječi između engleskoga i španjolskoga jezika, osobito u području internacionalizama i riječi latinskoga podrijetla.

Unutar leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika najzastupljenije su bile pogreške prebacivanja koda ($M = 0,65$; $SD = 0,92$) i hibridi ($M = 0,65$; $SD = 0,84$), zatim kalkovi ($M = 0,55$; $SD = 0,88$), semantička proširenja ($M = 0,40$; $SD = 0,59$) te lažni parovi ($M = 0,23$; $SD = 0,47$). Takva raspodjela pokazuje da se engleski jezik ne pojavljuje samo kao izvor prijenosa oblika, nego i kao izvor prijenosa značenja. Ovakav rezultat u skladu je s Ringbomovim (1987, 2006) razlikovanjem prijenosa oblika i prijenosa značenja, prema kojemu se prijenos oblika češće povezuje s nematerinskim jezicima, dok je prijenos značenja tipičniji za materinski

jezik ili za jezike u kojima je postignuta vrlo visoka razina kompetencije. Budući da engleski i španjolski dijele velik broj formalno sličnih leksičkih jedinica, osobito zbog snažnoga latinskoga i romanskoga utjecaja na engleski vokabular, učenici često prepoznaju površinske formalne sličnosti među riječima te ih prenose u ciljni jezik. Istodobno, prisutnost kalkova i semantičkih proširenja pod utjecajem engleskoga jezika može se objasniti činjenicom da su ispitanici u ovome istraživanju pokazivali visoku razinu ovladanosti engleskim jezikom i visoku razinu izloženosti tomu jeziku. Takav nalaz potvrđuje tvrdnje autora poput Ringboma (1987), Williams i Hammarberg (1998), Tremblaya (2006), De Angelis (2007), Cal i Sypianske (2020) te Perić i Gudelj (2024), koji ističu da tipološka i formalna bliskost među jezicima, zajedno s visokom razinom kompetencije i izloženosti jeziku, značajno povećavaju vjerojatnost međujezičnoga prijenosa u usvajanju trećega jezika.

Leksičke pogreške pod utjecajem hrvatskoga jezika bile su znatno manje zastupljene. Među njima su najčešći bili kalkovi ($M = 0,44$; $SD = 0,62$) i prebacivanje koda ($M = 0,39$; $SD = 0,70$), dok su hibridi bili rjeđi ($M = 0,14$; $SD = 0,36$). Semantička proširenja i lažni parovi pod utjecajem hrvatskoga jezika nisu zabilježeni. Ovaj nalaz pokazuje da hrvatski jezik na leksičkoj razini ima slabiju ulogu u odnosu na engleski, što je očekivano s obzirom na manju formalnu sličnost hrvatskoga i španjolskoga jezika.

Kod leksičkih pogrešaka koje su pripisane utjecaju obaju jezika najzastupljeniji su bili kalkovi ($M = 0,41$; $SD = 0,58$), dok su semantička proširenja bila rjeđa ($M = 0,13$; $SD = 0,34$). Lažni parovi, prebacivanje koda i hibridi u ovoj kategoriji nisu zabilježeni. To upućuje na to da se kombinirani utjecaj hrvatskoga i engleskoga jezika na leksičkoj razini očituje ponajprije u prijenosu značenja, a ne u prijenosu oblika. Drugim riječima, kada oba prethodno usvojena jezika djeluju kao mogući izvor prijenosa, pogreške se uglavnom pojavljuju u obliku doslovnoga prevođenja ili proširivanja značenja prema obrascima koji postoje i u hrvatskome i u engleskome jeziku.

Dobiveni rezultati potvrđuju tvrdnje De Angelis (2007) i Hammarberga (2009) da se tipološka sličnost ne može promatrati isključivo na razini cjelokupnoga jezičnog sustava, nego se mora analizirati zasebno za pojedine jezične razine. Upravo se u ovome istraživanju pokazalo da različiti jezici mogu imati dominantnu ulogu na različitim jezičnim razinama.

Rezultati sintaktičkih pogrešaka (Tablica 5) pokazuju drukčiji obrazac. Sintaktičke pogreške pod utjecajem isključivo engleskoga jezika bile su vrlo rijetke ($M = 0,07$; $SD = 0,26$), a odnosile su se samo na dodavanje elemenata. Sintaktičke pogreške pod utjecajem isključivo hrvatskoga jezika nisu zabilježene. Nasuprot tomu, najveći broj sintaktičkih pogrešaka pripisan je zajedničkomu utjecaju hrvatskoga i engleskoga jezika ($M = 1,26$; $SD = 1,27$). Unutar te kategorije najčešće su bile pogreške redoslijeda riječi ($M = 0,69$; $SD = 0,84$) i izostavljanja jezičnih elemenata ($M = 0,57$; $SD = 0,64$), dok dodavanje elemenata nije zabilježeno. Takav rezultat pokazuje da se sintaktički prijenos u ovome istraživanju ne može jasno pripisati samo jednome jeziku, nego se u najvećoj mjeri pojavljuje kao rezultat preklapanja obrazaca iz hrvatskoga i engleskoga jezika. To je osobito važno jer upućuje na složenost međujezičnoga prijenosa u višejezičnome sustavu: učenik se u produkciji J3 ne oslanja nužno samo na jedan prethodno usvojeni jezik, nego se mogu istodobno aktivirati obrasci iz J1 i J2.

Rezultati morfoloških pogrešaka (Tablica 6) pokazuju potpuno drukčiju raspodjelu u odnosu na leksičku i sintaktičku razinu. Sve morfološke pogreške roda i broja pripisane su utjecaju hrvatskoga jezika ($M = 2,82$; $SD = 1,53$), dok morfološke pogreške pod utjecajem engleskoga jezika i obaju jezika nisu zabilježene. Ovaj je nalaz posebno važan jer potvrđuje pretpostavku da hrvatski jezik ima snažniju ulogu na morfološkoj razini. Budući da hrvatski i španjolski imaju razvijen sustav gramatičkoga roda i broja, učenici se pri oblikovanju španjolskih imenica, pridjeva i članova mogu oslanjati na obrasce iz hrvatskoga jezika. Međutim, upravo zbog nepodudarnosti između dvaju sustava dolazi do negativnoga prijenosa. Engleski jezik, s druge strane, nema razvijen sustav gramatičkoga roda i slaganja pridjeva s imenicom, pa nije očekivano da će imati značajniji utjecaj na ovu vrstu morfoloških pogrešaka.

Promatrajući rezultate iz Tablica 4, 5 i 6 zajedno, može se zaključiti da različiti jezici iz višejezičnoga repertoara učenika imaju različitu ulogu ovisno o jezičnoj razini. Engleski jezik dominantniji je izvor prijenosa na leksičkoj razini, hrvatski jezik na morfološkoj razini, dok se sintaktičke pogreške uglavnom javljaju kao rezultat zajedničkoga utjecaja hrvatskoga i engleskoga jezika. Time se potvrđuje temeljna pretpostavka ovoga rada da se međujezični utjecaji u ovladavanju trećim jezikom ne mogu promatrati kao jednostavan i jednosmjerni prijenos iz jednoga jezika, nego kao složen proces u kojemu se različiti jezici aktiviraju ovisno o vrsti jezične strukture.

2.3.2. Usporedba međujezičnoga utjecaja engleskoga i hrvatskoga jezika na španjolski jezik

Kako bi se provjerila hipoteza prema kojoj je vrsta promatranoga jezičnoga prijenosa povezana s formalnom sličnošću između određenih jezičnih komponenti, pri čemu se očekuje da će najjači utjecaj engleskoga jezika (J2) biti vidljiv u području leksika, a najsnažniji utjecaj hrvatskoga jezika (J1) u području morfologije, testirano je pet podhipoteza. Ovakvo polazište temelji se na pretpostavci da se međujezični utjecaji razlikuju ovisno o stupnju formalne i tipološke sličnosti među jezicima na pojedinim jezičnim razinama. Takav pristup u skladu je s istraživanjima Ringboma (1987, 2001, 2006), De Angelis (2007), Celaye i Torras (2001) te Cal i Sypianske (2020), koja pokazuju da formalna sličnost među jezicima povećava vjerojatnost prijenosa, osobito na leksičkoj razini.

Hipoteze H1a. i H1b. odnose se na usporedbu pogrešaka u okviru međujezičnoga utjecaja pojedinoga jezika, odnosno hrvatskoga ili engleskoga, u različitim tipovima pogrešaka. Točnije, hipoteza H1a. odnosi se na usporedbu broja leksičkih, sintaktičkih i morfoloških pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika, dok se hipoteza H1b. odnosi na usporedbu broja leksičkih, sintaktičkih i morfoloških pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika. Hipoteze H1c., H1d. i H1e. odnose se na usporedbu unutar određenoga tipa pogreške, odnosno na usporedbu broja leksičkih pogrešaka (H1c.), sintaktičkih pogrešaka (H1d.) i morfoloških pogrešaka (H1e.) pod utjecajem engleskoga jezika u odnosu na broj istih tipova pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika.

Konkretno, prema hipotezi H1a. očekivalo se da će broj pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika biti najveći u području morfoloških pogrešaka u odnosu na leksičke i sintaktičke pogreške. U svrhu provjere ove hipoteze provedena je zavisna analiza varijance, pri čemu su uspoređene ukupne leksičke, sintaktičke i morfološke pogreške pod utjecajem hrvatskoga jezika. Rezultati su pokazali da je multivarijatni efekt bio značajan (Wilksova $\lambda = 0,22$; $F(2,212) = 374,31$, $p < .001$). Usporedba pojedinih vrsta pogrešaka pod međujezičnim utjecajem hrvatskoga jezika pokazala je, sukladno očekivanju, da je najveći broj morfoloških pogrešaka ($M = 2,82$) te da je on statistički značajno veći od broja leksičkih pogrešaka ($M = 0,96$) i od broja sintaktičkih pogrešaka ($M = 0,00$), uz razinu značajnosti $p < .001$. Broj leksičkih

pogrešaka također je bio statistički značajno veći od broja sintaktičkih pogrešaka ($p < .001$). Rezultati su u skladu s hipotezom H1a., odnosno pokazuju da je međujezični utjecaj hrvatskoga jezika najizraženiji u području morfoloških pogrešaka. Takav rezultat može se povezati s činjenicom da hrvatski i španjolski dijele razvijen sustav morfološke fleksije, osobito u području gramatičkoga roda i broja, što povećava mogućnost prijenosa morfoloških obrazaca između tih jezika. Ovakav nalaz potvrđuje tvrdnje Ringboma (1987) i De Angelis (2007) prema kojima tipološka sličnost među jezicima može potaknuti prijenos upravo na onim jezičnim razinama na kojima postoje najveće strukturne podudarnosti.

Prema hipotezi H1b., očekivalo se da će broj pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika biti najveći u području leksičkih pogrešaka, u odnosu na sintaktičke pogreške i morfološke pogreške. U svrhu provjere ove hipoteze, napravljena je multivarijatna zavisna analiza varijance, pri čemu su uspoređene ukupne leksičke, sintaktičke i morfološke pogreške pod utjecajem engleskog jezika. Rezultati su pokazali da je multivarijatan efekt značajan (Wilks' $\lambda = 0,48$, uz $F(2,212) = 113,857$, $p < .001$). Usporedba pojedinih vrsta pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika pokazala je, sukladno očekivanju, da je najveći broj leksičkih pogrešaka ($M = 2,49$) te da je on statistički značajno veći od broja sintaktičkih pogrešaka ($M = 0,07$) i od broja morfoloških pogrešaka ($M = 0,00$) uz razinu značajnosti $p < .001$. Broj sintaktičkih pogrešaka također je bio statistički značajno veći od broja morfoloških pogrešaka ($p < .001$). Rezultati su u skladu s hipotezom H1b., odnosno pokazuju da je u okviru pogrešaka nastalih pod utjecajem engleskoga jezika najzastupljeniji leksički tip pogrešaka. Takav rezultat potvrđuje teorijska polazišta prema kojima je leksička razina osobito podložna međujezičnomu prijenosu u situacijama kada među jezicima postoji visok stupanj formalne sličnosti. Ringbom (2001, 2006) ističe da učenici u procesu ovladavanja dodatnim jezikom često posežu za jezikom koji percipiraju formalno najbližim ciljnomu jeziku, osobito u području vokabulara. Budući da engleski i španjolski dijele velik broj internacionalizama i riječi latinskoga odnosno romanskoga podrijetla, očekivano je da će upravo engleski jezik imati dominantnu ulogu u području leksičkoga prijenosa. Dobiveni rezultati u skladu su i s istraživanjima Celaye i Torras (2001), Dewaelea (1998) te Cal i Sypianske (2020), koja pokazuju da formalna sličnost među jezicima povećava vjerojatnost leksičkoga prijenosa.

Nakon toga provedene su dodatne analize kako bi se usporedio međujezični utjecaj engleskoga i hrvatskoga jezika unutar pojedinoga tipa pogreške. Drugim riječima, uspoređen je međujezični utjecaj engleskoga jezika u odnosu na međujezični utjecaj hrvatskoga jezika u okviru leksičkih pogrešaka (H1c.), sintaktičkih pogrešaka (H1d.) i morfoloških pogrešaka (H1e.).

Hipoteza H1c., kojom se očekivalo da će u okviru leksičkih pogrešaka biti statistički značajno veći broj ukupnih leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika nego ukupnih leksičkih pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika, testirana je primjenom t-testa za zavisne uzorke. Kako bi se dobio ukupan broj leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika, zbrojene su sve vrste leksičkih pogrešaka pripisane utjecaju engleskoga jezika, odnosno semantička proširenja, lažni parovi, kalkovi, prebacivanje koda i hibridi. Na isti su način zbrojene i sve leksičke pogreške pripisane utjecaju hrvatskoga jezika. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između broja ukupnih leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika broja ukupnih leksičkih pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika, i to u očekivanome smjeru. Drugim riječima, zabilježen je statistički značajno veći broj leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika ($t = 7,99$, $df = 213$, $p < .001$), čime je hipoteza H1c. potvrđena. Ovakav rezultat dodatno potvrđuje važnost formalne sličnosti kao jednoga od ključnih čimbenika leksičkoga prijenosa.

Prema hipotezi H1d. očekivalo se da u okviru sintaktičkih pogrešaka neće biti statistički značajne razlike u ukupnom broju pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika u odnosu na ukupan broj sintaktičkih pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika. Kako bi se dobio ukupan broj sintaktičkih pogrešaka pripisane utjecaju engleskoga jezika, zbrojene su sve vrste sintaktičkih pogrešaka pripisane utjecaju engleskoga jezika, odnosno pogreške redoslijeda riječi, izostavljanja gramatičkih elemenata i dodavanja elemenata. Na isti su način zbrojene i sve sintaktičke pogreške pripisane utjecaju hrvatskoga jezika. Rezultati su testirani t-testom za zavisne uzorke. Suprotno očekivanju, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između broja ukupnih sintaktičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika i broja ukupnih sintaktičkih pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika, i to smjeru većega broja sintaktičkih pogrešaka zbog MJU engleskoga jezika ($t = 4,01$, $df = 213$, $p < .001$). Time hipoteza H1d. nije potvrđena.

Prema hipotezi H1e. očekivalo se da će u okviru morfoloških pogrešaka biti statistički značajno veći broj pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika nego pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika. U svrhu provjere ove hipoteze provedena je analiza t-testom za zavisne uzorke. Sukladno očekivanju, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između broja morfoloških pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika i broja morfoloških pogrešaka pod utjecajem hrvatskoga jezika, i to u očekivanome smjeru. Broj morfoloških pogrešaka bio je statistički značajno veći pod utjecajem hrvatskoga jezika ($t = -27,02$, $df = 213$, $p < .001$), čime je hipoteza H1e. potvrđena. Ovakav rezultat dodatno potvrđuje važnost morfološke i strukturne sličnosti između hrvatskoga i španjolskoga jezika. Budući da oba jezika imaju razvijen sustav gramatičkoga roda i slaganja, učenici su češće prenosili morfološke obrasce iz hrvatskoga jezika u španjolski. Takav nalaz u skladu je s tvrdnjama De Angelis (2007) i Ringboma (1987) da tipološka bliskost među jezicima može povećati vjerojatnost prijenosa upravo na onim jezičnim razinama na kojima postoje najveće formalne podudarnosti.

Sveukupno se može zaključiti da su rezultati u skladu s hipotezom H1 jer pokazuju da je međujezični utjecaj engleskoga jezika najizraženiji u području leksičkih pogrešaka, dok je međujezični utjecaj hrvatskoga jezika najizraženiji u području morfoloških pogrešaka.

Dobiveni rezultati potvrđuju važnost formalne i tipološke sličnosti kao jednoga od ključnih čimbenika međujezičnoga prijenosa u procesu ovladavanja trećim jezikom.

2.3.3. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o uronjenosti, znanju i trenutnoj izloženosti engleskome jeziku

Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku analiziran je pomoću triju pokazatelja koji omogućuju procjenu intenziteta međujezičnoga utjecaja engleskoga jezika: uronjenosti u engleski govorni kontekst, razine znanja engleskoga jezika te trenutačne izloženosti engleskome jeziku. Takav pristup temelji se na pretpostavci da razina ovladanosti prethodno usvojenim jezikom i intenzitet njegove uporabe mogu povećati vjerojatnost njegova aktiviranja tijekom produkcije na ciljnom jeziku. Ovakva polazišta u skladu su s istraživanjima Williams i Hammarberg (1998), Hammarberga (2001), Tremblaya (2006), Bardel i Lindqvist (2007) te Cal i

Sypianske (2020), koja pokazuju da razina znanja i izloženost određenom jeziku imaju važnu ulogu u određivanju izvora međujezičnoga prijenosa.

2.3.3.1. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o uronjenosti u engleski govorni kontekst

Prema hipotezi H2b. očekivalo se da će utjecaj engleskoga jezika na španjolski jezik biti izraženiji kod studenata koji imaju višu razinu znanja engleskoga jezika, koji su više uronjeni u engleski govorni kontekst (H2a.) i koji su trenutačno više izloženi engleskome jeziku (H2c.). Drugim riječima, pretpostavljalo se da će studenti koji su uronjeni u engleski govorni kontekst, koji imaju veću razinu znanja i koji su trenutno više izloženi engleskome jeziku pokazivati statistički značajno veći broj pogrešaka (leksičkih, sintaktičkih, morfoloških) pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika. Ovakva pretpostavka proizlazi iz istraživanja koja naglašavaju važnost skorašnjosti uporabe i razine aktivacije pojedinoga jezika u višejezičnome repertoaru (Williams i Hammarberg, 1998; De Angelis, 2007; Falk i Bardel, 2010). Prema tim autorima, jezici kojima je govornik češće izložen ili koje intenzivnije koristi imaju veću vjerojatnost aktiviranja tijekom produkcije na ciljnome jeziku.

Kako bi se provjerila hipoteza H2a., koja se odnosi na veći broj pogrešaka u španjolskome jeziku pod utjecajem engleskoga jezika kod studenata koji su bili više uronjeni u engleski govorni kontekst, studenti su podijeljeni u dvije skupine prema stupnju uronjenosti. U prvoj skupini nalazili su se ispitanici koji nikada nisu bili uronjeni u engleski govorni kontekst (49,5%) ili su u njemu boravili samo jedan mjesec (1,4%), što je činilo ukupno 109 ispitanika (50,9%). Druga skupina obuhvaćala je 105 ispitanika koji su bili uronjeni u engleski govorni kontekst najmanje 24 mjeseca, a najviše 120 mjeseci. Najveći broj ispitanika iz te skupine (28 ispitanika) bio je uronjen u engleski govorni kontekst 36 mjeseci. Takva podjela omogućila je usporedbu ispitanika s minimalnim i izrazito visokim stupnjem uronjenosti u englesko govorno okruženje.

U Prilogu 5 prikazane su frekvencije ispitanika prema stupnju uronjenosti u englesko govorno okruženje.

Dvije skupine različite po razini uronjenosti u engleski govorni kontekst uspoređene su s obzirom na broj pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika. Rezultati usporedbe prikazani su u tablici 7.

Tablica 7. Usporedba tipova pogrešaka ovisno o uronjenosti u engleski govorni kontekst

	Nisu uronjeni u engleski govorni kontekst (N = 109)	Uronjeni u engleski govorni kontekst (N = 105)	F	<i>p</i>
	M +/- SD	M +/- SD		
Leksičke pogreške	0,88 +/- 1,21	4,16 +/- 2,22	182,27***	.000
Sintaktičke pogreške	0,05 +/- 0,21	0,10 +/- 0,29	2,00	,159
Morfološke pogreške	0,00 +/- 0,00	0,00 +/- 0,00		

Legenda: *** $p < .001$

Rezultati prikazani u Tablici 7 pokazuju da su studenti koji su bili uronjeni u engleski govorni kontekst imali znatno veći broj leksičkih pogrešaka ($M = 4,16$) u odnosu na studente koji nisu bili uronjeni u takav kontekst ($M = 0,88$), dok su razlike u sintaktičkim pogreškama bile vrlo male. Morfološke pogreške nisu zabilježene ni u jednoj skupini.

Usporedba ove dvije grupe različite po razini uronjenosti u engleski govorni kontekst izvršena je pomoću multivarijatne analize varijance, pri čemu je nezavisni faktor bila uronjenost, a zavisni faktori pojedine vrste pogrešaka. Multivarijatna analiza varijance pokazala je statistički značajan multivarijatni efekt uronjenosti u engleski govorni kontekst (Wilksova $\lambda = 0,54$; $F(2,211) = 90,947$; $p < .001$), uz velik parcijalni kvadrirani eta-koeficijent ($\eta^2 = 0,462$), što upućuje na snažan učinak uronjenosti na pojavu pogrešaka pod međujezičnim utjecajem

engleskoga jezika. Analiza pojedinačnih vrsta pogrešaka pokazala je da statistički značajna razlika postoji isključivo u broju leksičkih pogrešaka ($F = 182,271$, $p < .001$), dok razlika u sintaktičkim pogrešakama nije bila statistički značajna ($F = 2,000$, $p = .159$). Sukladno hipotezi H2a., studenti koji su bili uronjeni u engleski govorni kontekst imali su statistički značajno veći broj leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika od studenata koji nisu bili uronjeni u takav kontekst ($M_{\text{uronjeni}} = 4,16$ vs. $M_{\text{neuronjeni}} = 0,88$), no suprotno očekivanjima iz H2a., broj ukupnih sintaktičkih pogrešaka nije se statistički značajno razlikovao kod studenata koji su bili uronjeni u engleski govorni kontekst i onih koji to nisu bili ($M_{\text{uronjeni}} = 0,10$ vs. $M_{\text{neuronjeni}} = 0,05$). Broj morfoloških pogrešaka nije uspoređen jer niti jedna grupa nije imala niti jednu morfološku pogrešku pod utjecajem engleskoga jezika. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da je hipoteza H2a. djelomično potvrđena.

Dobiveni rezultati mogu se objasniti činjenicom da intenzivnija izloženost engleskomu jeziku povećava aktivaciju engleskih leksičkih jedinica tijekom produkcije na španjolskome jeziku. Takav nalaz u skladu je s istraživanjima Williams i Hammarberg (1998), koja pokazuju da jezici kojima je govornik recentno i intenzivno izložen imaju veću vjerojatnost aktiviranja tijekom produkcije na ciljnome jeziku. Nadalje, dobiveni rezultati također su u skladu s istraživanjem Tremblaya (2006), koji pokazuje da povećana izloženost drugomu jeziku povećava vjerojatnost njegova prijenosa u treći jezik, osobito na leksičkoj razini.

Rezultati ovoga istraživanja dodatno potvrđuju da izloženost jeziku i uronjenost u jezično okruženje predstavljaju važne čimbenike međujezičnoga prijenosa, osobito na leksičkoj razini, koja je prema Ringbomu (1987, 2001) najosjetljivija na utjecaj formalne i funkcionalne bliskosti među jezicima.

Kako bi se utvrdilo u kojim vrstama leksičkih pogrešaka postoje razlike između skupina različitih prema uronjenosti u engleski govorni kontekst, provedena je dodatna multivarijatna analiza varijance u kojoj su kao zavisni faktori korištene pojedine vrste leksičkih pogrešaka. Rezultati su prikazani u tablici 8.

Tablica 8. Usporedba tipova leksičkih pogrešaka ovisno o uronjenosti u engleski govorni kontekst

	Nisu uronjeni u engleski govorni kontekst (N= 109)	Uronjeni u engleski govorni kontekst (N= 105)	F	p
	M +/- SD	M +/- SD		
Tip leksičke pogreške				
Semantičko proširenje	0,21 +/- 0,41	0,59 +/- 0,68	24,91***	,000
Lažni parovi	0,13 +/- 0,34	0,34 +/- 0,55	11,89**	,001
Kalkovi	0,15 +/- 0,40	0,97 +/- 1,03	59,97***	,000
Prebacivanje koda	0,25 +/- 0,47	1,08 +/- 1,07	54,16***	,000
Hibridi	0,15 +/- 0,36	1,18 +/- 0,88	130,09***	,000

Legenda: *** $p < .001$; ** $p < .01$

Analizom je dobiven značajan Wilksov lambda-koeficijent (Wilks' $\lambda = 0,47$; $F(5,208) = 46,45$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,528$), što upućuje na statistički značajne razlike između skupina s obzirom na tipove leksičkih pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika.

Rezultati pokazuju da su ispitanici uronjeni u engleski govorni kontekst imali veći broj svih vrsta leksičkih pogrešaka, odnosno više grešaka semantičkih proširenja ($M_{\text{neuronjeni}} = 0,21$ vs. $M_{\text{uronjeni}} = 0,59$), lažnih parova ($M_{\text{neuronjeni}} = 0,13$ vs. $M_{\text{uronjeni}} = 0,34$), više kalkova ($M_{\text{neuronjeni}} = 0,15$ vs. $M_{\text{uronjeni}} = 0,97$), više pogrešaka prebacivanja koda ($M_{\text{neuronjeni}} = 0,25$ vs. $M_{\text{uronjeni}} = 1,08$) te više pogrešaka hibrida ($M_{\text{neuronjeni}} = 0,15$ vs. $M_{\text{uronjeni}} = 1,18$).

2.3.3.2. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o znanju engleskoga jezika

Prema hipotezi H2b., očekivalo se da će utjecaj engleskoga jezika na španjolski kao treći jezik biti izraženiji kod učenika s višom razinom znanja engleskoga jezika nego kod učenika s nižom razinom znanja engleskoga jezika. Drugim riječima, pretpostavljalo se da će učenici s višom razinom ovladanosti engleskim jezikom pokazivati veći broj pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika. Takva pretpostavka temelji se na istraživanjima koja pokazuju da viša razina kompetencije u prethodno usvojenome jeziku povećava mogućnost njegova aktiviranja tijekom produkcije na ciljnome jeziku (Ringbom, 1987, 2001; Williams i Hammarberg, 1998; Tremblay, 2006; De Angelis, 2007). Prema Ringbomu (2001), učenici se u većoj mjeri oslanjaju na jezik u kojemu posjeduju višu razinu kompetencije, osobito na leksičkoj razini, gdje formalna sličnost među jezicima dodatno povećava mogućnost prijenosa. Kako bi se ispitala hipoteza H2b., ispitanici su podijeljeni u dvije skupine prema rezultatu ostvarenome na *Cambridge English Unlimited Placement Testu*. Prvu skupinu činilo je 108 ispitanika (50,5 %) sa srednjom razinom znanja engleskoga jezika, odnosno s rezultatima od 57 do 106 bodova, dok je drugu skupinu činilo 106 ispitanika (49,5 %) s višom razinom znanja engleskoga jezika, odnosno s rezultatima od 107 do 119 bodova. Distribucija ispitanika prema rezultatima ostvarenima na *Cambridge English Unlimited Placement Testu* prikazana je u Prilogu 6. Rezultati usporedbe prikazani su u tablici 9.

Tablica 9. Usporedba tipova pogrešaka ovisno o razini znanja engleskoga jezika

	Srednja razina znanja (N= 108)	Viša razina znanja (N= 106)	F	p
	M +/- SD	M +/- SD		
Leksičke pogreške	2,15 +/- 2,32	2,84 +/- 2,48	4,45*	.036

Sintaktičke pogreške	0,08 +/- 0,28	0,06 +/- 0,23	0,58	,446
Morfološke pogreške	0,00 +/- 0,00	0,00 +/- 0,00		

Legenda: * $p < .05$

Rezultati prikazani u Tablici 9 pokazuju da su učenici s višom razinom znanja engleskoga jezika imali nešto veći broj leksičkih pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika ($M = 2,84$) u odnosu na učenike sa srednjom razinom znanja ($M = 2,15$). Razlike u sintaktičkim pogreškama bile su vrlo male, dok morfološke pogreške pod utjecajem engleskoga jezika nisu zabilježene ni u jednoj skupini.

Multivarijatna analiza varijance pokazala je da, uz razinu rizika manju od 5 %, nije utvrđena statistički značajna multivarijatna razlika između skupina različitih prema razini znanja engleskoga jezika (Wilksova $\lambda = 0,97$; $F(2,211) = 2,91$; $p = .057$). Iako rezultat nije dosegnuo razinu statističke značajnosti, vrijednost p nalazi se vrlo blizu granične vrijednosti od .05, a razlike među skupinama pojavljuju se u očekivanome smjeru. Na univarijatnoj razini utvrđena je statistički značajna razlika u leksičkim pogreškama ($F = 4,45$; $p = .036$), dok razlike u sintaktičkim pogreškama nisu bile statistički značajne ($F = 0,58$; $p = .446$).

Može se zaključiti da hipoteza H2b. nije u potpunosti potvrđena, iako rezultati djelomično upućuju na povezanost više razine znanja engleskoga jezika s većim brojem leksičkih pogrešaka pod njegovim međujezičnim utjecajem. Takav rezultat može se objasniti karakteristikama samoga uzorka budući da među ispitanicima nije bilo učenika s niskom razinom znanja engleskoga jezika, nego su se svi ispitanici nalazili u rasponu srednje ili visoke razine ovladanosti engleskim jezikom. Zbog relativno homogenoga uzorka razlike među skupinama vjerojatno nisu bile dovoljno izražene da bi rezultirale snažnijim statističkim učinkom.

Dobiveni rezultati ipak su djelomično u skladu s istraživanjima Williams i Hammarberg (1998), Tremblaya (2006) te Bardel i Falk (2007), koja pokazuju da viša razina kompetencije u prethodno usvojenome jeziku povećava mogućnost njegova aktiviranja tijekom produkcije na trećem jeziku. Tremblay (2006) posebno ističe da učenici s višom razinom znanja drugoga jezika

češće posežu za tim jezikom pri prevladavanju leksičkih poteškoća u trećem jeziku, što se u ovome istraživanju također očituje upravo na leksičkoj razini. Rezultati su dodatno u skladu s Ringbomovom (1987, 2001) tvrdnjom da se leksički prijenos iz nematerinskoga jezika pojavljuje češće kada učenik raspolaže dovoljno visokom razinom kompetencije u jeziku iz kojega se prijenos ostvaruje.

2.3.3.3. Utjecaj engleskoga jezika na pogreške u španjolskome jeziku ovisno o izloženosti engleskome jeziku

Prema hipotezi H2c, očekivalo se da će utjecaj engleskoga jezika na španjolski kao treći jezik biti izraženiji kod učenika s višom razinom trenutne izloženosti engleskome jeziku u odnosu na učenike s nižom razinom izloženost. Drugim riječima, pretpostavljalo se da će studenti koji su češće i intenzivnije izloženi engleskome jeziku pokazivati veći broj pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika. Takva pretpostavka temelji se na istraživanjima koja naglašavaju važnost učestalosti uporabe jezika i njegove aktivacije tijekom produkcije na ciljnome jeziku (Williams i Hammarberg, 1998; De Angelis, 2007; Tremblay, 2006). Prema tim autorima, jezici kojima su govornici češće izloženi imaju veću vjerojatnost aktiviranja tijekom komunikacije na drugome ili trećem jeziku, osobito na leksičkoj razini.

U svrhu formiranja skupina različitih prema razini trenutne izloženosti engleskome jeziku, ispitanici su podijeljeni u dvije približno podjednake skupine prema vlastitoj procjeni izloženosti engleskome jeziku na ljestvici do maksimalno 100% izloženosti. Skupinu niže izloženosti činilo je 112 ispitanika (52,3 %) koji su procijenili svoju izloženost u rasponu od 15 % do 35 %, dok je skupinu više izloženosti činilo 102 ispitanika (47,7 %) koji su procijenili svoju izloženost u rasponu od 40 % do 75 %.

Kako bi se dodatno provjerilo razlikuju li se skupine u različitim vidovima izloženosti engleskome jeziku, provedena je multivarijatna analiza varijance, pri čemu je svaki vid izloženosti procijenjen od strane ispitanika na ljestvici od 0 do 10. Rezultati su pokazali statistički značajnu razliku između skupina u različitim oblicima izloženosti engleskome jeziku (Wilksova λ

= 0,13; $F(5,208) = 274,30$; $p < .001$; $\eta^2 = .868$). Analiza pojedinačnih vidova izloženosti prikazana je u Tablici 10.

Tablica 10. Usporedba vidova izloženosti engleskome jeziku u skupinama različite razine izloženosti engleskome jeziku

		Niža razina izloženosti engleskome (N= 112)	Viša razina izloženosti engleskome (N= 102)	F	p
Vidovi izloženosti		M +/- SD	M +/- SD		
Interakcija s prijateljima		2,01 +/- 1,66	8,52 +/- 1,28	1.015,40***	,000
Obitelj		0,21 +/- 0,45	3,23 +/- 2,38	173,76***	,000
TV		6,71 +/- 1,70	9,33 +/- 0,92	193,49***	,000
Radio/muzika		6,79 +/- 1,61	8,85 +/- 1,47	94,83***	,000
Čitanje		2,46 +/- 1,36	8,31 +/- 1,43	943,35***	,000

Legenda: *** $p < .001$ * $p < .05$. Vrijednosti su samoprocjene na ljestvici od 0 do 10 za svaki vid izloženosti.

Rezultati prikazani u Tablici 10 pokazuju da su ispitanici s višom razinom izloženosti engleskome jeziku bili statistički značajno više izloženi engleskome jeziku u svim ispitanim kontekstima, uključujući interakciju s prijateljima, uporabu engleskoga jezika u obiteljskome okruženju, izloženost televizijskim sadržajima, glazbi i radiju te čitanju sadržaja na engleskome jeziku. Najizraženije razlike zabilježene su u području interakcije s prijateljima ($F = 1015,40$; $p <$

.001) i čitanja ($F = 943,35$; $p < .001$), što potvrđuje da se dvije skupine jasno razlikuju prema intenzitetu svakodnevne uporabe engleskoga jezika.

Nakon što je potvrđeno da se skupine statistički značajno razlikuju prema razini izloženosti engleskome jeziku, provedena je usporedba u broju leksičkih, sintaktičkih i morfoloških pogrešaka pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika. Rezultati su prikazani u Tablici 11.

Tablica 11. Usporedba tipova pogrešaka ovisno o izloženosti engleskome jeziku

	Niža razina izloženosti engleskome (N= 112)	Viša razina izloženosti engleskome (N= 102)	F	p
	M +/- SD	M +/- SD		
Leksičke pogreške	0,92 +/- 1,22	4,22 +/- 2,23	184,74***	.000
Sintaktičke pogreške	0,05 +/- 0,23	0,09 +/- 0,29	0,98	,323
Morfološke pogreške	0,00 +/- 0,00	0,00 +/- 0,00		

Legenda: *** $p < .001$ * $p < .05$

Rezultati pokazuju da su ispitanici s višom razinom izloženosti engleskome jeziku imali statistički značajno veći broj leksičkih pogrešaka ($M = 4,22$) u odnosu na ispitanike s nižom razinom izloženosti ($M = 0,92$). Razlike u sintaktičkim pogreškama bile su vrlo male, dok morfološke pogreške pod međujezičnim utjecajem engleskoga jezika nisu zabilježene ni u jednoj skupini.

Multivarijatna analiza varijance pokazala je statistički značajnu razliku između skupina različitih prema razini izloženosti engleskome jeziku (Wilksova $\lambda = 0,53$; $F(2,211) = 93,08$; $p <$

.001; $\eta^2 = .469$). Analiza pojedinačnih vrsta pogrešaka pokazala je da statistički značajna razlika postoji isključivo u području leksičkih pogrešaka ($F = 184,74$; $p < .001$), pri čemu su ispitanici s višom razinom izloženosti engleskome jeziku pokazali veći broj leksičkih pogrešaka pod njegovim međujezičnim utjecajem. S druge strane, razlike u sintaktičkim pogreškama nisu bile statistički značajne ($F = 0,98$; $p = .323$). Može se zaključiti da rezultati djelomično potvrđuju hipotezu H2c. Hipoteza je potvrđena u području leksičkih pogrešaka, ali ne i u području sintaktičkih pogrešaka. Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjima Williams i Hammarberg (1998), Tremblaya (2006) te De Angelis (2007), koja pokazuju da učestalija uporaba i veća izloženost određenom jeziku povećavaju mogućnost njegove aktivacije tijekom produkcije na ciljnome jeziku. Posebno se ističe važnost leksičke razine, koja je prema Ringbomu (1987, 2001) najosjetljivija na međujezični prijenos zbog formalne i funkcionalne bliskosti među jezicima.

Dobiveni rezultati također potvrđuju tvrdnju Jajić Novogradec (2017) da izloženost jeziku ne djeluje izolirano, nego u međudjelovanju s drugim čimbenicima, poput razine jezične kompetencije, skorašnjosti uporabe i komunikacijskoga konteksta. Veća svakodnevna izloženost engleskome jeziku vjerojatno povećava razinu njegove aktivacije u višejezičnome sustavu, zbog čega govornici češće posežu za engleskim leksičkim jedinicama tijekom produkcije na španjolskome jeziku.

2.3.4. Usporedba pogrešaka ovisno o razini znanja španjolskoga jezika

Prema hipotezi H3. očekivalo se da će se vrsta leksičkih pogrešaka mijenjati s porastom razine znanja u ciljnome jeziku, odnosno španjolskome jeziku, na način da će studenti na višoj godini učenja španjolskoga jezika pokazivati veći broj kalkova i manji broj prebacivanja koda u odnosu na studente na nižoj godini učenja španjolskoga jezika. Takva pretpostavka temelji se na istraživanjima koja pokazuju da se s višom razinom ovladanosti ciljnim jezikom smanjuje potreba za izravnim posuđivanjem riječi iz prethodno usvojenih jezika, dok se povećava broj složenijih oblika leksičkoga prijenosa, poput kalkova i semantičkih proširenja (Ringbom, 1987, 2001; Celaya, 2006; Agustín Llach, 2011). Prema Ringbomu (2001), prebacivanje koda

predstavlja površnji oblik prijenosa karakterističan za niže razine ovladanosti ciljnim jezikom, dok kalkovi zahtijevaju višu razinu leksičke i semantičke kompetencije u ciljnome jeziku.

Kako bi se provjerila hipoteza H3., ispitanici su podijeljeni u dvije skupine ovisno o godini učenja španjolskoga jezika. Prvu skupinu činili su studenti prve godine učenja španjolskoga jezika, dok su drugu skupinu činili studenti druge godine učenja španjolskoga jezika. Leksičke pogreške analizirane su neovisno o izvoru međujezičnoga utjecaja, odnosno uključene su pogreške pod utjecajem engleskoga jezika, hrvatskoga jezika i obaju jezika. Usporedba skupina provedena je multivarijatnom analizom varijance, pri čemu je nezavisni faktor bila godina učenja španjolskoga jezika, a zavisni faktori pojedine vrste leksičkih pogrešaka. Dobiven je statistički značajan Wilksov lambda-koeficijent (Wilksova $\lambda = 0.321$; $F(5,208) = 88,038$; $p < .001$), uz velik parcijalni kvadrirani eta-koeficijent ($\eta^2 = 0,513$), što upućuje na izražene razlike između skupina s obzirom na vrste leksičkih pogrešaka. Analiza pojedinačnih vrsta pogrešaka pokazala je da statistički značajne razlike postoje u broju lažnih parova ($F = 7,047$; $p = .009$), kalkova ($F = 16,711$; $p < .001$) i prebacivanja koda ($F = 153,978$; $p < .001$), dok je razlika u broju hibrida bila na granici statističke značajnosti ($F = 3,863$; $p = .051$). Razlika u semantičkim proširenjima nije bila statistički značajna ($F = 0,003$; $p = .958$). Rezultati su prikazani u Tablici 12.

Sukladno s očekivanjima, pokazalo se da studenti druge godine učenja španjolskoga jezika imaju statistički značajno manji broj pogrešaka lažnih parova ($M_{\text{prve godine}} = 1,77$ vs. $M_{\text{druge godine}} = 0,18$) i manji broj pogrešaka prebacivanja koda u odnosu na studente prve godine ($M_{\text{prve godine}} = 0,31$ vs. $M_{\text{druge godine}} = 0,14$). Istodobno, studenti druge godine pokazali su statistički značajno veći broj kalkova ($M = 1,78$) u odnosu na studente prve godine ($M = 1,09$). Takav rezultat upućuje na to da se s višom razinom ovladanosti španjolskim jezikom smanjuje oslanjanje na izravno umetanje riječi iz prethodno usvojenih jezika, dok raste sposobnost učenika da se služe složenijim oblicima prijenosa, poput doslovnoga prevođenja značenja i struktura iz prethodno usvojenih jezika.

Tablica 12. Usporedba tipova leksičkih pogrešaka ovisno o stupnju učenja španjolskoga jezika

	Prva godina	Druga godina		
--	-------------	--------------	--	--

	učenja španjolskoga (N= 116)	učenja španjolskoga (N= 98)	F	p
	M +/- SD	M +/- SD		
Tip leksičke pogreške				
Semantičko proširenje	0,53 +/- 0,69	0,53 +/- 0,63	0,00	,958
Lažni parovi	0,31 +/- 0,53	0,14 +/- 0,35	7,04**	,009
Kalkovi	1,09 +/- 1,05	1,78 +/- 1,41	16,71***	,000
Prebacivanje koda	1,77 +/- 1,21	0,18 +/- 0,39	153,98***	,000
Hibridi	0,90 +/- 0,95	0,66 +/- 0,76	3,86	,051

Legenda: ***p < .001; **p < .01

Dobiveni rezultati u skladu su s istraživanjima Ringboma (1987, 2001), Celaye (2006), Celaye i Torras (2001) te Agustín Llach (2011), koja pokazuju da učenici s višom razinom znanja ciljnoga jezika rjeđe posežu za izravnim prebacivanjem riječi iz prethodno usvojenih jezika, a češće proizvode kalkove i druge oblike semantičkoga prijenosa. Takvi oblici prijenosa zahtijevaju višu razinu leksičke kompetencije u ciljnome jeziku jer učenici moraju raspolagati dovoljnim fondom riječi na ciljnome jeziku kako bi mogli prevoditi značenja i strukture iz prethodno usvojenih jezika bez izravnoga posuđivanja riječi.

Sveukupno se može zaključiti da su rezultati u skladu s hipotezom H3. te potvrđuju pretpostavku da se vrsta leksičkoga prijenosa mijenja s porastom razine ovladanosti ciljnim jezikom.

3. ZAKLJUČAK

Ova je disertacija bila usmjerena na istraživanje međujezičnih utjecaja u procesu ovladavanja španjolskim kao trećim jezikom kod govornika hrvatskoga kao prvoga jezika i engleskoga kao drugoga jezika. Temeljni cilj rada bio je kvalitativno i kvantitativno opisati utjecaj hrvatskoga i engleskoga jezika na pisanu produkciju studenata španjolskoga jezika te ispitati povezanost tih utjecaja s tipološkom sličnošću jezika, razinom jezičnoga znanja i izloženošću jeziku i razinom ovladanosti ciljnim jezikom. Rezultati istraživanja potvrđuju da proces usvajanja trećega jezika predstavlja složen i dinamičan sustav međudjelovanja više prethodno usvojenih jezika te da se ne može promatrati kao jednostavno proširenje procesa usvajanja drugoga jezika.

Dobiveni rezultati pokazali su da engleski i hrvatski jezik nisu imali jednaku ulogu u procesu ovladavanja španjolskim jezikom, nego se njihov utjecaj razlikovao ovisno o jezičnoj razini. Engleski jezik pokazao se dominantnim izvorom međujezičnoga utjecaja na leksičkoj razini, dok je hrvatski jezik imao snažniji utjecaj na morfološkoj razini. Takvi rezultati potvrđuju važnost formalne i tipološke sličnosti kao jednoga od ključnih čimbenika međujezičnoga prijenosa, što je u skladu s istraživanjima Ringboma (1987), De Angelis (2007), Tremblaya (2006), Cal i Sypianske (2020) te Perić i Gudelj (2024). Velik broj leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika može se objasniti činjenicom da engleski i španjolski dijele velik broj internacionalizama i riječi latinskoga podrijetla, zbog čega učenici lakše prepoznaju formalne sličnosti među tim jezicima i prenose ih u produkciju na španjolskome jeziku.

Rezultati su također pokazali da su među leksičkim pogreškama najčešći bili kalkovi, prebacivanje koda i hibridi, što dodatno potvrđuje složenost leksičkoga prijenosa u višejezičnome sustavu. Posebno je zanimljiv nalaz da su studenti s višom razinom znanja španjolskoga jezika proizvodili više kalkova, a manje primjera prebacivanja koda. Takav rezultat upućuje na razvojnu prirodu međujezičnoga prijenosa te potvrđuje pretpostavku da se s porastom kompetencije u ciljnome jeziku smanjuje potreba za izravnim posuđivanjem riječi iz prethodno usvojenih jezika, dok se povećava uporaba složenijih oblika prijenosa, poput semantičkih proširenja i kalkova. Ovakvi rezultati u skladu su s istraživanjima Ringboma (1987, 2001), Celaye (2006) i Agustín Llach (2011), koja pokazuju da učenici s višom razinom ovladanosti ciljnim jezikom pokazuju veću sposobnost manipulacije leksičkim strukturama ciljnoga jezika.

S druge strane, morfološke pogreške bile su isključivo povezane s utjecajem hrvatskoga jezika, osobito u području roda i broja. Takav nalaz potvrđuje da tipološke sličnosti između hrvatskoga i španjolskoga jezika, posebice razvijena morfološka fleksija, mogu povećati vjerojatnost prijenosa morfoloških obrazaca iz prvoga jezika u treći jezik. Istodobno, potpuni izostanak morfoloških pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika može se objasniti činjenicom da je engleski jezik morfološki znatno analitičniji od hrvatskoga i španjolskoga jezika. Rezultati su time potvrdili pretpostavku da se međujezični prijenos ne ostvaruje jednako na svim jezičnim razinama, nego ovisi o specifičnim strukturnim obilježjima uključenih jezika.

Sintaktičke pogreške pokazale su se najmanje zastupljenom skupinom pogrešaka. Takav rezultat može se povezati s određenim podudarnostima u temeljnim sintaktičkim obrascima hrvatskoga, engleskoga i španjolskoga jezika, zbog čega je mogućnost izraženijih odstupanja na sintaktičkoj razini bila manja nego na leksičkoj i morfološkoj razini. Iako su se pojavile određene pogreške u redu riječi i izostavljanju gramatičkih elemenata, njihov ukupan broj bio je relativno nizak, što potvrđuje da sintaktički prijenos u ovome istraživanju nije imao dominantnu ulogu.

Jedan od važnijih doprinosa ovoga rada odnosi se na analizu povezanosti međujezičnih utjecaja s razinom znanja engleskoga jezika, trenutnom izloženosti engleskome jeziku i uronjenošću u engleski govorni kontekst. Rezultati su pokazali da je viša razina izloženosti engleskome jeziku povezana s većim brojem leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika. Takvi nalazi potvrđuju važnost izloženosti jeziku kao čimbenika aktivacije prethodno usvojenih jezika u višjezičnome repertoaru, što je u skladu s istraživanjima Tremblaya (2006), Letice i Mardešić (2007) te Jajić Novogradec (2017). Posebno se važnim pokazao čimbenik uronjenosti u engleski govorni kontekst, budući da su studenti koji su dulje vrijeme bili uronjeni u engleski govorni prostor pokazivali izraženiji utjecaj engleskoga jezika u leksičkoj produkciji na španjolskome jeziku. Takav nalaz potvrđuje da učestala i intenzivna uporaba određenoga jezika može povećati njegovu dostupnost i aktivaciju tijekom uporabe drugoga jezika.

Iako su rezultati pokazali određene razlike povezane s razinom znanja engleskoga jezika, te razlike nisu bile jednako izražene kao razlike povezane s izloženosti jeziku. Takav rezultat može se objasniti činjenicom da su gotovo svi ispitanici imali relativno visoku razinu znanja engleskoga jezika, zbog čega nije bilo dovoljno velikih razlika među skupinama koje bi omogućile snažnije statističko razlikovanje. Time se dodatno potvrđuje da sama razina znanja

jezika nije jedini čimbenik koji određuje intenzitet međujezičnih utjecaja, nego da važnu ulogu imaju i učestalost uporabe jezika, kontekst izloženosti i skorašnjost aktivacije jezika.

Ova disertacija doprinosi području istraživanja ovladavanja trećim jezikom na nekoliko razina. Prije svega, pruža detaljan opis međujezičnih utjecaja u kombinaciji hrvatskoga, engleskoga i španjolskoga jezika, koja je u dosadašnjim istraživanjima bila relativno slabo zastupljena. Nadalje, rad potvrđuje da je u istraživanjima međujezičnih utjecaja potrebno istodobno uzeti u obzir više čimbenika, poput formalne sličnosti, razine jezičnoga znanja, izloženosti jeziku i konteksta uporabe jezika, budući da nijedan pojedinačni čimbenik ne može samostalno objasniti složenost višejezične produkcije.

3.1. Pedagoške implikacije

Rezultati ovoga istraživanja imaju važne pedagoške implikacije za nastavu španjolskoga kao trećega jezika, ali i za šire područje poučavanja stranih jezika u višejezičnome kontekstu. Prije svega, rezultati upućuju na to da prethodno usvojeni jezici ne predstavljaju isključivo izvor pogrešaka, nego mogu biti i važan resurs u procesu ovladavanja dodatnim jezikom. Takav pristup podrazumijeva odmak od tradicionalnoga pogleda prema kojemu se međujezični prijenos uglavnom promatrao kao negativna pojava, odnosno kao interferencija koju treba izbjegavati.

Dobiveni nalazi upućuju na potrebu razvoja višejezično usmjerene nastave u kojoj bi se sustavno osvještavale sličnosti i razlike između jezika koje učenici već poznaju i jezika kojim ovladavaju. Učenicima bi stoga trebalo omogućiti aktivnosti kontrastivne analize među jezicima kako bi razvijali metajezičnu svjesnost i sposobnost kritičkoga promišljanja o jeziku.

Budući da su se leksičke pogreške pokazale najizraženijim područjem međujezičnoga prijenosa, posebnu bi pozornost trebalo posvetiti radu na lažnim parovima, kalkovima, internacionalizmima i semantičkim razlikama među formalno sličnim riječima. Takav bi pristup učenicima omogućio prepoznavanje potencijalno problematičnih područja prijenosa, ali i osvještavanje međujezičnih sličnosti koje mogu olakšati ovladavanje španjolskim jezikom.

Rezultati istraživanja također pokazuju da studenti s višom razinom ovladanosti španjolskim jezikom proizvode složenije oblike prijenosa, poput kalkova, dok studenti nižih

razina češće posežu za prebacivanjem koda. Takav nalaz upućuje na potrebu prilagodbe nastavnih strategija razini jezične kompetencije učenika. Na nižim razinama nastave potrebno je više pozornosti usmjeriti na razvoj osnovnoga leksičkog fonda i smanjenje oslanjanja na izravno posuđivanje riječi iz prethodno usvojenih jezika. S druge strane, na višim razinama nastave naglasak bi trebao biti na razvijanju semantičke preciznosti i razumijevanju suptilnih značenjskih razlika među jezicima.

Važan doprinos ovoga istraživanja odnosi se i na ulogu izloženosti jeziku i uronjenosti u jezično okruženje. Rezultati pokazuju da intenzivnija izloženost engleskomu jeziku povećava mogućnost njegova aktiviranja tijekom produkcije na španjolskome jeziku. Takvi nalazi mogu biti posebno korisni nastavnicima koji rade u međunarodnim i višejezičnim obrazovnim kontekstima u kojima su studenti svakodnevno izloženi engleskomu jeziku tijekom nastave, putem medija i društvenih mreža. U takvim je okruženjima potrebno osvijestiti mogućnost pojačanoga međujezičnoga prijenosa te razvijati strategije kojima će se učenike poticati na svjesno upravljanje vlastitim višejezičnim repertoarom.

U praktičnome smislu, rezultati ovoga istraživanja upućuju na mogućnost primjene kontrastivnih aktivnosti u nastavi španjolskoga kao trećega jezika, osobito kod učenika koji prethodno raspolažu znanjem hrvatskoga i engleskoga jezika. Takve aktivnosti mogu uključivati usporedbu leksičkih jedinica, prepoznavanje lažnih parova te analizu morfoloških i sintaktičkih struktura u trima jezicima.

Na početnim razinama učenja korisne bi bile aktivnosti prepoznavanja sličnosti i razlika među jezicima, primjerice usporedba značenja formalno sličnih riječi ili prepoznavanje razlika u uporabi gramatičkih struktura. Na višim razinama učenici bi mogli analizirati primjere pogrešaka, objasniti moguće izvore međujezičnoga prijenosa te predložiti odgovarajuće oblike na španjolskome jeziku. Na taj bi se način kontrastivne aktivnosti prilagodile razini jezične kompetencije učenika i omogućile postupni razvoj njihove sposobnosti samostalnoga prepoznavanja i tumačenja međujezičnih utjecaja.

Pedagoške implikacije ovoga rada važne su i za razvoj nastavnih materijala. Rezultati upućuju na potrebu uključivanja većega broja kontrastivnih aktivnosti koje bi učenicima omogućile usporedbu španjolskoga jezika s hrvatskim i engleskim jezikom. Takvi bi materijali mogli

pomoći učenicima u prepoznavanju potencijalno problematičnih područja prijenosa te pridonijeti razvoju višejezične kompetencije i jezične svijesti.

Cilj takvih aktivnosti nije samo smanjivanje učestalosti pogrešaka, nego i razvijanje metajezične svjesnosti te sposobnosti učenika da prepoznaju kada im prethodno jezično znanje može olakšati ovladavanje ciljnim jezikom, a kada može dovesti do negativnoga prijenosa. Na taj se način rezultati analize pogrešaka mogu primijeniti u oblikovanju nastavnih strategija, materijala i aktivnosti prilagođenih jezičnoj pozadini i razini ovladanosti španjolskim jezikom, čime se pridonosi razvoju učinkovitije i višejezično usmjerene nastave.

3.2. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Unatoč važnim spoznajama koje je ovo istraživanje donijelo, potrebno je istaknuti i određena ograničenja rada. Prije svega, istraživanje se temeljilo isključivo na analizi pisane produkcije studenata, zbog čega nije bilo moguće obuhvatiti obilježja usmene produkcije i spontanoga govora. Budući da se međujezični utjecaji mogu razlikovati ovisno o komunikacijskome modalitetu, buduća bi istraživanja trebala uključiti i analizu usmene produkcije kako bi se dobila cjelovitija slika međujezičnih utjecaja u procesu ovladavanja trećim jezikom.

Drugo ograničenje odnosi se na sam uzorak ispitanika. Istraživanje je provedeno na studentima dviju nefiloloških visokoškolskih institucija, pri čemu su svi ispitanici imali relativno visoku razinu ovladanosti engleskim jezikom. Zbog toga nije bilo moguće usporediti ispitanike s izrazito niskom razinom znanja engleskoga jezika, što je moglo utjecati na rezultate povezane s ulogom razine jezične kompetencije u međujezičnome prijenosu. Buduća bi istraživanja trebala uključiti heterogeniji uzorak ispitanika s različitim razinama ovladanosti prethodno usvojenim jezicima.

Jedno od ograničenja istraživanja odnosi se na kolinearnost ustanove u kojoj su ispitanici studirali, njihove uronjenosti u engleski govorni kontekst i trenutačne izloženosti engleskomu jeziku. Naime, podjela ispitanika prema uronjenosti u engleski govorni kontekst (109 : 105) podudarala se s podjelom prema ustanovi, dok se podjela prema trenutačnoj izloženosti engleskomu jeziku (112 : 102) s njome u velikoj mjeri preklapala. Stoga navedene varijable

pokazuju kolinearnost, zbog čega provjere hipoteza koje se odnose na uronjenost i izloženost ne predstavljaju međusobno neovisne provjere. Pritom se uronjenost odnosi na boravak u engleskome govornom okruženju, dok izloženost obuhvaća trenutačni kontakt s engleskim jezikom u formalnim i neformalnim kontekstima, primjerice tijekom nastave, u obiteljskoj komunikaciji ili putem medija. S obzirom na navedeno, u budućim bi istraživanjima bilo korisno ispitati zasebne doprinose ovih varijabli pojavi međujezičnih utjecaja primjenom odgovarajućih statističkih postupaka, uz kontrolu njihove međusobne povezanosti. Pritom bi posebnu pozornost trebalo posvetiti odabiru uzorka koji bi omogućio zastupljenost različitih stupnjeva uronjenosti i izloženosti engleskomu jeziku unutar istih ustanova, čime bi se omogućilo pouzdanije razlučivanje njihovih pojedinačnih učinaka.

Zasebno metodološko ograničenje proizlazi iz usmjerenosti istraživanja na analizu pogrešaka, odnosno negativnih međujezičnih utjecaja, dok pozitivni prijenos nije bio predmet izravne analize. Buduća bi istraživanja stoga mogla obuhvatiti i pozitivne učinke prethodno usvojenih jezika na ovladavanje španjolskim jezikom, osobito na leksičkoj i morfološkoj razini. Takav bi pristup omogućio cjelovitije razumijevanje međujezičnih utjecaja te pridonio oblikovanju nastavnih strategija koje ne bi bile usmjerene isključivo na prepoznavanje i prevenciju pogrešaka, nego i na svjesno iskorištavanje međujezičnih sličnosti u procesu učenja.

Ograničenje rada predstavlja i činjenica da je istraživanje provedeno u relativno kratkome vremenskom razdoblju te nije imalo longitudinalni karakter. Budući da su međujezični utjecaji dinamična pojava koja se mijenja s razvojem jezične kompetencije, buduća bi istraživanja mogla pratiti iste ispitanike kroz dulje razdoblje kako bi se preciznije analizirale promjene u vrstama i učestalosti međujezičnih prijenosa.

Dodatno ograničenje odnosi se na činjenicu da su se podaci o izloženosti jeziku i uronjenosti djelomično temeljili na samoprocjeni ispitanika. Iako je takav pristup čest u istraživanjima višejezičnosti, subjektivne procjene ispitanika mogu odstupati od stvarne količine i vrste izloženosti jeziku. Buduća istraživanja mogla bi koristiti detaljnije instrumente za praćenje uporabe jezika, poput jezičnih dnevnika, digitalnoga praćenja jezične uporabe ili longitudinalnih upitnika. Nadalje, jedno od ograničenja istraživanja odnosi se na način operacionalizacije razine znanja španjolskoga jezika, koja je određena na temelju broja odslušanih semestara nastave, bez izravne procjene jezične ovladanosti standardiziranim testom. Budući da broj odslušanih

semestara ne mora nužno odražavati stvarnu razinu ovladanosti jezikom, u budućim bi istraživanjima bilo poželjno primijeniti standardizirane instrumente za procjenu jezične ovladanosti, čime bi se omogućilo preciznije utvrđivanje povezanosti između razine znanja španjolskoga jezika i pojave međujezičnih utjecaja.

Konačno, ovo istraživanje bilo je usmjereno na specifičnu kombinaciju jezika — hrvatskoga, engleskoga i španjolskoga jezika. Buduća istraživanja mogla bi uključiti druge kombinacije jezika i različite profile višejezičnih govornika kako bi se dodatno ispitala uloga tipološke sličnosti, izloženosti jeziku i razine jezične kompetencije u procesu ovladavanja trećim jezikom.

LITERATURA

Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing* (1).

Bristol: Multilingual Matters.

Arabski, J. (2006). Language Transfer in Language Learning and Language Contact. U J. Arabski (ur.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (str. 12–21). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *AILE – Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 149–179.

Bardel, C. (2015). Lexical cross-linguistic influence in third language development. U H. Peukert (ur.), *Transfer effects in multilingual language development* (str. 111–128). John Benjamins Publishing Company.

Bardel, C., i Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459–484.

Bardel, C., i Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. U J. Cabrelli Amaro, S. Flynn i J. Rothman (ur.), *Third language acquisition in adulthood* (str. 61–78). Amsterdam: John Benjamins.

Bardel, C. i Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. U M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla i G. Pallotti (ur.), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (str. 123–145). Guerra Editore.

Bayona, P. (2009). *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (doktorska disertacija). London, Ontario, Kanada: The University of Western Ontario.

Božinović, N. i Perić, B. (2021). Uloga tipologije i formalne sličnosti u usvajanju trećega jezika (njemački i španjolski). *Strani jezici*, 50(1), 9–30.

Božinović, N. i Perić, B. (2023). Lexical crosslinguistic influence in third language (Spanish and German): The role of second language proficiency. U A. Mikić Čolić i M. Glušac (ur.), *Standardni i nestandardni idiomi: Zbornik radova* (str. 327–343). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Bono, M. (2011). Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. U G. De Angelis i J.-M. Dewaele (ur.), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* (str. 25–52). Multilingual Matters.

Bouvy, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. U J. Cenoz i U. Jessner (ur.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (str. 143–156). Multilingual Matters.

Byrd Clark, J. (2007). Discourse encounters through school experiences: The notion of *Italianità* meets the construction of *la francité*. U M. Mantero (ur.), *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts* (str. 93–117). Information Age Publishing.

Cal, Z. i Sypiańska, J. (2020). The interaction of L2 and L3 levels of proficiency in third language acquisition. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 56, 577–603.

Celaya, M. L. (2006). Lexical transfer and second language proficiency: A longitudinal analysis of written production in English as a foreign language. U A. A. Alcaraz-Sintes, C. Soto-Palomo i M. C. Zunido-Garrido (ur.), *Proceedings of the 29 AEDEAN Conference* (str. 293–297). Universidad de Jaén.

Celaya, M. L. (2008). ‘I study *natus* in English’: Lexical transfer in CLIL and regular learners. U R. Monroy i A. Sánchez (ur.), *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (str. 43–49). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Celaya, M. L. i Torras, M. R. (2001). L1 influence and EFL vocabulary: Do children rely more on L1 than adult learners? U M. Falces Sierra, M. M. Díaz Dueñas i J. M. Pérez Fernández (ur.), *Proceedings of the 25th AEDEAN Conference* (str. 1–14). Universidad de Granada.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. U J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 8–20). Multilingual Matters.
- 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. i Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. U J. Cenoz i F. Genesee (ur.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (str. 16–32). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. i Jessner, U. (ur.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Jessner, U. i Hufeisen, B. (ur.). (2003). *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer.
- Chamot, A. (1973). Phonological problems in learning English as a third language. *International Review of Applied Linguistics*, 11, 243–250.
- Chandrasekhar, A. (1978). Base language. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 16(1), 62.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.

- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 95–116.
- Clyne, M. i Cassia, P. (1999). Trilingualism, immigration and relatedness of languages. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 123–124, 57–74.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (ur.). (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(1–4), 161–170.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1–25.
- De Angelis, G. (2005a). Interlanguage transfer of function words. *Language Learning*, 55, 379–414.
- De Angelis, G. (2005b). Multilingualism and nonnative lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2, 1–25
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. i Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. U J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 42–58). Multilingual Matters.

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 J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 69–89). Multilingual Matters.

Di, D. (2005). The acquisition of Chinese as a third language by Japanese L1/English L2 speakers. <https://era.ed.ac.uk/server/api/core/bitstreams/47bb8f4b-ccb3-4a10-8fac-16937984e461/content>

Dulay, H. i Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245–258.

Dulay, H. i Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53.

Dulay, H. i Burt, M. (1975). A new approach to discovering universals of child second language acquisition. U D. Dato (ur.), *Developmental psycholinguistics: Monograph series on language and linguistics* (str. 209–233). Georgetown University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Falk, Y. i Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition: The state of the art. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 185–219.

Falk, Y. i Lindqvist, C. (2019). L1 and L2 role assignment in L3 learning: Is there a pattern? *International Journal of Multilingualism*, 16, 411–424.

Flynn, S. (1983). *A study of the effects of principal branching direction in second language acquisition: The generalization of a parameter of Universal Grammar from first to second language acquisition* (doktorska disertacija). Cornell University.

Flynn, S., Foley, C. i Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16.

Flynn, S. i Lust, B. (1980). Acquisition of relative clauses: Developmental changes in their heads. *Cornell Working Papers in Linguistics*, 1, 33–45.

Fouser, R. J. (2001). Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L3. U J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 149–190). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gass, S. M. i Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2. izd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. M. i Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3. izd.). New York, NY: Routledge.

Grymska, B. (2017). The influence of L2 English on learning of L3 German structures: Different examples of cross-linguistic influence. *English Insights*, 1, 53–67.

Hammarberg, B. (1979). The insufficiency of error analysis. U D. Nehls (ur.), *Studies in contrastive linguistics and error analysis: I. The theoretical background* (str. 105–114). Julius Groos Verlag.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. U J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 21–41). Multilingual Matters.

Hammarberg, B. (2009). *Processes in third language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 91–104.

Hammarberg, B. i Hammarberg, B. (1993). Articulatory re-setting in the acquisition of new languages. *Phonum*, 2, 61–67.

Herdina, P. i Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto i Sydney: Multilingual Matters Ltd.

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

Jain, M. P. (1974). Error analysis: Source, cause and significance. U J. Richards (ur.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (str. 189–215). London: Longman.

Jajić Novogradec, M. (2012). Kontrastivni pristup u nastavi stranoga jezika: analiza i prijedlog obrade egzistencijalne glagolske fraze *There + be* u engleskome jeziku prema dobi učenika. *Život i škola*, 27: 258-270.

Jajić Novogradec, M. (2017). *Međujezični utjecaji u ovladavanju engleskim leksikom: Uloga skorašnjosti i jezičnoga znanja* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309.

Jarvis, S. i Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535–556.

Jarvis, S. i Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.

Jelaska, Z. (2005). Ovladavanje drugim jezikom. U Jelaska i suradnici (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 88-107.

Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR*, 3: 86-99.

Jessner, U. (2003a). A dynamic approach to language attrition in multilingual systems. U V. Cook (ur.), *Effects of the second language on the first* (str. 234–246). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 112–134). Rowley, MA: Newbury House.

Kellerman, E. i Sharwood-Smith, M. (1986). *Cross linguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Ltd.

Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419–466.

Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.

Krevelj, S. L. (2016). Multilinguals' perceptions of crosslinguistic similarity and relative ease of learning genealogically unrelated languages. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 61, 175–205.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Larsen-Freeman, D. i Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Taylor & Francis.

Lauffer, B. i Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1–L2 difference, L1–L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 33–48.

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.

Leung, Y. I. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8, 39–61.

Leung, Y.-K. I. (2006). Full transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition. U R. Slabakova, S. Montrul i P. Prévost (ur.), *Inquiries in linguistic development: In honor of Lydia White* (str. 157–187). John Benjamins.

Leung, Y.-K. I. (ur.). (2009). *Third language acquisition and universal grammar*. Multilingual Matters.

Lindqvist, C. i Bardel, C. (2013). Exploring the impact of the proficiency and typology factors: Two cases of multilingual learners' L3 learning. U M. Pawlak i L. Aronin (ur.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: Studies in honour of David Singleton* (str. 253–266). Springer.

Ljubičić, M. (2011). *Posuđenice i lažni parovi. Hrvatski, talijanski i jezično posredovanje*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF press.

Llama, R., Cardoso, W. i Collins, L. (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 39–57.

Marian, V., Blumenfeld, H. K. i Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940–967.

Medved Krajnović, M. (2009). SLA i OVIJ: što se krije iza skraćenice. *LAHOR*, 7: 95–109.

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international d.o.o

Meissner, F. J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. U L. N. Zybatow (ur.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung: Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II* (str. 31–57). Peter Lang.

Meriläinen, L. (2010). Language Transfer in the Written English of Finnish Students. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. Joensuu: University of Eastern Finland.

Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mitchell, R. i Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.

Möhle, D. (1989). Multilingual interaction in foreign language production. U W. H. Dechert i M. Raupach (ur.), *Interlingual processes* (str. 179–194). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Muñoz, C. (2007). Age-related differences and second language learning practice. U R. DeKeyser (ur.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (str. 229–255). Cambridge University Press.

Najjar, N. (2020). Factors influencing lexical transfer in third language acquisition. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* 137, 259-283.

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*, 9, 114–124.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. (2006). Could a contrastive analysis ever be complete? U J. Arabski (ur.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (str. 22–35). Multilingual Matters.

Ortega, M. i Celaya, M. L. (2019). Lexical crosslinguistic influence and study abroad: Do learners use L1-based resources less? *Languages*, 4(3), 55.

Patekar, J. (2017). *Utjecaj hrvatskoga kao materinskoga jezika na pisani ostvaraj na engleskome kao stranome jeziku kod učenika osmoga razreda* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pennington, M. C. (1999). Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, 12(5), 427–440.

Perić, B. i Božinović, N. (2015). Cross-linguistic influences in Spanish L3 acquisition by learners with Croatian L1 and English L2. *Primenjena lingvistika*, 16, 175–189.

Perić, B. i Gudelj, A. (2024). Međujezični utjecaji između talijanskog J3, engleskog J2 i hrvatskog J1. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 49(4), 196–215.

Perić, B. i Novak Mijić, S. (2017). Cross-linguistic influences in third language acquisition (Spanish) and the relationship between language proficiency and types of lexical errors. *Croatian Journal of Education*, 19(Sp.Ed. 2), 91–107.

Požgaj Hadži, V., Horga, D. i Balazic Bulc, T. (2012). Speech fluency: A result of oral language proficiency? *Linguistica*, 52(1), 87–100.

Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.

- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25(3), 204–219.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204–219.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. U E. Kellerman i M. Sharwood Smith (ur.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (str. 150–162). Pergamon Press.
- 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 J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 59–68). Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2006). Cross-linguistic similarity in foreign language learning. *Multilingual Matters*.
- Ringbom, H. (2007a). The importance of cross-linguistic similarities. *The Japan Association for Language Teaching*, 31/9: 3-5.
- Rivers, W. M. (1979). Learning a sixth language: An adult learner's daily diary. *The Canadian Modern Language Review*, 36, 67–82.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27, 107–127.
- Rothman, J. i Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189–218.

Sánchez, L. (2015a). Can a background language alter the path of acquisition of verb placement in a multilingual context? Evidence from a longitudinal study. U G. De Angelis, U. Jessner i M. Kresić (ur.), *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning* (str. 71–94). Bloomsbury Academic.

Sánchez, L. (2015b). L2 activation and blending in third language acquisition: Evidence of crosslinguistic influence from the L2 in a longitudinal study on the acquisition of L3 English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 252–269.

Sánchez, L. (2020). Multilingualism from a language acquisition perspective. U C. Bardel i L. Sánchez (ur.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism* (str. 15–41). Language Science Press.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (str. 32–46). Amsterdam: Benjamins

Schachter, J. i Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11(4), 441–451.

Schmidt, R. i Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner. U R. Day (ur.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (str. 237–369). Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Sikogukira, M. (1993). Influence of languages other than the L1 on a foreign language: A case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 110–132.

Singh, R. i Carroll, S. (1979). L1, L2, and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51–63.

- Singleton, D. (1987). Mother and other tongue influences on learner French. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 327–346.
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651–665
- Stotz, D. (2007). Views of the world in motion: Documentary films for young learners in content and language integrated learning. *Babylonia*, 2/07, 30–34.
- Taylor, B. (1975). The use of overgeneralisation and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25, 73–107.
- Targońska, J. (2004). Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes: Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. U B. Hufeisen i N. Marx (ur.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich* (str. 117-136). Peter Lang.
- Tremblay, M. (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure. *CLO/OPL*, 34, 109–119
- Tremblay, M.-C. (2007). *L2 influence on L3 pronunciation: Native-like VOT in the L3 Japanese of English-French bilinguals*. Izlaganje predstavljeno na *Satellite Workshop of ICPHS XVI*, Freiburg, Germany, August 3–4, 2007.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3: Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *AILE – Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 13–43.
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.
- Wei, L. (2003a). Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. U J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (ur.), *The multilingual lexicon* (str. 57–70). Kluwer Academic Publishers.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.

White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, S. i Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.

Wilson, D. i Sperber, D. (2004). Relevance theory. U L. Horn i G. Ward (ur.), *The handbook of pragmatics* (str. 607–632). Oxford: Blackwell.

Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1), 75–90.

Zobl, H. (1992). Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners. U S. Gass i L. Selinker (ur.), *Language transfer in language learning* (revidirano izd., str. 177–196). John Benjamins.

Žic Fuchs, M. (2009). *Kognitivna lingvistika i jezične strukture: engleski present perfect*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Županović Filipin, N. i Mardešić, S. (2013). Analiza međujezika u usvajanju talijanskoga jezika na sveučilišnoj razini. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 58, 201–219.

PRILOZI

Prilog 1. Pristanak na sudjelovanje u istraživanju u svrhu izrade doktorske disertacije

Prilog 2. Upute za zadatak pisanoga sastavka na španjolskome jeziku

Prilog 3. Upitnik o jezičnoj biografiji

Prilog 4. Test za procjenu razine znanja engleskoga jezika (Cambridge English Unlimited Placement Test)

Prilog 5. Frekvencije ispitanika prema stupnju uronjenosti u englesko govorno okruženje

Prilog 6. Distribucija ispitanika prema rezultatima ostvarenima na Cambridge English Unlimited Placement Testu

Prilog 1. Pristanak na sudjelovanje u istraživanju u svrhu izrade doktorske disertacije

Consent to Participate in Research for the Purpose of a Doctoral Dissertation

As part of the Doctoral Study Programme in Humanities, Linguistics Module, at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, I am conducting research for my doctoral dissertation on cross-linguistic influences in the acquisition of Spanish as a third language. I would therefore like to invite you to participate in this study.

The research is conducted in accordance with the ethical principles of scientific research. All data collected will be used exclusively for scientific purposes and will be processed and presented in a manner that fully ensures the anonymity of participants. Participation in the study is voluntary, and you may withdraw from the research at any time without any consequences.

As part of the study, you will complete a questionnaire regarding your linguistic background, language experience, language exposure, and experience living in different linguistic environments. You will also be asked to write a composition in Spanish, which will be used to analyse cross-linguistic influences from previously acquired languages.

Only the researcher will have access to the collected data, and the results will be presented in an aggregated form, without any possibility of identifying individual participants.

Information about the results of the study may be obtained by contacting the researcher at the following e-mail address: barbara.peric@croatia.rit.edu.

Thank you in advance for your time and participation.

Barbara Perić, M.A.

Participant's Signature: _____

Date: _____

Prilog 2. Upute za zadatak pisanoga sastavka na španjolskome jeziku

Writing Task Instructions

Please write a composition in Spanish on the following topic:

Describe un evento importante de tu pasado

In your composition, describe an important event from your past and explain why it was significant for you. You may write about a personal experience, an achievement, a memorable trip, a family event, an important decision, or any other event that had a strong impact on your life.

Your composition should:

- be written entirely in Spanish;
- contain approximately 200 words;
- include a description of the event, the circumstances in which it occurred, and its importance for you;
- use complete sentences and coherent paragraphs.

You will have **60 minutes** to complete the task.

Please write independently and do not use dictionaries, translation tools, artificial intelligence tools, or any other external sources of assistance.

Prilog 3. Upitnik o jezičnoj biografiji

LINGUISTIC PROFILE

Last name	First name	Gender Male Female
Age		

Please list all the languages you know in order of acquisition (your native language first):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Please state the age when you began acquiring English language

--

Please state the age when you began acquiring Spanish language

--

Please state the number of years and months you spent in:

	Years	Months
A country where English is spoken		

A family where English is spoken		
A school where English is spoken		

Please state the number of years and months you spent in:

	Years	Months
A country where Spanish is spoken		
A family where Spanish is spoken		
A school where Spanish is spoken		

Please list what percentage of the time you are currently and on average exposed to each language.

(Your percentages should add up to 100%):

Croatian	English	Spanish

When choosing to read a text available in Croatian and English, in what percentage of cases would you choose to read it in each of these languages?

(Your percentages should add up to 100%):

Croatian	English

If you are speaking to someone who is equally fluent in Croatian and English, how would you divide your language use between the two languages? Please indicate the percentage for each language (total 100%).

Croatian	English

On a scale from zero to ten, please rate to what extent you are currently exposed to English in the following contexts:

Interacting with friends		Listening to radio/music	
Interacting with family		Reading	
Watching TV			

Prilog 4. Test za procjenu razine znanja engleskoga jezika (Cambridge English Unlimited Placement Test)

English Unlimited Placement test

Written test

 **A1 to C1**

- Choose the best answer for each question.
- Stop when the questions become too difficult.
- Spend no more than 40 minutes on the test.

- 1 Where _____ from?
I'm from Russia.
A you are B you C are you
- 2 We have _____ house in Moscow.
A any B a C an
- 3 I have two _____ , a boy and a girl.
A sons B daughters C children
- 4 I work in a _____. I'm a doctor.
A hospital B hotel C supermarket

- 5 This is my brother. _____ name's Paul.
A Her B His C He's
- 6 _____ five people in my family.
A They are B There is C There are
- 7 I get up _____ 7 o'clock in the morning.
A for B at C in
- 8 I like apples, but I _____ bananas.
A don't like B like C do like
- 9 Excuse me, _____ speak French?
A do you B you do C you
- 10 How much are _____ shoes?
A this B these C that

- 11 Where are my glasses?
They're _____ the table.
A at B on C in
- 12 My sister _____ tennis very well.
A plays B play C playing
- 13 I usually go to work _____ train.
A on B with C by
- 14 I don't see my parents very often _____ they live in South Africa.
A so B but C because
- 15 Rosie stayed _____ home yesterday afternoon.
A in B at C to
- 16 Last night I _____ to the cinema.
A went B did go C was
- 17 The _____ is quite expensive but the food there is excellent.
A film B restaurant C book
- 18 Do you want to listen to music or _____ TV?
A see B look C watch
- 19 _____ were you at the weekend?
I was in Scotland.
A When B Where C What

20 _____ you have a good time at the party?

Yes, it was fun.

A Did

B Were

C Had

21 Are you _____ English teacher?

A Maria

B Marias'

C Maria's

22 Bob will meet _____ at the airport.

A us

B we

C our

23 I'm going to a concert tonight. _____ you like to come?

A Do

B Are

C Would

24 _____ use your dictionary?

Sure. Here you are.

A Could I

B Could you

C Do I

- 25 I like this apartment but the _____ is too expensive for me.
A money B rent C cost
- 26 Excuse me, how do I _____ to the bus station?
A come B get C arrive
- 27 Do you sell stamps?
Yes, we do. How _____ do you want?
A any B many C much
- 28 Sorry I'm so late.
That's _____.
A OK B great C right
- 29 I'd like _____ milk in my coffee, please.
A some B any C a
- 30 _____ a bus stop near my flat.
A It's B Here's C There's
- 31 Is this a good time to talk?
Sorry, no. I _____ dinner.
A cook B am cooking C cooking
- 32 I think cycling is more dangerous _____ driving.
A as B like C than
- 33 We _____ going to the theatre next Saturday.
A will B do C are

34 _____ meet for coffee some time soon.

A Let's

B Do you

C Shall they

35 Kamal has got a holiday home near _____ sea.

A a

B the

C some

36 If you've got a headache, you _____ go home.

A should

B did

C had

37 _____ ever been to New York?

A Have you

B Are you

C Did you

38 I only get about five hours' sleep a night.

That's not _____ .

A enough

B lot

C too much

- 39 Did Amina finish the report?
No. She _____ it tomorrow.
A finishes B is going to finish C finished
- 40 Paula _____ loves working with children.
A very B really C much
- 41 Is Ottawa the capital of Canada?
I think _____ .
A is B yes C so D right
- 42 We never _____ a television when I was a child.
A have had B hadn't C had D didn't have
- 43 We paid the restaurant bill _____ credit card.
A to B with C on D by
- 44 The last time I _____ Joanna was in Paris.
A have seen B saw C see D was seeing
- 45 If you _____ money from a friend, you should always pay it back promptly.
A borrow B earn C spend D lend
- 46 Can I make myself a cup of coffee?
Of course. You _____ to ask.
A haven't B mustn't C needn't D don't have
- 47 I _____ a lot of sport in my free time.
A do B practise C make D exercise

48 _____ anywhere interesting recently?

A Do you go

B Have you been

C Are you going

D Will you go

English
Unlimited

Placement test Written test

Photocopiable © Cambridge University Press 2010

4

49 It's Walter's birthday on Friday. He _____ be 30, I think.

A should

B can

C will

D shall

50 Learning the piano isn't as difficult _____ learning the violin.

A like

B so

C than

D as

51 If the weather _____ bad tomorrow, we can go to a museum.

A will be

B was

C is

D would be

52 About a billion cans of Coca-Cola _____ drunk around the world every day.

A is

B are

C was

D were

53 My mum's not very well.

Oh, _____.

A it doesn't matter

B I do apologise

C sorry to hear that

D not bad, thanks.

- 54 Hans isn't here. He _____ to see his grandmother. He'll be back tomorrow.
A has gone B had been C has been D had gone
- 55 Would you mind changing my appointment? _____ time on Friday is fine.
A Next B All the C Every D Any
- 56 When I was a child, I _____ climb the wall and jump into our neighbours' garden.
A would B did C have D used
- 57 Have you finished _____ the wall yet?
A paint B to paint C painting D painted
- 58 Can you help me? I've tried _____ hotel in the city and can't find a room.
A many B any C every D all
- 59 Lena used to find work boring _____ she became a nurse.
A unless B until C if D since
- 60 If I _____ closer to my office, I could walk to work.
A lived B would live C had lived D live
- 61 I _____ outside the cinema when suddenly a police car arrived.
A stood B was standing C have stood D am standing

- 62 Shall we go to *The Riceboat* for dinner?
It _____ be fully booked. They're sometimes busy on a Monday.
A will B may C can D must
- 63 We've _____ come back from a trip to India. It was amazing.
A already B yet C just D only
- 64 I've got to be at work in five minutes.
Don't worry, I _____ you a lift if you want.
A give B am giving C 'll give D 'm going to give
- 65 My doctor advised me _____ more exercise.
A take B taking C having taken D to take
- 66 I couldn't _____ up with the noise in the city, so we moved to the countryside.
A put B live C set D take
- 67 There's no name on this dictionary.
It _____ be mine then. Mine's got my name on the front.
A might not B mustn't C won't D can't
- 68 Julia _____ married since she was 20.
A is B was C has been D is being
- 69 Don't worry if I _____ late tonight. I'm going to the gym after work.
A am B will be C would be D was

- 70 I've got a terrible headache, and it won't go away.
Have you tried _____ some aspirin?
A to take B take C took D taking
- 71 Boxing is a sport _____ requires a lot of speed and fitness.
A it B that C what D where
- 72 Jon _____ working on this project for a couple of months so he hasn't made much progress yet.
A is only B has only been C was only D had only been
- 73 I was wondering _____ I could ask you some questions.
Sure, go ahead.
A what B if C that D how

- 74 What clothes should I pack for a trip to Boston?
Well, it depends _____ the time of year that you go.
A on B with C up D to

- 75 I've finished this salad and I'm still hungry. I _____ ordered something more filling.
A must have B would have C should have D may have
- 76 Do you ever ask your neighbours to do favours _____ you?
A for B to C with D about
- 77 Some married couples seem to get more _____ over time.
A alike B same C like D equal
- 78 I don't know how much this card costs. The price label's _____ off.
A gone B taken C done D come
- 79 Ben got the job because he _____ a very good impression at his interview.
A made B did C put D took
- 80 Salsa music always _____ me of my trip to Cuba.
A remembers B realises C recognises D reminds
- 81 I _____ to be picking Tom up at the station but I've lost my keys.
A am supposed B am requested C am intended D am obliged
- 82 How about going to *Colours* nightclub?
There's no _____ I'm going there. It's awful!
A hope B way C time D opportunity
- 83 By the age of 18, I _____ not to go to university.
A had decided B decided C have decided D was deciding

- 84 I'm afraid your car _____ repaired before next week.
A hasn't been B wasn't C wouldn't be D can't be
- 85 The amount of organically grown food on sale has _____ enormously in recent years.
A raised B lifted C increased D built
- 86 Can you believe it? A woman has been _____ for hacking into the computer of her online virtual husband.
A accused B suspended C arrested D suspected

- 87 You may borrow my laptop _____ you promise to look after it.
A unless B in case C as long as D although
- 88 It's a huge painting. It _____ taken ages to complete.
A must have B can't have C should have D won't have
- 89 Pierre tends to put _____ dealing with problems, rather than dealing with them immediately.
A down B off C over D away

- 90 If the taxi hadn't stopped for us, we _____ standing in the rain.
A were still B would still be C are still D will still be
- 91 My mother's Italian, so _____ the language has been quite easy for me.
A to learn B learn C having learned D learning
- 92 _____ I had the talent, I still wouldn't want to be a movie star.
A In case B Even if C Provided that D However much
- 93 The factory workers threatened _____ on strike if they didn't get a pay rise.
A going B to go C that they go D to have gone
- 94 I was about to go to sleep when it _____ to me where the missing keys might be.
A remembered B happened C appeared D occurred
- 95 There's going to be a new department at work. They've asked me to _____ it up.
A take B set C put D bring
- 96 If the film is a _____ success, the director will get most of the credit.
A big B high C large D good
- 97 By the end of today's seminar I will _____ to each of you individually.
A speak B have spoken C be speaking D have been speaking
- 98 This is a photo of my little sister _____ ice cream on the beach.
A eat B eating C was eating D having eaten
- 99 Our students take their responsibilities very _____.
A considerably B thoroughly C seriously D strongly

100 Pia was _____ delighted with the birthday present.

- A very B completely C fairly D absolutely

101 People were amazed that the burglary took place in _____ daylight.

- A wide B broad C large D open

102 She invested a lot of time _____ researching the most appropriate university course.

- A to B for C with D in

103 The police claimed that they acted in self- _____ .

- A interest B confidence C defence D discipline

104 I _____ remember putting my briefcase down on that shelf.

- A deeply B entirely C clearly D strongly

105 He turned _____ to be considerably older than I had imagined.

- A over B up C out D round

- 106 The windows in this house are in urgent _____ of replacement.
A need B help C want D demand
- 107 Speed cameras _____ shown to reduce accidents.
A have B were being C have been D are being
- 108 Life is a _____ deal easier for immigrants who can speak the local language.
A far B huge C big D great
- 109 The experiment _____ testing people's responses before and after drinking coffee.
A contained B incorporated C involved D consisted
- 110 We may be a bit late. We're _____ in a traffic jam.
A buried B stuck C blocked D surrounded
- 111 Having _____ his driving test several times, Paul finally passed at the fourth attempt.
A taken B made C had D attended
- 112 Gospel music has been a major influence _____ other musical styles, especially soul.
A with B to C about D on
- 113 Maintaining an accurate balance sheet is essential, _____ business you're in.
A however B wherever C whatever D whenever
- 114 It's _____ likely that this novel will win a literary prize.
A totally B deeply C strongly D highly



- 115 It's no _____ for me to get Brad's phone number – I'll be seeing him tonight.
A point B wonder C secret D problem
- 116 I'd lived in Australia, so I was used to _____ on the left side of the road.
A driving B drive C having driven D drove
- 117 I don't think the colours in Julia's outfit _____ together.
A fit B suit C match D go
- 118 Very rarely _____ here in July.
A it rains B does it rain C is it raining D it is raining
- 119 I prefer to buy CDs _____ download music from my computer.
A in contrast to B as opposed to C rather than D in comparison to
- 120 The number of turtles on the island _____ by 70% over the last decade.
A has declined B has been declining C has been declined D is declining

Prilog 5. Frekvencije ispitanika prema stupnju uronjenosti u englesko govorno okruženje

Tablica 13. Frekvencije ispitanika prema stupnju uronjenosti u englesko govorno okruženje

	Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
0	106	49,5	49,5	49,5
1	3	1,4	1,4	50,9
24	20	9,3	9,3	60,3
25	4	1,9	1,9	62,1
26	5	2,3	2,3	64,5
27	3	1,4	1,4	65,9
28	2	,9	,9	66,8
29	1	,5	,5	67,3
36	28	13,1	13,1	80,4
37	5	2,3	2,3	82,7
38	6	2,8	2,8	85,5
40	2	,9	,9	86,4
41	3	1,4	1,4	87,9
42	3	1,4	1,4	89,3
48	10	4,7	4,7	93,9
60	6	2,8	2,8	96,7
72	4	1,9	1,9	98,6
84	2	,9	,9	99,5
120	1	,5	,5	100,0
Total	214	100,0	100,0	

Prilog 6. Distribucija ispitanika prema rezultatima ostvarenima na Cambridge English Unlimited Placement Testu

Tablica 14. Distribucija ispitanika prema rezultatima ostvarenima na Cambridge English Unlimited Placement Testu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
57	1	,5	,5	,5
66	1	,5	,5	,9
78	2	,9	,9	1,9
79	1	,5	,5	2,3
86	1	,5	,5	2,8
88	2	,9	,9	3,7
90	4	1,9	1,9	5,6
92	1	,5	,5	6,1
93	2	,9	,9	7,0
94	1	,5	,5	7,5
95	6	2,8	2,8	10,3
96	4	1,9	1,9	12,1
97	7	3,3	3,3	15,4
Valid 98	6	2,8	2,8	18,2
99	3	1,4	1,4	19,6
100	1	,5	,5	20,1
101	2	,9	,9	21,0
102	17	7,9	7,9	29,0
103	17	7,9	7,9	36,9
104	9	4,2	4,2	41,1
105	10	4,7	4,7	45,8
106	10	4,7	4,7	50,5
107	10	4,7	4,7	55,1
108	10	4,7	4,7	59,8
109	11	5,1	5,1	65,0
110	21	9,8	9,8	74,8
111	12	5,6	5,6	80,4

112	7	3,3	3,3	83,6
113	4	1,9	1,9	85,5
114	4	1,9	1,9	87,4
115	7	3,3	3,3	90,7
116	6	2,8	2,8	93,5
117	6	2,8	2,8	96,3
118	5	2,3	2,3	98,6
119	3	1,4	1,4	100,0
Total	214	100,0	100,0	

SAŽETAK

Ova doktorska disertacija bavi se međujezičnim utjecajima u ovladavanju španjolskim kao trećim jezikom, s posebnim naglaskom na ulogu formalne sličnosti među jezicima te ulogu jezičnoga znanja i izloženosti jeziku. Polazište rada čine suvremena istraživanja ovladavanja trećim jezikom koja pokazuju da proces usvajanja trećega jezika nije istovjetan procesu usvajanja drugoga jezika te da u višejezičnome umu istodobno djeluju različiti jezični sustavi koji mogu utjecati na proizvodnju ciljnoga jezika. Posebna se pozornost posvećuje međujezičnim utjecajima hrvatskoga kao prvoga jezika (J1) i engleskoga kao drugoga jezika (J2) u procesu ovladavanja španjolskim kao trećim jezikom (J3).

Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi na kojim se jezičnim razinama ostvaruju međujezični utjecaji hrvatskoga i engleskoga jezika u pisanome izražavanju na španjolskome jeziku te ispitati u kojoj mjeri na njih utječu formalna sličnost među jezicima, razina znanja engleskoga jezika, izloženost engleskome jeziku, uronjenost u engleskome govornome okruženju i razina znanja španjolskoga jezika.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 214 studenata dviju visokoškolskih ustanova. Svim je ispitanicima hrvatski bio prvi jezik, engleski drugi jezik, dok su španjolski učili kao treći jezik. Korpus istraživanja činilo je 214 pisanih sastavaka na španjolskome jeziku s ukupno 39 550 riječi. Uz sastavke korišteni su upitnik o demografskoj i jezičnoj pozadini ispitanika te Cambridge English Unlimited Placement Test za procjenu razine znanja engleskoga jezika. Analiza podataka provedena je kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih postupaka, pri čemu je središnje mjesto zauzimala analiza pogrešaka.

Rezultati istraživanja pokazali su da međujezični utjecaji nisu jednako zastupljeni na svim jezičnim razinama. Engleski jezik pokazao se dominantnim izvorom prijenosa na leksičkoj razini, dok je hrvatski jezik imao najveći utjecaj na morfološkoj razini. Na sintaktičkoj razini utvrđen je relativno malen broj pogrešaka, pri čemu su zabilježeni utjecaji i hrvatskoga i engleskoga jezika. Među leksičkim pogreškama najzastupljeniji su bili kalkovi, prebacivanje koda i hibridi, što potvrđuje važnost formalne sličnosti između engleskoga i španjolskoga jezika kao jednoga od ključnih čimbenika međujezičnoga prijenosa. Rezultati su potvrdili da formalna sličnost među

jezicima značajno povećava vjerojatnost prijenosa te podupiru zaključke brojnih prethodnih istraživanja provedenih u području ovladavanja trećim jezikom.

Istraživanje je također pokazalo da uronjenost u engleski govorni kontekst i trenutna izloženost engleskome jeziku značajno utječu na učestalost leksičkih pogrešaka pod utjecajem engleskoga jezika. Studenti koji su bili više izloženi engleskome jeziku ili su dulje vrijeme boravili u engleskome govornome okruženju pokazivali su veći broj leksičkih prijenosa iz engleskoga jezika. S druge strane, sama razina znanja engleskoga jezika nije se pokazala statistički značajnim čimbenikom u objašnjavanju ukupnoga broja međujezičnih utjecaja, iako su dobiveni trendovi bili u očekivanome smjeru.

Usporedba studenata različitih razina znanja španjolskoga jezika pokazala je da se vrsta leksičkih pogrešaka mijenja s napredovanjem u ciljnome jeziku. Kod studenata više razine znanja smanjuje se broj prebacivanja koda, dok raste broj kalkova, što upućuje na razvoj složenijih strategija oslanjanja na prethodno usvojene jezike tijekom ovladavanja trećim jezikom.

Dobiveni rezultati potvrđuju da ovladavanje trećim jezikom predstavlja specifičan i složen proces u kojemu istodobno djeluju različiti jezični sustavi te brojni lingvistički i izvanjezični čimbenici. Disertacija pridonosi boljem razumijevanju međujezičnih utjecaja u ovladavanju španjolskim kao trećim jezikom te pruža empirijske dokaze o važnosti formalne sličnosti, jezične izloženosti i višejezičnoga iskustva u procesu usvajanja dodatnih jezika. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao teorijska osnova za buduća istraživanja višejezičnosti, ali i kao polazište za unapređenje poučavanja stranih jezika u višejezičnim obrazovnim okruženjima.

Ključne riječi: međujezični utjecaji; ovladavanje trećim jezikom; španjolski kao treći jezik; formalna sličnost; jezična izloženost; analiza pogrešaka; višejezičnost.

SUMMARY

This doctoral dissertation examines crosslinguistic influence in the acquisition of Spanish as a third language, with particular emphasis on the role of formal similarity among languages, language proficiency, and language exposure. The study is grounded in contemporary research on third language acquisition, which suggests that the acquisition of a third language differs from second language acquisition and involves the simultaneous interaction of multiple linguistic systems that may influence target language production. Special attention is devoted to the influence of Croatian as the first language (L1) and English as the second language (L2) on the acquisition of Spanish as the third language (L3).

The main aim of the study was to determine the linguistic levels at which crosslinguistic influence from Croatian and English occurs in written production in Spanish and to examine the extent to which such influence is related to formal similarity between languages, English language proficiency, exposure to English, immersion in an English-speaking environment, and proficiency in Spanish.

The study was conducted on a sample of 214 university students from two higher education institutions. All participants were native speakers of Croatian, had learned English as their second language, and were studying Spanish as their third language. The research corpus consisted of 214 written compositions in Spanish, comprising a total of 39,550 words. In addition to the compositions, a questionnaire on participants' demographic and linguistic background and the Cambridge English Unlimited Placement Test were used to assess English language proficiency. Data were analysed using a combination of qualitative and quantitative methods, with error analysis serving as the central methodological approach.

The findings indicate that crosslinguistic influence is not equally distributed across linguistic levels. English emerged as the dominant source of transfer at the lexical level, whereas Croatian exerted the strongest influence at the morphological level. Relatively few errors were identified at the syntactic level, although both Croatian and English contributed to their occurrence. Among lexical errors, calques, code-switching, and hybrids were the most frequent categories, highlighting the importance of formal similarity between English and Spanish as one of the principal factors facilitating crosslinguistic transfer. The results confirm that formal

similarity significantly increases the likelihood of transfer and support the conclusions of previous studies conducted in the field of third language acquisition.

The study further demonstrated that immersion in an English-speaking environment and current exposure to English significantly affect the frequency of lexical errors influenced by English. Students who were more frequently exposed to English or who had spent longer periods in English-speaking environments produced a greater number of lexical transfers from English. In contrast, English language proficiency itself did not emerge as a statistically significant factor in explaining the overall amount of crosslinguistic influence, although the observed tendencies were in the expected direction.

The comparison of students at different levels of Spanish proficiency revealed that the types of lexical errors change as proficiency in the target language develops. More advanced learners produced fewer instances of code-switching but a greater number of calques, suggesting the development of more sophisticated strategies for drawing on previously acquired languages during third language acquisition.

The findings confirm that third language acquisition is a complex process involving the interaction of multiple linguistic systems as well as numerous linguistic and extralinguistic factors. This dissertation contributes to a better understanding of crosslinguistic influence in the acquisition of Spanish as a third language and provides empirical evidence for the importance of formal similarity, language exposure, and multilingual experience in the acquisition of additional languages. The results may serve as a theoretical foundation for future research on multilingualism and as a basis for improving foreign language teaching in multilingual educational contexts.

Keywords: crosslinguistic influence; third language acquisition; Spanish as a third language; formal similarity; language exposure; error analysis; multilingualism.

ŽIVOTOPIS

Barbara Perić rođena je 16. ožujka 1975. godine u Dubrovniku.

Diplomirala je na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je stekla zvanje magistre edukacije španjolskoga jezika i književnosti te magistre edukacije talijanskoga jezika i književnosti. Od 2014. godine pohađa Doktorski studij Humanističke znanosti, modul Lingvistika, na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Splitu.

Profesionalnu karijeru započela je u nastavi talijanskoga jezika u školama stranih jezika i osnovnoškolskome obrazovanju u Dubrovniku. Potom je na Fakultetu za turizam i vanjsku trgovinu Sveučilišta u Dubrovniku izvodila nastavu iz kolegija talijanskoga jezika. Od 2005. godine zaposlena je na visokoškolskoj ustanovi Rochester Institute of Technology (RIT) Croatia, gdje djeluje kao viša predavačica španjolskoga i talijanskoga jezika. Od 2023. godine obnašala je dužnost voditeljice Katedre za engleski i moderne jezike, a trenutno je voditeljica Odjela za opće obrazovanje (General Education Department Chair) na RIT Croatia.

Tijekom dugogodišnjega rada u visokom obrazovanju mentorirala je velik broj diplomskih radova studenata te sudjelovala u brojnim akademskim, nastavnim i administrativnim aktivnostima usmjerenima na razvoj studijskih programa i unapređenje kvalitete nastavnoga procesa.

Sudjelovala je na brojnim međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu te je autorica i koautorica više znanstvenih radova iz područja primijenjene lingvistike, višejezičnosti, ovladavanja trećim jezikom i strategija učenja stranih jezika. Njezini su radovi objavljeni u domaćim i međunarodnim znanstvenim časopisima i zbornicima radova.

Aktivna je članica Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku te sudjeluje u istraživačkome projektu posvećenom međujezičnim utjecajima u ovladavanju trećim jezikom. Za svoj nastavnički rad dobila je 2019. godine priznanje RIT Croatia za izvrsnost u poučavanju.

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Perić, B. (2024). The language of fear: COVID-19 portrayal in news articles across Croatian and English language media – A language analysis. *ICC Journal*, 6(2), 20–34.

Perić, B. i Gudelj, A. (2024). Međujezični utjecaji između talijanskog J3, engleskog J2 i hrvatskog J1. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 49(4), 195–214.

Perić, B. i Božinović, N. (2023). Lexical crosslinguistic influence in third language (Spanish and German): The role of second language proficiency. U A. Mikić Čolić i M. Glušac (ur.), *Standardni i nestandardni idiomi: Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku održanoga od 9. do 11. lipnja 2022. u Osijeku* (str. 327–343). Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Perić, B. i Radić, V. (2021). The importance of attitude in foreign language learning. *RIThink*, 10, 26–39.

Božinović, N. i Perić, B. (2021). The role of typology and formal similarity in third language acquisition (German and Spanish). *Strani jezici*, 50(1), 9–30.

Perić, B. i Novak Mijić, S. (2017). Cross-linguistic influences in third language acquisition (Spanish) and the relationship between language proficiency and types of lexical errors. *Croatian Journal of Education*, 19(2), 91–107.

Perić, B. i Božinović, N. (2015). Cross-linguistic influences in Spanish L3 acquisition by learners with Croatian L1 and English L2. *Primenjena lingvistika*, 16, 175–189.

Božinović, N. i Perić, B. (2015). Uporaba strategija učenja gramatike kod odraslih učenika u različitim stranim jezicima. U *Word Across Cultures* (str. 116–128). Institute of Foreign Languages.

Božinović, N. i Perić, B. (2013). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 19(2), 115–135.

Božinović, N., Friganović-Sain, Z. i Perić, B. (2011). Students' perceptions on the importance of foreign languages for careers in tourism. U *Tourism and Hospitality: Drivers of Transition* (str. 117–130). Rochester Institute of Technology.

Izjava o akademskoj čestitosti

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Barbara Perić, kao pristupnica za stjecanje zvanja doktorice znanosti u znanstvenom području Humanističkih znanosti, polje Interdisciplinarne humanističke znanosti, izjavljujem da je ova doktorska disertacija rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištenje bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio doktorske disertacije nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ove doktorske disertacije ni iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 5.6.2026.

Potpis

Barbara Perić