

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Marija N. Vujović

PROBLEMI U PROCESU UČENJA
IZAZVANI NEGATIVNIM TRANSFEROM
U PISANOJ PRODUKCIJI SRPSKIH
STUDENATA KOJI UČE DVA TIPOLOŠKI
SRODNA JEZIKA
- SLUČAJ ITALIJANSKOG KAO L2 I
ŠPANSKOG KAO L3

Doktorska disertacija

Beograd, 2019.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Marija N. Vujović

DIFFICULTIES IN THE LEARNING
PROCESS CAUSED BY NEGATIVE
TRANSFER IN THE WRITTEN
PRODUCTION OF SERBIAN STUDENTS
STUDYING TWO TIPOLOGICALLY
CLOSELY RELATED LANGUAGES
- THE CASE OF ITALIAN AS L2 AND
SPANISH AS L3

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2019.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Мария Н. Вуйович

ПРОБЛЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ,
ПРИЧИНОЙ КОТОРЫХ ЯВЛЯЕТСЯ
ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ
ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ
РЕЧИ У СЕРБСКИХ СТУДЕНТОВ,
ИЗУЧАЮЩИХ ДВА ТИПОЛОГИЧЕСКИ
СХОДНЫХ ЯЗЫКА – ИТАЛЬЯНСКИЙ В
КАЧЕСТВЕ *L2* И ИСПАНСКИЙ В
КАЧЕСТВЕ *L3*

докторская диссертация

Белград, 2019 г.

UNIVERSITÀ DI BELGRADO
FACOLTÀ DI FILOLOGIA

Marija N. Vujović

DIFFICOLTÀ NEL PROCESSO DI
APPRENDIMENTO CAUSATE DAL
TRANSFER NEGATIVO NELLA
PRODUZIONE SCRITTA DI STUDENTI
SERBI CHE STUDIANO DUE LINGUE
AFFINI - IL CASO DELL'ITALIANO COME
L2 E DELLO SPAGNOLO COME L3

Tesi di dottorato

Belgrado, 2019

Podaci o mentoru i članovima komisije:

Mentor:

Prof. dr Saša Moderc, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

Datum odbrane:

Reči zahvalnosti:

Želela bih da se iskreno zahvalim svom mentoru, prof. dr Saši Modercu, na dragocenim komentarima i sugestijama tokom izrade disertacije i prenesenom znanju još od vremena osnovnih studija.

Posebno se zahvaljujem prof. dr Jeleni Filipović i zaposlenima na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu i na Katedri za španski jezik i književnost Filum-a u Kragujevcu na pomoći i ustupljenim podacima koji su činili važan deo korpusa koji sam analizirala za potrebe ovog rada.

Iskreno sam zahvalna i studentima Italijanistike u Beogradu i Kragujevcu bez čijeg učešća u istraživanju ovu disertaciju ne bi bilo moguće realizovati.

Najveću zahvalnost dugujem svojoj porodici na ogromnom razumevanju, beskrajnom strpljenju, bezrezervnoj podršci i neizmernoj ljubavi koju su mi pružali – oduvek.

Mojoj majci

Problemi u procesu učenja izazvani negativnim transferom u pisanoj produkciji srpskih studenata koji uče dva tipološki srodna jezika – slučaj italijanskog kao L2 i španskog kao L3

Rezime

Predmet istraživanja ovog rada jeste uticaj drugog jezika (italijanskog) na proces učenja (tipološki sličnog) trećeg jezika (španskog) kod srbofonih studenata. Pažnja je usmerena na negativni međujezički uticaj (negativni transfer) u pisanoj produkciji informanata.

Iako je godinama istraživanje transfera ili međujezičkog uticaja (*Crosslinguistic Influence - CLI*) na učenje stranih jezika bilo usmereno prvenstveno na uticaj maternjeg jezika (L1) na učenje drugog jezika (L2), u poslednjih par decenija uočava se sve veće interesovanje za način na koji prethodno naučeni nematernalni jezik ili jezici utiču na tok učenja novog jezika (Tremblay, 2006: 109). Razlog tome je porast višejezičnih govornika u svetu i činjenica da mehanizmi učenja trećeg jezika, zbog svoje složenosti, predstavljaju potpuno drugačiji proces od učenja drugog jezika. U slučaju tro- /višejezičnosti učenikovi i maternji i prethodno naučeni nematernalni jezici potencijalno jesu izvor transfera prilikom učenja novog jezika jer se, za razliku od učenja drugog jezika, gde maternji jezik može biti jedini izvor transfera, kod višejezičnih govornika moraju se uzeti u obzir svi prethodno naučeni jezici kako bi se ustanovilo koji će jezik i u kojoj meri biti izvor međujezičkog uticaja.

Pored teorijskog okvira istraživanja, u radu se ispituju neki od lingvističkih faktora koji utiču na međujezički uticaj: faktori tipološke sličnosti (*language distance*), psihotipologije (*perceived typological similarity*) i nivoa znanja jezika (*proficiency*) s ciljem da se identifikuju najčešće greške srbofonih studenata filologije koji su, hronološki, španski jezik učili posle italijanskog. U radu su prikazane greške nastale na polju ortografije, leksike i morfosintakse usled transfera sa nematernalnog jezika na nematernalnu produkciju u nameri da se utvrdi koje mehanizme i strategije studenti koriste u procesu učenja trećeg jezika i u kojim jezičkim situacijama je najverovatnije da dolazi do transfera. Osim rezultata zasnovanih na empirijskom kvantitativnom istraživanju sprovedenog nad korpusom pisanih radova studenata filologije, izneti su i

rezultati dobijeni zahvaljujući kvalitativnom istraživanju koji bi mogli da pomognu u određivanju područja poteškoća prilikom učenja trećeg jezika i ukažu na mere koje treba preduzeti da bi se olakšao put srbofonim govornicima koji uče dva tipološki bliska jezika i doprinesu da nastava trećeg jezika bude efikasnija.

Rezultati istraživanja dokazuju polazne hipoteze: negativni transfer je jači kod tipološki srodnih jezika nego kod onih koji to nisu, a međujezičke sličnosti će prouzrokovati najveći broj grešaka i favorizovati negativni transfer iz L2 u L3. Pored toga, utvrđeno je da negativni međujezički uticaj opada i broj grešaka se smanjuje što je viši nivo znanja L3 ali i L2, iako će neke greške ostati fosilizovane. Dokazano je i da su svi jezički podsistemi (pravopis, leksika, morfosintaksa) podložni negativnom transferu, ali da je leksički transfer najčešći kod tipološki bliskih jezika.

Ključne reči: transfer, tipološka sličnost, psihotipologija, nivo znanja jezika, srpski jezik, italijanski jezik, španski jezik, višejezičnost, fosilizacija, strategije

Naučna oblast: Primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: Metodika nastave jezika

UDK broj:

Difficulties in the learning process caused by negative transfer in the written production of Serbian students studying two typologically closely related languages - the case of Italian as L2 and Spanish as L3

Abstract

The present study examines the influence of the second language (Italian) on the learning process of the (typologically closely related) third language (Spanish) in Serbophone students. The focus is on the negative cross-linguistic influence (negative transfer) in the written production of the participants.

Although the research of transfer or cross-linguistic influence (CLI) on foreign language learning has for years been aimed primarily at the influence of the mother tongue (L1) on second language learning (L2), in the past couple of decades there has been an increasing interest in the way previously learnt non-native language or languages influence the learning process of the new language (Tremblay, 2006: 109). The reason for this interest is the rise in the number of plurilingual speakers in the world and the fact that the learning mechanisms of the third language are a completely different process from second language learning, due to their complexity. In case of trilingualism or plurilingualism, both the learner's mother tongue and the previously learnt non-native languages are a potential source of transfer when learning a new language, because, unlike the second language learning, where the mother tongue can be the only source of transfer, in plurilingual speakers, all previously learnt languages have to be taken into account so as to establish which language and to what degree will be the source of cross-linguistic influence.

In addition to the theoretical framework of research, the paper looks at some of the linguistic factors which have an effect on the cross-linguistic influence, such as the factors of language distance, psychotypology and proficiency, with a view to identifying the most common mistakes of Serbophone students of philology which have, chronologically, learnt Spanish after Italian. The paper shows the errors occurring in the fields of orthography, lexis and morphosyntax due to the transfer from the non-native language to the non-native production in order to establish which mechanisms and strategies the students use in the process of learning the third language and in which

linguistic situations the transfer is most likely to occur. Apart from the results based on the empirical quantitative research, conducted on a corpus of written works of students of philology, the paper shows the results obtained through qualitative research, which could help determine the areas of difficulty when learning the third language, point to the measures which are to be taken in order to make it easier for Serbophone speakers learning two typologically similar languages and contribute to a more efficient learning of the third language.

Research results prove the initial hypothesis – negative transfer is stronger in typologically closely related languages and the cross-linguistic similarities will cause the biggest number of interlinguistic errors and favour the negative transfer from L2 to L3. Moreover, it has been established that the higher the level of L2, but also L3 knowledge is, the lesser the negative cross-linguistic influence and the number of errors will be, even though some errors will remain fossilized. It has been proven that all linguistic sub-systems (orthography, lexis, morphosyntax) are susceptible to negative transfer, but the most common in typologically closely related languages is the lexical transfer.

Keywords: transfer, language distance, psychotypology, proficiency, Serbian language, Italian language, Spanish language, plurilingualism, fossilization, strategies

Field of Study: Applied linguistics

Subfield: Language teaching methodology

UDC number:

Проблемы в процессе изучения, причиной которых является отрицательная языковая интерференция в письменной речи у сербских студентов, изучающих два типологически сходных языка – итальянский в качестве *L2* и испанский в качестве *L3*

Резюме

Предметом исследования данной работы является влияние второго языка (итальянского) на процесс усвоения (типологически сходного) третьего языка (испанского) у сербскоговорящих студентов. Обращаем внимание на негативное межъязыковое влияние (отрицательная языковая интерференция) в письменной речи информирующего.

Несмотря на то, что в течение многих лет исследование интерференции, т.е. межъязыкового влияния (*Crosslinguistic Influence*) на усвоение иностранных языков было направлено в первую очередь на влияние родного языка (*L1*) на изучение второго языка (*L2*), в последние пару десятилетий можно заметить все больший интерес к тому, каким образом уже усвоенный иностранный язык, или языки, оказывают влияние на процесс усвоения нового языка (Tremblay, 2006: 109). Причиной тому является все большее количество многоязычных людей в мире, а также факт, что способы усвоения третьего языка, из-за своей сложности, представляют собой совершенно другой процесс по отношению к усвоению второго языка. В случае трехъязычия/многоязычия, родной, а также уже усвоенные иностранные языки ученика, являются потенциальным источником интерференции при усвоении нового языка. Так как, в отличие от усвоения второго языка, при чем единственным источником интерференции может быть родной язык, у многоязычных людей надо учесть все уже усвоенные языки, чтобы возможно было понять, какой язык, и в какой степени станет источником межъязыкового влияния.

Помимо теоретической основы исследования, в данной работе исследуем некоторые из лингвистических факторов, воздействующих на межъязыковое влияние: типологическое сходство, психотипология, и уровень владения языком, с целью обнаружить наиболее распространенные ошибки сербскоговорящих

студентов филологии, которые, в хронологическом порядке, изучали испанский язык после итальянского. В данной работе указаны ошибки, которые явились в разделах орфографии, лексики и морфосинтаксиса, вследствие интерференции с усваиваемого языка на усваиваемую речь, с целью понять, какими механизмами и стратегиями студенты пользуются в процессе усвоения третьего языка, а также в каких языковых ситуациях скорее всего происходит интерференция. Помимо результатов, основанных на эмпирическом количественном исследовании, которое проведено на основании письменных работ студентов филологии, также указаны результаты, получены благодаря качественному исследованию, которые могли бы способствовать определить сферы затруднений, являющихся при усвоению третьего языка, а также указать, какие меры надо предпринять, чтобы облегчить сербскоговорящим усвоение двух типологически близких языков и способствовать большей эффективности преподавания третьего языка.

Результаты исследования доказывают исходные гипотезы: отрицательная интерференция в большей степени проявляется у типологически сходных языков, чем у языков, которые не являются сходными, и межъязыковые сходства станут причиной появления большинства межъязыковых ошибок, а также способствуют появлению отрицательной интерференции из L2 в L3. Помимо этого, пришли к выводу, что отрицательное межъязыковое влияние и количество ошибок уменьшаются, чем выше уровень владения L3, однако L2 также, несмотря на то, что некоторые ошибки подлежат фоссилизации. Также доказано, что все языковые подсистемы (орфография, лексика, морфосинтаксис) подлежат отрицательной интерференции, но при этом, лексическая интерференция чаще всего является у типологически близких языков.

Ключевые слова: языковая интерференция, типологическое сходство, психотипология, уровень владения языком, сербский язык, итальянский язык, испанский язык, полилингвизм, фоссилизация, стратегии

Научная область: Прикладная лингвистика

Узкая научная область: Методика преподавания языка

УДК номер:

Difficoltà nel processo di apprendimento causate dal trasferimento negativo nella produzione scritta di studenti serbi che studiano due lingue affini - il caso dell'italiano come L2 e dello spagnolo come L3

Abstract

La presente tesi si propone di esaminare l'influenza della seconda lingua (italiano) nel processo di apprendimento della terza lingua (spagnolo) negli studenti serbofoni. L'attenzione è rivolta all'influenza cross-linguistica negativa (*transfer* negativo) nella produzione scritta dei componenti del gruppo di ricerca.

Nonostante per anni lo studio del *transfer* o dell'influenza cross-linguistica (*Crosslinguistic Influence - CLI*) sull'apprendimento delle lingue straniere si sia focalizzato principalmente sull'influenza della lingua madre (L1) nell'apprendimento della seconda lingua (L2), negli ultimi decenni si nota sempre maggior interesse per il modo in cui una o più lingue non materne precedentemente apprese influenzano il processo di apprendimento della nuova lingua (Tremblay, 2006: 109). La ragione di questo fenomeno è da ricercare nel crescente numero dei parlanti plurilingui nel mondo, a cui si aggiunge il fatto che i meccanismi di apprendimento della terza lingua, data la loro complessità, rappresentano un processo completamente diverso dall'apprendimento della seconda lingua. Nel caso dei parlanti trilingui o plurilingui la lingua madre e le lingue non materne degli studenti apprese in precedenza sono potenzialmente una fonte di *transfer* durante l'apprendimento di una nuova lingua. A differenza dell'apprendimento della seconda lingua, dove l'unica fonte di *transfer* può essere la lingua madre, nei parlanti plurilingui bisogna esaminare tutte le lingue precedentemente apprese per determinare quale di esse e fino a che punto sarà la fonte dell'influenza cross-linguistica.

Oltre al quadro teorico della ricerca, la tesi esamina alcuni dei fattori linguistici che influenzano il *transfer*: la distanza tipologica o genetica (*language distance*), la somiglianza psicotipologica (*perceived typological similarity*) e il livello di competenza nella lingua (*proficiency*) con l'intenzione di identificare gli errori più frequenti degli studenti serbofoni di filologia i quali, cronologicamente, hanno imparato lo spagnolo dopo l'italiano.

Nella tesi sono stati presentati errori commessi in ambito ortografico, lessicale e morfosintattico dovuti al *transfer* da lingua non materna a produzione non materna, al fine di determinare quali meccanismi e strategie gli studenti utilizzano nel processo di apprendimento della terza lingua e in quali situazioni linguistiche è più probabile che si verifichi il *transfer*.

Oltre ai risultati basati sulla ricerca quantitativa empirica svolta nell'ambito del *corpus* di lavori scritti degli studenti di filologia, sono stati presentati i risultati ottenuti grazie alla ricerca qualitativa che potrebbero aiutare a determinare le aree di difficoltà durante l'apprendimento della terza lingua, mostrare le misure da prendere per facilitare lo studio ai parlanti serbofoni che apprendono due lingue tipologicamente affini e contribuire a rendere più efficace l'insegnamento della terza lingua.

I risultati della ricerca confermano le ipotesi iniziali: il *transfer* negativo è più forte nelle lingue tipologicamente affini che in quelle che non lo sono, le somiglianze interlinguali causano il maggior numero di errori interlinguistici e favoriscono il *transfer* negativo da L2 a L3. Inoltre, è stato rilevato che l'influenza cross - linguistica negativa diminuisce e il numero di errori si riduce con la crescita del livello di competenza sia nella L3 che nella L2, sebbene alcuni errori rimangano fossilizzati. È stato dimostrato che tutti i sottosistemi linguistici (ortografia, lessico, morfosintassi) sono soggetti al *transfer* negativo, ma che nelle lingue tipologicamente affini è più diffuso il *transfer* lessicale.

Parole chiave: *transfer*, distanza tipologica, somiglianza psicotipologica, livello di competenza, lingua serba, lingua italiana, lingua spagnola, plurilinguismo, fossilizzazione, strategie

Campo scientifico: Linguistica applicata

Stretto campo scientifico: Didattica delle lingue

Numero UDC:

Sadržaj

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 1.1. Predmet disertacije | 1 |
| 1.2. Ciljevi disertacije | 2 |
| 1.3. Polazne hipoteze | 3 |
| 1.4. Metodološki pristup | 4 |
| 1.5. Korpus i učesnici | 4 |
| 1.6. Struktura disertacije | 5 |
| 1.7. Spisak skraćenica | 8 |
| 1.8. Spisak grafikona | 9 |
| 1.9. Spisak tabela | 11 |
| | |
| 2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA | |
| 2.1. Teorija učenja jezika | 14 |
| 2.1.1. Maternji jezik, drugi/strani jezik, treći jezik | 14 |
| 2.1.2. Monolingvizam, bilingvizam, trilingvizam, multilingvizam, plurilingvizam | 19 |
| 2.1.3. Teorija učenja L2 | 26 |
| 2.1.3.1. Bihevioristička teorija | 26 |
| 2.1.3.2. Nativistička teorija | 27 |
| 2.1.3.3. Ambijentalistička teorija | 30 |
| 2.1.3.4. Interakcionistička teorija | 31 |
| 2.1.3.5. Kognitivistička teorija | 32 |
| 2.1.4. Teorija učenja L3 | 35 |
| 2.1.5. Uloga L1 u procesu učenja L2 | 37 |
| 2.1.6. Uloga L1 i L2 u procesu učenja L3 | 41 |
| 2.1.7. Proces učenja L2 vs. proces učenja L3 | 45 |
| 2.1.8. Modeli i tipovi trojezičnosti | 47 |
| 2.2. Kontrastivna analiza | 51 |
| 2.2.1. Uvod | 51 |
| 2.2.2. Kontrastivna analiza | 52 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.3. Koncept interferencije | 57 |
| 2.2.4. Biheviorizam i strukturalizam | 60 |
| 2.2.4.1. Biheviorizam | 60 |
| 2.2.4.2. Strukturalizam | 62 |
| 2.2.5. Dve hipoteze kontrastivne analize | 64 |
| 2.2.6. Hipoteza diferencijala označenosti | 66 |
| 2.2.7. Shvatanje greške u kontrastivnoj analizi | 69 |
| 2.2.8. Metod prevođenja i audiolingvalni metod | 70 |
| 2.2.8.1. Metod prevođenja | 70 |
| 2.2.8.2. Audiolingvalni metod | 71 |
| 2.2.9. Pedagoške implikacije i ciljevi kontrastivne analize | 75 |
| 2.2.10. Kritika kontrastivne analize | 76 |
| 2.2.11. Aktuelno stanje | 82 |
| 2.2.12. Zaključak | 84 |
| 2.3. Analiza grešaka | 85 |
| 2.3.1. Uvod | 85 |
| 2.3.2. Analiza grešaka | 86 |
| 2.3.3. Definicija i shvatanje greške u analizi grešaka – greška i omaška | 92 |
| 2.3.4. Klasifikovanje greške u analizi grešaka | 97 |
| 2.3.5. Ispravljanje grešaka | 107 |
| 2.3.6. Idiosinkratični dijalekt | 113 |
| 2.3.7. Pedagoške implikacije | 116 |
| 2.3.8. Kritika analize grešaka | 117 |
| 2.3.9. Zaključak | 119 |
| 2.4. Međujezik | 120 |
| 2.4.1. Uvod | 120 |
| 2.4.2. Termin „međujezik“ | 121 |
| 2.4.3. Definicija međujezika | 124 |
| 2.4.4. Osnovne karakteristike međujezika | 129 |
| 2.4.5. Pet centralnih procesa | 142 |
| 2.4.6. Strategije učenja | 144 |
| 2.4.7. Strategije komunikacije | 155 |

| | |
|---|-----|
| 2.4.8. Kritika međujezika | 165 |
| 2.4.9. Zaključak | 166 |
| 2.5. Transfer | 168 |
| 2.5.1. Uvod - Transfer kroz istoriju | 168 |
| 2.5.2. Pojam i definicije transfera | 170 |
| 2.5.3. Vrste transfera | 175 |
| 2.5.3.1. Pozitivni i negativni transfer | 175 |
| 2.5.3.2. Transfer pozajmljivanja i supstratumski transfer | 177 |
| 2.5.3.3. Fonetski transfer | 178 |
| 2.5.3.4. Leksičko - semantički transfer | 179 |
| 2.5.3.5. Morfološko - sintaksički transfer | 184 |
| 2.5.3.6. Pragmatički transfer | 186 |
| 2.5.3.7. Ostale klasifikacije transfera | 188 |
| 2.5.4. Faktori koji utiču na transfer | 190 |
| 2.5.4.1. Lingvistički faktori | 191 |
| 2.5.4.1.1. Jezička tipologija | 191 |
| 2.5.4.1.2. Psihotipologija | 195 |
| 2.5.4.1.3. Efekat stranog jezika | 199 |
| 2.5.4.1.4. Nivo znanja jezika | 201 |
| 2.5.4.1.5. Skorašnjost korišćenja | 205 |
| 2.5.4.1.6. Izloženost ciljnom jeziku | 206 |
| 2.5.4.1.7. Redosled učenja jezika | 208 |
| 2.5.4.1.8. Frekvencija | 209 |
| 2.5.4.2. Nelingvistički faktori | 209 |
| 2.5.4.2.1. Motivacija | 209 |
| 2.5.4.2.2. Stav | 212 |
| 2.5.4.2.3. Nadarenost | 213 |
| 2.5.4.2.4. Uzrast | 214 |
| 2.5.4.2.5. Ličnost učenika | 217 |
| 2.5.4.2.6. Formalnost konteksta | 220 |
| 2.5.4.2.7. Metajezička svest | 223 |
| 2.5.5. Proaktivna i retroaktivna inhibicija | 225 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.6. Zaključak | 227 |
| 3. ISTRAŽIVANJE | 228 |
| 3.1. Prvi deo istraživanja (analiza grešaka u korpusu) | 228 |
| 3.1.1. Pravopisne greške | 228 |
| 3.1.1.1. Akcenat | 228 |
| 3.1.1.1.1. Pogrešno pisanje ili izostavljanje akcenta | 228 |
| 3.1.1.1.2. Nepravilno obeležavanje akcenta | 234 |
| 3.1.1.2. Pisanje udvojenih suglasnika | 236 |
| 3.1.1.3. Slova C i Q | 240 |
| 3.1.1.4. Slovo G | 242 |
| 3.1.1.5. Slovo H | 243 |
| 3.1.1.6. Slovo Y | 244 |
| 3.1.1.7. Digram GN | 245 |
| 3.1.2. Leksičke greške | 246 |
| 3.1.2.1. Pozajmljeni prevodi ili kalkovi | 247 |
| 3.1.2.2. Semantičko proširivanje | 248 |
| 3.1.2.3. Kognati i lažni prijatelji | 249 |
| 3.1.2.4. Hibridne tvorevine | 253 |
| 3.1.2.4.1. Hibridne tvorevine kod imenica | 253 |
| 3.1.2.4.2. Hibridne tvorevine kod glagola | 260 |
| 3.1.2.4.3. Hibridne tvorevine kod prideva | 264 |
| 3.1.2.4.4. Hibridne tvorevine kod priloga | 268 |
| 3.1.2.4.5. Hibridne tvorevine kod predloga | 269 |
| 3.1.2.4.6. Hibridne tvorevine kod zamenica | 270 |
| 3.1.2.4.7. Hibridne tvorevine kod veznika | 270 |
| 3.1.2.4.8. Hibridne tvorevine kod participa | 271 |
| 3.1.2.4.9. Hibridne tvorevine kod brojeva | 272 |
| 3.1.2.5. Potpune pozajmljenice | 272 |
| 3.1.2.5.1. Potpune pozajmljenice kod imenica | 273 |
| 3.1.2.5.2. Potpune pozajmljenice kod glagola | 278 |
| 3.1.2.5.3. Potpune pozajmljenice kod prideva | 280 |
| 3.1.2.5.4. Potpune pozajmljenice kod priloga | 283 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.2.5.5. Potpune pozajmljenice kod predloga | 286 |
| 3.1.2.5.6. Potpune pozajmljenice kod zamenica | 289 |
| 3.1.2.5.7. Potpune pozajmljenice kod članova | 291 |
| 3.1.2.5.8. Potpune pozajmljenice kod veznika | 293 |
| 3.1.2.5.9. Potpune pozajmljenice kod participa | 294 |
| 3.1.2.5.10. Potpune pozajmljenice kod brojeva | 295 |
| 3.1.3. Morfosintaksičke greške | 296 |
| 3.1.3.1. Član | 296 |
| 3.1.3.1.1. Određeni član | 296 |
| 3.1.3.1.1.1. Oblici određenog člana | 297 |
| 3.1.3.1.1.2. Upotreba određenog člana | 300 |
| 3.1.3.1.2. Neodređeni član | 305 |
| 3.1.3.1.2.1. Oblici neodređenog člana | 305 |
| 3.1.3.1.2.2. Upotreba neodređenog člana | 307 |
| 3.1.3.2. Imenica | 308 |
| 3.1.3.2.1. Rod imenice | 308 |
| 3.1.3.2.2. Množina imenice | 310 |
| 3.1.3.3. Pridev | 311 |
| 3.1.3.3.1. Množina prideva | 311 |
| 3.1.3.3.2. Poređenje prideva | 312 |
| 3.1.3.3.3. Prisvojni pridevi | 314 |
| 3.1.3.3.4. Pokazni pridevi | 318 |
| 3.1.3.3.5. Neodređeni pridevi | 319 |
| 3.1.3.4. Zamenica | 320 |
| 3.1.3.4.1. Lične zamenice | 320 |
| 3.1.3.4.2. Akuzativne zamenice | 322 |
| 3.1.3.4.3. Dativne zamenice | 324 |
| 3.1.3.4.4. Povratne zamenice | 326 |
| 3.1.3.4.5. Relativne zamenice | 328 |
| 3.1.3.5. Glagol | 331 |
| 3.1.3.5.1. Present indikativa | 331 |
| 3.1.3.5.2. Futur | 333 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.3.5.3. Prošla vremena | 336 |
| 3.1.3.5.3.1. Passato prossimo | 337 |
| 3.1.3.5.3.2. Imperfetto | 343 |
| 3.1.3.5.4. Konjunktiv | 346 |
| 3.1.3.5.5. Kondicional | 353 |
| 3.1.3.5.6. Imperativ | 354 |
| 3.1.3.5.7. Glagoli ESSERE i STARE | 355 |
| 3.1.3.6. Prilog | 359 |
| 3.1.3.7. Predlog | 362 |
| 3.1.3.7.1. Predlog A | 362 |
| 3.1.3.7.2. Predlog IN | 368 |
| 3.1.3.7.3. Predlog DI | 371 |
| 3.1.3.7.4. Predlog DA | 376 |
| 3.1.3.7.5. Predlog PER | 378 |
| 3.1.3.7.6. Ostali predlozi | 378 |
| 3.1.3.8. Veznik | 379 |
| 3.1.4. Hiperkorekcije | 384 |
| 3.1.5. Primeri strategija | 388 |
| 3.1.6. Transfer iz drugih jezika | 396 |
| 3.2. Drugi deo istraživanja (anketa) | 398 |
| 3.3. Treći deo istraživanja (intervju u fokus grupi) | 413 |
| 4. ZAKLJUČAK | 452 |
| 5. LITERATURA | 464 |
| 6. PRILOZI | 499 |
| 7. BIOGRAFIJA AUTORA | 521 |

Errors are

expected

respected

inspected

corrected

(nepoznati autor)

Quot linguas calles, tot homines vales

(latinska izreka)

1. UVOD

1.1. Predmet disertacije

Predmet ove disertacije jeste ispitivanje međujezičkog uticaja (transfera) italijanskog kao drugog jezika na proces učenja (tipološki sličnog) španskog kao trećeg jezika kod srbofonih studenata filologije. Rad se, dakle, bavi poteškoćama u učenju tipološki sličnih jezika, italijanskog kao L2 i španskog kao L3, iz perspektive srbofonih studenata. U ovom radu analizirane su greške nastale usled transfera sa nematjernjeg jezika na nematjernju produkciju sa ciljem da se identifikuje negativni međujezički uticaj u pisanoj produkciji studenata koji uče dva srodna jezika, koji nisu tipološki bliski sa njihovim maternjim jezikom.

Uloga međujezičkog uticaja koji nastaje tokom učenja drugog jezika već dugo je predmet interesovanja studija koje pokušavaju da objasne na koji način postojeće jezičko znanje utiče na tok učenja drugog jezika. U poslednjih nekoliko decenije fokus istraživanja pomeren je na novu i nedovoljno istraženu oblast: ulogu transfera tokom učenja trećeg jezika (Ahukanna et al., 1981; 1986; Ringbom, 1986, 2001; Singleton, 1987; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ecke, 2001; Tremblay, 2006; Bardel & Falk, 2007; Filatova, 2010; Falk, 2010; Lindqvist & Bardel, 2013). Razlog tome je globalno širenje engleskog jezika, čije dobro poznavanje predstavlja više pravilo nego izuzetak, porast višejezičnih govornika u svetu, ali i migracije stanovništva i rastući broj imigrantskih zajednica čiji se jezik razlikuje od jezika zemlje domaćina, nastojanje nacionalnih manjina da sačuvaju svoj jezik (slučaj katalonskog u Španiji, bretonskog u Francuskoj, velškog u Velikoj Britaniji itd.) i prevashodno zalaganja Brisela i Evropske komisije da mladi, pored maternjeg, poznaju najmanje još dva jezika, zbog činjenice da oni koji govore više jezika pronalaze bolja radna mesta na tržištu rada (Grosjean, 1992; Cook, 1995).

Pored toga činjenica je da mehanizmi učenja trećeg jezika, zbog svoje složenosti, predstavljaju potpuno drugačiji proces u odnosu na proces učenja drugog jezika. Iako se ranije smatralo da ne postoji razlika u učenju drugog, trećeg ili bilo kog narednog jezika i da se svi jezici koji se uče nakon maternjeg jezika mogu posmatrati

kao L2, novija istraživanja (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; De Angelis, 2007; Bardel & Falk, 2007) donela su novi kognitivni i psiholingvistički pogled na pitanje učenja L3 jer su dokazala da mehanizmi učenja L3 predstavljaju potpuno drugačiji proces od učenja L2. U slučaju trojezičnosti ili višejezičnosti učenikovi i maternji i prethodno naučeni nematernji jezici mogu biti izvor transfera jer se, za razliku od učenja drugog jezika, gde maternji jezik može biti jedini izvor transfera, kod višejezičnih govornika moraju uzeti u obzir svi prethodno naučeni jezici kako bi se ustanovilo koji jezik će i u kojoj meri biti izvor međujezičkog uticaja.

Od tog trenutka, učenje L3 počelo je da se posmatra kao nezavisna teorijska disciplina, a ne kao produžetak istraživanja o učenju drugog jezika, odnosno „produženi bilingvizam“ (Hufeisen & Jessner, 2009).

Iako višejezičnost predstavlja jednu od najaktuelnijih lingvističkih tema danas u Evropi i svetu, u Srbiji, prema našim saznanjima dobijenim na osnovu analizirane literature, broj studija na temu trojezičnosti nije veliki, posebno ne kada je u pitanju istraživanje međujezičkog uticaja između dva tipološki srodna romanska jezika iz perspektive srbofonih učenika. Stoga ova teza predstavlja iskorak u savremene tokove u lingvistici, koji, ipak, u našoj zemlji do sada nisu dobili zasluženu pažnju.

1.2. Ciljevi disertacije

Osnovni cilj disertacije jeste da u didaktičkom smislu prouči međujezik u pisanoj produkciji studenata koji uče srodne jezike i otkrije, analizira i klasifikuje interlingvalne pravopisne, leksičke i morfosintaksičke greške koje prave maternji govornici srpskog jezika koji su kao drugi jezik učili italijanski, a kao treći španski u nameri da se utvrdi koje je njihovo poreklo kako bi se negativni transfer ublažio a broj grešaka redukovao i sprečila njihova fosilizacija, ali i da se utvrdi koje mehanizme i strategije studenti koriste u procesu učenja trećeg jezika i u kojim jezičkim situacijama će najverovatnije da doći do transfera.

Drugi cilj disertacije jeste da ispita ulogu italijanskog jezika u učenju španskog jezika, s obzirom da između dva navedena jezika postoji neosporna sličnost. Drugim rečima, cilj je da se istraži koji su faktori uključeni u proces učenja i na kom nivou i u

kojoj meri se javljaju interferencije koje proističu iz ove sličnosti. Posebno se ispituju tri od brojnih lingvističkih faktora koji mogu uticati na pojavu transfera: faktor tipološke sličnosti (*language distance*), psihotipologije (*perceived typological similarity*) i nivoa znanja jezika (*proficiency*) kako bi se identifikovale najčešće greške srbofonih studenata filologije koji su, hronološki, španski jezik učili posle italijanskog.

Treći cilj disertacije jeste da iznese rezultate dobijene kvalitativnim istraživanjem za koje verujemo da bi mogli da pomognu u određivanju područja poteškoća prilikom učenja trećeg jezika i ukažu na mere koje treba preduzeti da bi se olakšao proces učenja srbofonim govornicima koji uče dva tipološki bliska jezika. Ovi rezultati trebalo bi da daju smernice profesorima jezika i autorima didaktičkog materijala i doprinesu da nastava trećeg jezika bude efikasnija.

1.3. Polazne hipoteze

1. Greške prisutne u međujeziku studentata nisu posledica neznanja gramatičkih pravila španskog jezika već su posledica interferencije italijanskog. Najčešće greške u korpusu biće interlingvalne a ne intralingvalne.
2. Negativni transfer je jači kod tipološki srodnih jezika nego kod onih koji to nisu, bez obzira na redosled učenja jezika (De Bot, 1992; Williams & Hammarberg, 1998; Jarvis, 2000; De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001; Ecke, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001). Međujezičke sličnosti su te koje će izazvati najveći broj grešaka i favorizovati negativni transfer iz drugog u treći jezik (Swan, 1997:163).
3. Broj grešaka će se smanjivati što je veće znanje trećeg, ali i drugog jezika. Uprkos tome, neke greške ostaće fosilizovane (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001).
4. Svi lingvistički nivoi (pravopis, leksika, morfosintaksa) podložni su negativnom transferu. Uprkos tome, leksički transfer je najčešći kod tipološki srodnih jezika (Ringbom, 2001: 67).

1.4. Metodološki pristup

Budući da je naše istraživanje eksperimentalnog karaktera, metoda koju smo koristili u disertaciji jeste mešovita, kvantitativno – kvalitativna metoda. Za prvi deo istraživanja opredelili smo se za analizu grešaka koju smo sprovedi nad korpusom pisanih radova studenata filologije i na osnovu koje smo napravili klasifikaciju svih grešaka pronađenih u korpusu. Drugi deo istraživanja prikazuje rezultate ankete, a treći deo je kvalitativne prirode i obuhvata intervju u okviru fokus grupe.

1.5. Korpus i učesnici

Korpus za istraživanje sakupljen je na katedri za Iberijske studije Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i katedri za Španski jezik i hispanse književnosti Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu tokom četiri akademske godine: 2015/16, 2016/17, 2017/18, 2018/19.

Korpus se sastoji iz tri dela. Prvi deo obuhvata: 1) eseje koje su studenti pisali na zadate teme koje se tiču opisivanja fizičkog izgleda i karaktera osobe, porodice, godišnjeg odomora, putovanja, opisivanja kuće, škole, praznika, klime, ekologije, zdravog života, muzike, knjiga, kupovine, mode i društvenih mreža, 2) opisivanje slika i 3) prevod rečenica sa srpskog na španski. Prevod rečenica nije spadao u nastavni program fakulteta, već predstavlja naš autorski materijal kroz koji smo pokušali da ustanovimo najčešće slučajeve negativnog transfera. Rečenice su osmišljene tako da sadrže one elemente ili konstrukcije za koje se pretpostavlja da mogu da izazovu interferencije drugog jezika.

Drugi deo se sastoji od ankete koja je sadržala 50 pitanja na koja su studenti zamoljeni da odgovore, a treći deo je sačinjen od transkribovanog intervju obavljenog u okviru fokus grupe koji je imao 28 pitanja.

Budući da smo očekivali pojavu negativnog transfera u produkciji studenata italijanskog koji kao izborni jezik uče španski, opredelili smo se za analizu pisane a ne govorne produkcije, svesni da će greške izazvane međujezičkim uticajem biti brojne, ali da će njihov broj biti manji u pisanoj produkciji. Naime, poznato je da su greške u

pisanju i govoru identične ali da su češće greške u drugom slučaju (Calvi, 1982:13), zato što u prvom slučaju studenti imaju više vremena za razmišljanje i autokorekciju.

Ova disertacija se bavi višejezičnim govornicima koji su na samom početku učenja novog jezika. Konkretno, predmet interesovanja ove studije jesu učenici čiji je maternji jezik srpski, a koji su studirali dva tipološki bliska romanska jezika. Učesnici su bili četrdeset studenata italijanskog jezika Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu koji su kao izborni jezik učili španski. Učesnici su pažljivo odabrani kako bi se osiguralo da su, hronološki, španski učili posle italijanskog. U trenutku kada su počeli da uče španski studenti su imali B2 nivo znanja italijanskog jezika (samoprocena). Studenti su testirani, u okviru homogenih grupa, nakon prve godine, pa zatim i tokom druge godine učenja španskog kako bi se stekao detaljan uvid u greške koje prave i ispitao faktor nivo znanja jezika.

1.6. Struktura disertacije

Disertacija je podeljena na dva dela - teorijski i empirijski.

U prvom delu, koji dolazi posle uvoda, izložen je teorijski okvir istraživanja i dat je pregled osnovnih pojmova koji se tiču učenja trećeg jezika i transfera, neophodnih za razumevanje problema nastalih međujezičkim uticajem.

Prvi deo podeljen je na pet poglavlja. Prvo poglavlje povećeno je teoriji učenja jezika i sačinjeno je od osam potpoglavlja: prvo potpoglavlje bavi se definisanjem maternjeg, drugog/stranog jezika i trećeg jezika, drugo govori o monolingvizmu, bilingviamu, trilingvizmu, multilingvizmu i plurilingvizmu, treće potpoglavlje bavi se teorijom učenja drugog jezika i razmatra najrelevantnije teorije u toj oblasti, četvrto potpoglavlje prvog poglavlja donosi opšte pojmove vezane za teoriju učenja trećeg jezika, peto analizira ulogu maternjeg jezika u procesu učenja drugog jezika, šesto potpoglavlje govori o ulozi maternjeg i drugog jezika u procesu učenja trećeg jezika, sedmo potpoglavlje poredi procese učenja drugog i trećeg jezika, a poslednje, osmo potpoglavlje prvog poglavlja izdvaja modele i tipove trojezičnosti.

Drugo poglavlje posebno razmatra pojam kontrastivne analize i deli se na dvanaest potpoglavlja. Posle uvoda (koji je ujedno i prvo potpoglavlje), sledi drugo potpoglavlje koje govori o kontrastivnoj analizi, treće je rezervisano za koncept interferencije, četvrto daje opšta razmatranja o biheviorizmu i strukturalizmu, peto govori o dvama hipotezama kontrastivne analize, dok šesto govori o Hipotezi diferencijala označenosti, sedmo potpoglavlje bavi se shvatanjem greške u kontrastivnoj analizi, a osmo metodom prevodjenja i audiolingvalnim metodom, deveto potpoglavlje donosi pedagoške implikacije i ciljeve kontrastivne analize, a deseto kritiku iste, u jedanaestom se govori o aktuelnom stanju istraživanja u ovoj oblasti, kome sledi zaključak.

Treće poglavlje usmereno je na teorijske postavke na kojima se zasniva analiza grešaka. Sadrži devet potpoglavlja. Počinje uvodom kome sledi potpoglavlje posvećeno opštim napomenama koje se tiču analize grešaka. U trećem potpoglavlju daje se definicija ove metode i pravi razlika između termina greška i omaška. Četvrto potpoglavlje donosi taksonomiju grešaka u analizi grešaka, dok je peto posvećeno ispravljanju grešaka. Šesto potpoglavlje govori o idiosinkratičnom dijalektu, a sedmo daje pedagoške implikacije. Sledi kritika analize grešaka (osmo potpoglavlje) i zaključak (deveto potpoglavlje).

Četvrto poglavlje fokusirano je na međujezik i takođe je podeljeno na devet potpoglavlja. Posle uvoda sledi drugo potpoglavlje u kome se daju uvodna razmatranja dok se u trećem definiše termin „međujezik“. U četvrtom potpoglavlju prikazuju se osnovne karakteristike međujezika, a peto govori o pet centralnih procesa koji se vezuju za fenomen međujezika, šesto i sedmo potpoglavlje posvećeni su strategijama, redom, učenja i komunikacije. Osmo potpoglavlje donosi kritiku međujezika i sledi mu zaključak (deveto potpoglavlje).

Peto poglavlje posvećeno je detaljnom upoznavanju sa pojmom transfera. Podeljeno je na šest potpoglavlja. Prvo podseća na razvoj teorijskog pojma transfera kroz istoriju, drugo definiše ovaj pojam, treće govori o vrstama transfera i deli se na šest celina (pozitivni i negativni transfer, transfer pozajmljivanja i suptraktivni transfer, fonetski transfer, leksičko - semantički transfer, morfološko - sintaksički transfer, pragmatički transfer). Četvrto potpoglavlje bavi se faktorima koji utiču na transfer i deli se u dve celine: lingvistički faktori podeljeni na osam delova (jezička tipologija,

psihotipologija, efekat stranog jezika, nivo znanja jezika, skorašnjost korišćenja, izloženost ciljnom jeziku, redosled učenja jezika, frekvencija) i nelingvistički faktori podeljeni na sedam delova (motivacija, stav, nadarenost, uzrast, ličnosti učenika, formalnost konteksta, metajezička svest). Peto potpoglavljje bavi se proaktivnom i retroaktivnom inhibicijom, a sledi mu zaključak na temu transfera (šesto potpoglavljje).

U drugom delu rada izloženi su rezultati empirijskog kvantitativno – kvalitativnog istraživanja. Ovaj deo rada podeljen je na tri dela.

Prvi deo drugog dela disertacije, koji je srž ovog rada, izdvaja, analizira i klasifikuje greške načinjene u pisanoj produkciji srbofonih studenata koji su kao drugi jezik učili italijanski, a kao treći jezik španski. Korpus je sačinjen od eseja, opisa slika i prevedenih rečenica, a greške uočene u korpusu analizirane su i razvrstane u tri velike grupe: pravopisne greške, leksičke greške i morfosintaksičke greške. Pored toga, posebno su izdvojene greške nastale usled hiperkorekcije, dati su najupečatljiviji primeri korišćenja strategija komunikacije i primeri grešaka izazvani transferom iz drugih jezika.

Drugi deo drugog dela rada prikazuje rezultate ankete. Na pedeset postavljenih pitanja studenti su odgovorili u kojoj su se meri određena tvrdnja odnosi na njihov proces učenja ciljnog jezika s ciljem da se ustanovi da li postoji veća verovatnoća da dođe do tranfera između tipološki bliskih jezika i da se ispita faktor nivoa znanja jezika.

Treći deo donosi rezultate intervjua obavljenog u okviru fokus grupe. Transkribovani su odgovori informanata na 28 pitanja sa ciljem da se, još jednom, preispitaju naše polazne hipoteze, odnosno potvrde ili opovrgnu početne pretpostavke ove disertacije.

Na kraju disertacije rezimirani su rezultati istraživanja, iznete pedagoške implikacije i sumirani zaključci do kojih smo došli a koji se tiču pethodno postavljenih istraživačkih dilema i pitanja. Sledi spisak konsultovane literature i prilozi koji su korišćeni tokom empirijskog istraživanja.

1.7. Spisak skraćenica:

- L1 – prvi (maternji) jezik
- L2 – drugi jezik
- L3 – treći jezik
- L4 – četvrti jezik
- Ln – svaki naredni jezik, naučen posle L4
- KA – Kontrastivna analiza
- AG – Analiza grešaka
- MJ – Međujezik
- UG - Univerzalna gramatika
- KR – Kontrastivna retorika
- It. – italijanski
- Šp. – španski
- Engl. – engleski
- Fi. – finski
- S. - švedski
- l. – lice
- j. – jednina
- mn. – množina
- ž.r. – ženski rod
- m.r. – muški rod

1.8. Spisak grafikona:

- Grafikon br.1: Pravopisne greške I deo (pogrešno pisanje ili izostavljanje akcenta, nepravilno obeležavanje akcenta i pisanja udvojenih suglasnika)
- Grafikon br.2: Pravopisne greške II deo (slova C i Q, slovo G, slovo H, slovo Y, digram GN)
- Grafikon br.3: Leksičke greške I deo (pozajmljeni prevodi ili kalkovi, semantičko proširivanje, kognati ili lažni prijatelji)
- Grafikon br.4: Leksičke greške II deo (hibridne tvorevine kod imenica, glagola, prideva i priloga)
- Grafikon br.5: Leksičke greške III deo (hibridne tvorevine kod predloga, zamenica, veznika, participa i brojeva)
- Grafikon br.6: Leksičke greške IV deo (potpune pozajmljenice kod imenica, glagola, prideva, priloga i predloga)
- Grafikon br.7: Leksičke greške V deo (potpune pozajmljenice kod zamenica, članova, veznika, participa i brojeva)
- Grafikon br.8: Morfosintaksičke greške I deo (oblici i upotreba određenog člana i oblici i upotreba neodređenog člana)
- Grafikon br.9: Morfosintaksičke greške II deo (rod i množina imenice)
- Grafikon br.10: Morfosintaksičke greške III deo (množina prideva, poređenje prideva, prisvojni, pokazni i neodređeni pridevi)

Grafikon br.11: Morfosintaksičke greške IV deo (lične, akuzativne, dativne, povratne i relativne zamenice)

Grafikon br.12: Morfosintaksičke greške V deo (prezent indikativa, futur, *passato prossimo* i *imperfetto*)

Grafikon br.13: Morfosintaksičke greške VI deo (konjunktiv, kondicionali, imperativ, glagoli *essere* i *stare*)

Grafikon br.14: Morfosintaksičke greške VII deo (prilog)

Grafikon br.15: Morfosintaksičke greške VIII deo (predlog)

Grafikon br.16: Morfosintaksičke greške IX deo (veznik)

1.9. Spisak tabela:

- Tabela br.1: Greške vs. omaške
- Tabela br.2: Leksički transfer - oblik vs. Značenje
- Tabela br.3: Grafički akcenat kod istih reči u italijanskom i španskom
- Tabela br.4: Grafički akcenat kod sličnih reči u italijanskom i španskom
- Tabela br.5: Grafički akcenat kod različitih reči u italijanskom i španskom
- Tabela br.6: Nepravilno obeležavanje grafičkog akcenta
- Tabela br.7: Nepravilno pisanja udvojenih suglasnika
- Tabela br.8: Greške kod slova C i Q
- Tabela br.9: Greške kod slova G
- Tabela br.10: Greške kod slova H
- Tabela br.11: Greške kod slova Y
- Tabela br.12: Greške kod digrama GN
- Tabela br.13: Prvi tip lažnih prijatelja
- Tabela br.14: Drugi tip lažnih prijatelja
- Tabela br.15: Treći tip lažnih prijatelja
- Tabela br.16: Četvrti tip lažnih prijatelja
- Tabela br.17: Lažni prijatelji
- Tabela br.18: Hibridne tvorevine kod imenica
- Tabela br.19: Hibridne tvorevine kod glagola
- Tabela br.20: Hibridne tvorevine kod prideva
- Tabela br.21: Hibridne tvorevine kod priloga
- Tabela br.22: Hibridne tvorevine kod predloga
- Tabela br.23: Hibridne tvorevine kod zamenica
- Tabela br.24: Hibridne tvorevine kod veznika
- Tabela br.25: Hibridne tvorevine kod participa
- Tabela br.26: Hibridne tvorevine kod brojeva

Tabela br.27: Potpune pozajmljenice kod imenica
Tabela br.28: Potpune pozajmljenice kod glagola
Tabela br.29: Potpune pozajmljenice kod prideva
Tabela br.30: Potpune pozajmljenice kod priloga
Tabela br.31: Potpune pozajmljenice kod predloga
Tabela br.32: Potpune pozajmljenice kod zamenica
Tabela br.33: Dativne zamenice 1. i 2. lica jednine
Tabela br.34: Oblici povratnih zamenica u jednini
Tabela br.35: Potpune pozajmljenice kod članova
Tabela br.36: Određeni i neodređeni članovi
Tabela br.37: Potpune pozajmljenice kod veznika
Tabela br.38: Potpune pozajmljenice kod participa
Tabela br.39: Potpune pozajmljenice kod brojeva
Tabela br.40: Oblici određenog člana u italijanskom i španskom
Tabela br.41: Greške vezane za oblik određenog člana – I deo
Tabela br.42: Greške vezane za oblik određenog člana – II deo
Tabela br.43: Greške vezane za oblik određenog člana – III deo
Tabela br.44: Greške vezane za upotrebu određenog člana – I deo
Tabela br.45: Greške vezane za upotrebu određenog člana – II deo
Tabela br.46: Oblici neodređenog člana u italijanskom i španskom
Tabela br.47: Greške vezane za rod imenice – I deo
Tabela br.48: Greške vezane za rod imenice - II deo
Tabela br.49: Oblici prisvojnih prideva u italijanskom
Tabela br.50: Oblici prisvojnih prideva u španskom
Tabela br.51: Oblici ličnih zamenica u italijanskom
Tabela br.52: Oblici ličnih zamenica u španskom
Tabela br.53: Oblici akuzativnih zamenica u italijanskom

Tabela br.54: Oblici akuzativnih zamenica u španskom

Tabela br.55: Oblici dativnih zamenica u italijanskom

Tabela br.56: Oblici dativnih zamenica u španskom

Tabela br.57: Oblici povratnih zamenica u italijanskom i španskom

Tabela br.58: Prezent indikativa u italijanskom jeziku

Tabela br.59: Prezent indikativa u španskom jeziku

Tabela br.60: Futur u italijanskom jeziku

Tabela br.61: Futur u španskom jeziku

Tabela br.62: Passato prossimo

Tabela br.63: Pretérito perfecto

Tabela br.64: Imperfekta u italijanskom jeziku

Tabela br.65: Imperfekta u španskom jeziku

Tabela br.66: Impertiv u italijanskom jeziku

Tabela br.67: Impertiv u španskom jeziku

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Teorija učenja jezika

U poglavlju koje sledi izloženi su osnovni koncepti koji se tiču definicije jezika i teorije učenja jezika.

2.1.1. Maternji jezik, drugi/ strani jezik, treći jezik

Maternji jezik (L1) je prvi jezik koji je osoba usvojila po rođenju ili u kritičnom periodu i u kojem ima najveću kompetenciju. U literaturi se sreću i nazivi: prvi jezik (*first language*), primarni jezik (*primary language*), izvorni jezik (*native language*) itd. Ovaj jezik se obično uči u prirodnom okruženju, a ne kroz formalno obrazovanje u institucijama. Usvaja se kroz interakciju sa drugim govornicima, najčešće članovima porodice, koji, putem pojednostavljenog govora koji koriste kao input, služe kao model imitacije (Galeote Moreno, 2002). Imitiranjem roditelja ili ljudi iz svog okruženja, dete počinje da sve samostalnije vlada jezikom iako su greške i dalje prisutne u njegovoj produkciji. U ovom periodu gramatička greška nije krucijalna, već se više pažnje obraća na značenje reči, odnosno prenošenje poruke. Usvajanje maternjeg jezika je „deo jedinstvenog procesa otkrivanja sveta i sebe u tom svetu“ (Bugarski, 2003a: 114).

Uprkos različitim nazivima lingvisti se slažu oko definicije maternjeg jezika: to je jezik usvojen u detinjstvu (Hammarberg, 2009: 5) i to obično u periodu pre treće godine, kao deo odrastanja među govornicima tog jezika (Saville-Troike, 2006: 4), onaj sa kojim se pojedinac samo identifikuje (Bugarski, 2003a: 116). Obično se veruje da pojedinac može „samo u njemu do kraja da se izrazi, dok drugi jezici, koji se kasnije eventualno nauče u nekoj meri, mogu samo dodatno da služe određenim pragmatičkim potrebama koje ne zadiru i intimu ljudske ličnosti“ (Bugarski, ibid: 114).

Bugarski (ibid.: 115-116) ipak ističe da maternji jezik nikako nije isto što i jezik majke. Iako je u praksi vrlo često tako, maternji jezik može da bude i jezik oca ukoliko nije isti kao onaj kojim govori majka, a takođe može da bude jezik nekog trećeg lica ili sredine u kojoj dete odrasta. Autor ističe da je kod višejezičnih govornika maternji jezik

onaj na kojem se misli ili sanja ili onaj koji ostaje očuvan usled gubitka jezičke sposobnosti zbog bolesti.

Maternji jezik, koji ćemo u ovom radu obeležavati sa L1, jeste jezik koji je hronološki prvi naučen, iako manji broj lingvista pod pojmom L1 podrazumeva ne prvi jezik po redosledu učenja, već trenutno najdominantniji jezik koji osoba govori, ili jezik koji najčešće koristi, ili čak jezik sa kojim se pojedinac identifikuje i prihvata kao svoj prvi jezik.

Drugi jezik (L2) je nematernji jezik koji se uči nakon naučenog jednog ili više L1. L2 je jezik koji se uči u stranoj zemlji, među maternjim govornicima tog jezika (npr. slučaj emigranata). Razlikuje se od stranog jezika - nematernjeg jezika koji se uči u veštačkim uslovima, odnosno kroz formalno obrazovanje (Muñoz, 2002; Cortés, 2005; Pallotti, 2007). Kramsch (2000: 315) objašnjava: „The term second language (L2) is generally used to characterize languages acquired, in natural or instructional settings, by immigrants or professionals in the country in which that language is the national language; foreign languages (FLs), by contrast, are traditionally learned in schools that are removed from any natural context of use“.

Učenici drugog jezik koji jezik uče među maternjim govornicima dobijaju prirodni input, za razliku od učenika stranog jezika, koji od profesora jezika i u institucionalnom kontekstodobijaju „veštački“ input. Ova razlika će uticati i na procese učenja, to jest procesi učenja L2 i stranog jezika neće biti isti.

Saville-Troike (2006: 4) ističe da je L2 “zvanični ili društveno dominantni jezik potreban za obrazovanje, zapošljavanje i druge osnovne potrebe“, dok strani jezik „nije naširoko korišten u učenikovom užem društvenom kontekstu“, i može se koristiti na putovanju, u školi i različitim interkulturalnim komunikativnim situacijama.

Međutim, u naučnoj literaturi termin “strani jezik” nije rado prihvaćen iz više razloga. Hammerly (1994, prema Martín, 1996: 65) tvrdi da “strani” može imati političku konotaciju. Takođe, ovaj termin smatra se neadekvatnim onda kada su govornici stekli toliko visoku kompetenciju da više jezik ne doživljavaju kao “strani”. Ellis (1997: 3) ističe da se danas govori uopšteno o učenju drugog ili stranog jezika (engl. *second language acquisition*), i kada se jezik uči u prirodnom kontekstu tokom boravka u zemlji u kojoj se taj jezik govori i kada se uči u formalnom kontekstu. U

skladu s tim, u literaturi (prevažadno anglosaksonskoj) koja se bavi procesima učenja jezika, najčešće se koristi skraćenica L2 da se označe i drugi i strani jezik.

U ovom radu koristićemo termin L2 da označimo nematarnji jezik (ili jezike) koji se uči kao drugi po redosledu učenja bilo u formalnom ili prirodnom kontekstu.

U kakvom god kontekstu da se jezik uči, važno je napomenuti da učenje L2 ima različit put u odnosu na usvajanje L1, budući da se obično dešava posle tzv. kritičnog perioda koji nastupa posle puberteta (Lenneberg, 1967). Razlika je u tome što se učenje L2 ne zasniva isključivo na interakciji sa roditeljima ili ljudima iz najbližeg okruženja, već podrazumeva i prethodno znanje o već naučenom L1.

Treći jezik (L3) je najteže definisati. Jedan od razloga je taj što se do pre dve decenije L3 tretirao kao grana u oblasti učenja drugog jezika. Nekada se smatralo da se svi jezici naučeni nakon maternjeg jezika (ili maternjih jezika, u slučaju dvojezičnosti) nazivaju drugi jezici.

Međutim, zahvaljujući rezultatima do kojih se došlo u empirijskim istraživanjima objavljenim u poslednjih dvadesetak godina (Cenoz et al., 2001, Hammarberg, 2001), učenje trećeg jezika počelo je da se posmatra kao potpuno drugačiji proces od učenja L2 i usvajanja L1. Flynn et al. (2004) ističu: „And also many studies have proved that TLA¹ provides essential new insights about language learning process that neither the study of first language acquisition (FLA) nor SLA alone can provide”.

Ukoliko bismo napravili analogiju sa definicijom koju smo dali u nameri da definišemo L2, tada bismo pod terminom L3 mogli da podrazumevamo treći jezik po redosledu učenja. To je definicija koju su koristili pojedini lingvisti: Hufeisen (1998), De Angelis & Selinker (2001).

Cenoz (2003) tvrdi da je učenje L3 "učenje nematarnjeg jezika od strane učenika koji su prethodno naučili ili uče još dva jezika", pri čemu učenje prva dva jezika može biti simultano (slučaj rane dvojezičnosti) ili konsektivno.

De Angelis (2007: 11) kaže da se pod terminom L3 podrazumeva "učenje trećeg ili dodatnog jezika koje se odnosi na sve jezike posle L2 bez davanja prednosti bilo kom jeziku".

¹ TLA (third language acquisition) – učenje trećeg jezika, SLA (second language acquisition) – učenje drugog jezika .

Hammarberg (2001) smatra da se termini L1, L2, L3 često posmatraju kao hronološko, neprekinuto učenje, što nije najrealnije, jer višejezično učenje može biti simultano i sa prekidima i da uključuje različite jezičke veštine i različite nivoe znanja jezika. Stoga definiše L1 kao prvi ili maternji jezik koji se uči tokom detinjstva, a L2 ili drugi jezik kao bilo koji jezik naučen posle L1. L3 ili treći jezik je nematernji jezik koji se trenutno koristi ili uči u situaciji u kojoj osoba već ima znanje jednog ili više L2, pored jednog ili više L1. Dakle, L3 nije nužno treći jezik u linearnom redosledu učenja jezika. Po Hammarberg-u, L3 označava najskorije korišćeni jezik. Autor kaže: ...we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person has acquired after L1. It should be noted that L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition (Hammarberg, 2001: 22).

Hammarberg uvodi i termin *background languages* da označi sve ranije naučene jezike, uključujući i L1, pre učenikove izloženosti novom, ciljnom jeziku.

Manji broj istraživača definiše maternji jezik ne kao jezik koji je osoba naučila po rođenju, već kao jezik koji ta osoba najbolje govori, te se stoga, termini L2 i L3 odnose na nivo kompetencije svakog od jezika, što bi značilo da L3 predstavlja onaj jezik u kom je govornik najmanje fluentan u poređenju sa drugim jezicima koje poznaje. Jedna od tih autora je Groseva (1998) koja smatra da hronološki redosled učenja jezika ne mora odgovarati stepenu kompetencije govornika u svakom od njih jer treba imati u vidu da govornikova kompetencija vremenom može da se menja jer na nju utiču brojni faktori (učestalost upotrebe, izlaganje jeziku itd.).

Fouser (2001) definiše L3 kao sve one jezike koji se uče nakon L2, bez pravljenja distinkcije sa četvrtim (L4), petim (L5) ili bilo kojim drugim jezikom.

Za razliku od terminološke distinkcije između drugog i stranog jezika koju smo objasnili prilikom definisanja L2, kada je L3 u pitanju u literaturi nismo naišli na različite termine ili definicije koji ističu razliku između toga da li se treći jezik uči u prirodnom okruženju ili u formalnom kontekstu.

U ovom radu korišćićemo skraćenicu L3 da označimo treći jezik prema stvatanju Groseve po kojoj L3 nije treći jezik po hronološkom redosledu učenja (naši informanti učili su, pre nego što su počeli da uče italijanski i španski različite strane jezike: ruski,

nemački, engleski, francuski itd.), već L3 odgovara trenutnom nivou kompetencije informanata pri čemu je L1 kao najdominantiji srpski, L2 italijanski, a L3 španski jezik.

Napominjemo da se u naučnoj literaturi sreću i sledeći pojmovi: izvorni jezik (*source language*) i ciljni jezik (*target language*). Prvi upućuje na sve jezike (ne samo na L1) koji mogu da utiču na proces učenja ciljnog jezika. Pod "ciljnim jezikom" misli se na bilo koji jezik (ne nužno na drugi ili treći) koji se trenutno uči.

Znanje jezika, bilo da je u pitanju strani ili drugi jezik, ali i L2, L3, pa čak i maternji jezik, nikad nije stabilno, ono se uvećava kada se jezik koristi i stagnira ili se čak gubi kada se jezik ne koristi. Stoga nije lako utvrditi šta je L1, L2, L3. Zbog navedenog, izgleda da je teško dati preciznu definiciju L3. U svakom slučaju, verujemo da je L3 potpuno drugačiji pojam od L2, pre svega zbog činjenice da je u procesu učenja L2 jedini mogući izvor transfera L1, dok u procesu učenja L3 postoji, kao izvor transfera, bar još jedan jezik.

Pre nego što završimo ovo poglavlje važno je da pojasnimo i razliku između termina usvajanje i učenje jezika.

Jedan od prvih autora koji govori o tom pitanju bio je Krashen 1982. godine (v. odeljak 2.1.3.2.). Prema ovom lingvisti usvajanje jezika (*acquisition*) predstavlja podsvesan proces nalik onom kroz koji deca prolaze kada usvajaju maternji jezik. Ovaj proces podrazumeva ne samo usvajanje maternjeg jezika već i svih ostalih jezika do desete godine života deteta. S druge strane, učenje (*learning*) podrazumeva svesno, racionalno i strukturisano poznavanje jezika. Ellis (1994: 692) podseća: "Krashen (1981) uses the term "acquisition" to refer to the spontaneous and incidental process of rule internalization that results from natural language use, where the learner's attention is focused on meaning rather than form. It contrasts with "learning" ".

Kao što smo već napomenuli na početku ovog poglavlja kada smo govorili o maternjem jeziku, usvajanje podrazumeva spontani proces u kom se ne obraća pažnja na formu, već je osnovni cilj preneti željenu poruku. Za razliku od usvajanja, učenje je svesna radnja koja podrazumeva učenje gramatičkih pravila.

S obzirom na to da se naše istraživanje tiče odraslih govornika koji su jezike koji su predmet interesovanja ovog rada učili na fakultetu, mi ćemo najčešće koristiti termin učenje, osim u retkim slučajevima kada je neophodno da napravimo razliku sa pojmom "usvajanje" u okviru teorijskih postavki ove disertacije.

2.1.2. Monolingvizam, bilingvizam, trilingvizam, multilingvizam, plurilingvizam

Monolingvizam ili jednojezičnost definiše se kao poznavanje jednog jezika. Određivanje termina „bilingvizam“ ili „dvojezičnost“ neuporedivo je složenije. Najjednostavnija definicija bi bila da je to sposobnosti pojedinca da komunicira na dva jezika. S obzirom na to da prefiks “bi” znači “dva”, bilingvizam se može odnositi isključivo na govornika koji poznaje dva jezika.

De Angelis (2007: 9) precizira: „In reading these definitions - and many more of this kind are available in the literature- we are under the impression that the word bilingual can refer to anything beyond the L1, when in actual fact the prefix ‘bi- ’ means ‘two’ hence a bilingual can only be a speaker of two languages and not a speaker of more than two languages by definition...”.

Jednu od prvih definicija bilingvizma dao je Weinreich (1953: 1): “The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the person involved, BILINGUAL”. Smatramo da je ova definicija zbunjujuća zbog upotrebljenog prideva *alternately* (naizmenično).

Grosjean (1992: 51) definiše bilingvizam kao znanje najmanje dva jezika: “...bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (ore more) languages in their everyday lives”.

Postoje i oni koji (Bugarski, 2003a: 67) izjednačavaju pojmove dvojezičnost (bilingvizam) i višejezičnost (multilingvizam) pri čemu pod oba pojma podrazumevaju znanje dva ili više jezika.

Drugi problem prilikom određivanja definicije bilingvizma jeste koji nivo jezičke kompetencije osoba treba sa dostigne u oba (ili više) jezika da bi se mogla smatrati dvojezičnom. Bugarski (2003a: 120) podseća da je u ranijoj literaturi bilingvizam posmatran kao fenomen gde osoba poseduje “maksimalno i jednako” znanje dva jezika, a bilingval govornik koji ima dva maternja jezika.

U početku se verovalo da znanje dva jezika može štetno uticati na inteligenciju jer je čovek po prirodi monolingvalan i da “ima nečeg devijantnog, pa možda i nepovoljnog za mentalni razvoj i socijalizaciju takve jedinke” (Bugarski, 2003a: 113). Kasnija istraživanja dokazala su potpuno suprotno, tj. da dvojezično znanje poboljšava kognitivni razvoj pojedinca i olakšava ovladavanje svim narednim jezicima.

Postoji više vrsta dvojezičnosti. Bugarski (ibid.: 90, 117- 126) razlikuje:

1. stabilni i prelazni bilingvizam – prvi gde se dvojezičnost održava u ravnoteži i drugi kao “vremenski ograničene međufaze između jednojezičnosti u jednom a potom u drugom jeziku”
2. horizontalni i vertikalni bilingvizam – prvi kada su oba jezika ravnopravna po društvenom statusu, i drugi koga odlikuje “diglosijski rascep između višeg i nižeg jezičkog varijeteta”
3. narodni i elitni bilingvizam – prvi se odnosi na masovnu i aktivnu dvojezičnost između pripadnika etničkih ili jezičkih manjina u cilju očuvanja identiteta, a drugi na visoko obrazovane osobe koji uče strane jezike u cilju bogaćenja lične kulture
4. prirodni, školski i kulturni bilingvizam – prvi se odnosi na decu iz dvojezičnih porodica ili sredina za koje je učenje dva jezika neka vrsta socijalne prinude, za razliku od drugog i trećeg slučaja (deca koja uče strane jezike u školi i odrasli koji uče jezike za poslovne ili neke druge potrebe), gde je učenje jezika stvar ličnog izbora i želje
5. balansirani i dominantni bilingvizam – prvi pretpostavlja podjednako dobro znanje oba jezika, dok kod drugog znanje jednog jezika dominira nad znanjem drugog
6. rani (simultani) i kasni (sukcesivni) bilingvizam - prvi se odnosi na usvajanje dva jezika u ranom detinjstvu, a drugi na učenje drugih ili stranih jezika u školi ili kasnije u životu
7. aditivni i suptraktivni bilingvizam² - prvi je onaj kod koga se znanje drugog jezika dodaje na ranije usvojeni prvi jezik, a kao rezultat ima jezičko bogaćenje jer se drugi jezik uči zato što se to želi. Suptraktivni je onaj gde se znanja u L2 stiču na račun prvog jezika, što “rezultira svojevrsnom nivelacijom dobitka i gubitka” jer se jezik uči zato što se mora
8. stabilni i prelazni - prvi odgovara etničkom i kulturnom pluralizmu, a drugi vodi ka asimilovanju manjinske grupe u većinsku.

² O ovoj vrsti dvojezičnosti posebno je govorio Ellis (1994:694): „Bilingualism refers to the use of two languages by an individual or a speech community. There are various types of bilingualism. In the case of additive bilingualism, a speaker adds a second language without any loss of competence to the first language. This can lead to balanced bilingualism. In the case of subtractive bilingualism, the addition of a second language leads to gradual erosion of competence in the first language“.

Hamers & Blanc (2000: 26) dele dvojezičnost prema različitim kriterijuma. Prema jezičkoj kompetenciji u oba jezika dvojezičnost može biti:

1. balansirana (*balanced bilinguality*) - kada postoji podjednaka kompetencija u oba jezika
2. dominantna (*dominant bilinguality*) - kada postoji veća kompetencija u L1 u odnosu na L2.

Prema kognitivnoj organizaciji dvojezičnost može biti:

1. kompleksna (*compounded bilinguality*) - ekvivalentni pojmovi u L1 i L2 su povezani sa istim konceptualnim predstavama
2. koordinirana (*coordinate bilinguality*) - ekvivalentni pojmovi u L1 i L2 nisu povezani sa istim istim konceptualnim predstavama.

Prema uzrastu usvajanja/učenja dvojezičnost se deli na:

1. dečiju dvojezičnost (*childhood bilinguality*) - usvajanje dva jezika u periodu od rođenja do deset ili jedanaest godina. Ona može biti simultana - ako se jezici uče istovremeno, kao dva maternja jezika ili konsekutivna - ako pojedinac uči jezike jedan za drugim
2. adolescentsku dvojezičnost (*adolescent bilinguality*) – učenje L2 u periodu između 11. i 17. godine
3. dvojezičnost odraslih (*adult age bilinguality*) - učenje drugog jezika nakon sedamnaeste godine.

Prema prisustvu L2 unutar zajednice dvojezičnost se deli na:

1. endogenu (*endogenous bilinguality*) – L2 se koristi kao maternji jezik u zajednici
2. egzogenu (*exogenous bilinguality*) – L2 se ne koristi kao maternji jezik u zajednici.

Prema relativnom statusu dvojezičnost može da bude:

1. aditivna (*additive bilinguality*) – L1 i L2 se koriste u zajednici, što pozitivno utiče na kognitivne mogućnosti govornika
2. suptraktivna (*subtractive bilinguality*) - L2 dominira u zajednici, što se negativno odražava na kognitivne mogućnosti govornika.

Prema pripadnosti grupi i kulturnom identitetu dvojezičnost može da bude:

1. bikulturalna (*bicultural bilinguality*) - podrazumeva da osoba pripada kulturama oba jezika
2. monokulturalna (*monocultural bilinguality*) - podrazumeva da osoba pripada grupi i kulturnom identitetu L1
3. akulturalna (*acculturated bilinguality*) - podrazumeva da osoba pripada grupi i kulturnom identitetu L2
4. dekulturalna (*deculturated bilinguality*) – podrazumeva da se osoba ne identifikuje ni sa kulturom L1 ni sa kulturom L2.

U naučnoj literaturi postoje brojne podele dvojezičnosti, a mi ćemo navesti samo neke:

- individualna i socijalna dvojezičnost – prva se odnosi na jednu osobu, a druga se odnosi na kolektiv (Baker, 1993)
- receptivna i produktivna dvojezičnost – kada je pojedinac razvio određene veštine razumevanja, ali ne i veštine produkcije, i kada je pojedinac ovladao i veštinama produkcije
- rastuća i opadajuća - kada se kompetencije u L2 progresivno povećavaju i kada kompetencije u L2 opadaju
- neaktivna i aktivna - kada govornik zna dva jezika, ali dugo vremena nije koristio jedan od njih i kada govornik aktivno koristi oba jezika.

Grosjean (1985: 467; 1989: 6; 1992: 55) ističe da je dvojezični govornik onaj koji ima “*a unique and specific linguistic configuration*” i da bilingvizam ne treba posmatrati kao dvostruki monolingvizam, niti kao zbir dva jezika. Isti autor tvrdi da se produkcija dvojezičnog govornika razlikuje od produkcije monolingvalnog govornika, u smislu da dvojezični govornik manipuliše sa više od jednog gramatičkog sistema, može da bira koji će jezik da koristi prema situaciji u kojoj se nalazi, ima mogućnost da L1 i L2 koristi istovremeno, prelazi sa jednog na drugi ili uzima konkretne elemente iz jednog i prebacuje ih u drugi, kombinuje jezičke elemente, može jezike da poredi i svestan je semantičkih i konotativnih nijansi u jezicima, poštujući sociolingvističke i pragmatičke principe govornog čina.

Trilingvizam ili trojezičnost se definiše kao znanje tri jezika. Do skoro, trojezičnost se posmatrala kao grana dvojezičnosti, pa su se i istraživanja koja su se bavila osobama koje govore više od dva jezika sprovodila u okviru teorijskog i metodološkog okvira dvojezičnosti (Hoffman, 2001). U poslednjih nekoliko decenija interesovanje za proučavanje trojezičnosti raste i ona se posmatra kao posebna oblast proučavanja u lingvistici i psiholingvistici. Autori novijih istraživanja insistiraju na pravljenu razlike između pojmova dvojezičnosti i trojezičnosti jer smatraju da svaki novi jezik koji se uči doprinosi razlikama u procesu učenja, te da stoga mora da postoji razlika između dvojezičnih i trojezičnih govornika. Baš kao što je dvojezični govornik neko sa specifičnom jezičkom konfiguracijom, isto se može reći i za govornike koji znaju tri jezika. O tome govore De Angelis & Selinker (2001: 45): “A multilingual is neither the sum of L3 or more monolinguals, nor a bilingual with an additional language. Rather, in our view a multilingual is a speaker of 3 or more languages with unique linguistic configuration often depending on his individual history, and, as such, the study of third or additional language acquisition cannot be regarded as an extension of second language acquisition or bilingualism”.

Cenoz (2000) ističe da, kada je u pitanju trojezičnost, postoje četiri moguća redosleda učenja:

1. učenje tri jezika, L1, L2 i L3 istovremeno
2. učenje tri jezika, L1, L2 i L3 jedan za drugim
3. učenje L2 i L3 istovremeno, nakon L1
4. učenje L1 i L2 istovremeno, pre L3.

Hoffmann (2001) je stava da razlike između dvojezičnosti i trojezičnosti nisu samo kvantitativne. Ističe da sposobnost razlikovanja tri sistema podrazumeva posedovanje specifičnih kompetencija i upotrebu različitih strategija. Dalje kaže da trojezični govornik već poznaje druga dva sistema, a to prethodno znanje kome pristupa kako bi upoređivao strukturu jezika, nekad mu pomaže a nekad ometa proces korišćenje trećeg jezika.

Davanje precizne definicije trojezičnosti otežava činjenica da pojedini autori pod trilingvizmom podrazumevaju poznavanje ne samo tri jezika, već i znanje svih ostalih kasnije naučenih jezika L4, L5 itd. koji nisu L1 ili L2.

Takođe, u literaturi vrlo često se trojezičnost ne izdvaja kao poseban termin već se poistovećuje sa terminom “višejezičnost”.

Multilingvizam ili višejezičnost se definiše kao proces učenja više od dva jezika (Vildomec, 1963; Cenoz, 2000: 39) bez preciziranja o kom broju jezika se radi. Ipak, neki autori (Herdina & Jessner, 2002; Hufeisen & Marx, 2004) pod ovim pojmom podrazumevaju i dvojezičnost i trojezičnost. Jessner (1999: 201) ističe sledeće: “Both second and third language learning can be seen as acquisitional subtypes of multilingualism that share some characteristics but also show differences which are of particular interest to future research”. Nekoliko godina kasnije, Hufeisen & Marx (2004: 142) daju sličnu definiciju: „bilingualism and trilingualism are thus seen as specific subtypes of a superordinate concept of multilingualism”.

Drugi autori smatraju da izjednačavanje termina “multilingvizam” i “bilingvizam” stvara konfuziju. Jedna od njih je De Angelis (2007: 9) koja ističe: „...the use of these terms [*bilingualism, multilingualism*] as synonyms generates confusion in the field and one often needs to look for additional information in the text itself in order to be able to identify whether the author is talking about bilinguals or multilinguals”. Kao dokaz ovoj tvrdnji autori ističu da učenje više jezika predstavlja složeniji proces. Cenoz (2000: 40) govori: “second language acquisition has a lot in common with multilingual acquisition but there are differences regarding complexity and diversity”.

Neki autori se pak, zbog svega gorenavedenog, odlučuju za vrlo uopštenu definiciju multilingvizma. Za Cenoz & Genesee (1998) multilingvizam je rezultat procesa učenja nekoliko nematernih jezika.

Smatramo da bi trebalo terminološki razdvojiti pojmove trojezičnosti i višejezičnosti, jer prvi pretpostavlja da govornik koristi tri jezika, dok drugi ne ograničava broj jezika na kojima osoba komunicira i u kojima ima izvesnu kompetenciju.

Baš kao i kada smo govorili o bilingvizmu i u slučaju višejezičnosti se postavlja pitanje koji nivo znanja jezika pojedinac treba da ima da bi se mogao smatrati višejezičnim. Većina autora (Kemp, 2009) se zalaže za pristup po kome višejezični govornik ne mora nužno posedovati isti nivo jezičke kompetencije u svim jezicima koje zna.

Cook (1991, 1992) tvrdi da višejezična osoba, čak i onda kada ne poseduje podjednak nivo znanja svih jezika koje govori, ima širok spektar kompetencija koje mu omogućavaju da komunicira sa svojim sagovornikom, to jest poseduje kapacitet koji mu omogućava da razume svog sagovornika kada drugi to ne mogu. Pored toga, u stanju je da upoređuje više jezika kako bi izveo zaključke o tome kako svaki od jezika funkcioniše, što mu može olakšati učenje. Cook dalje objašnjava da višejezičnog govornika karakteriše visok nivo metajezičke svesti, i posebno multilingvalna kompetencija, koja nastaje kao rezultat interakcije jezika koje ovakav govornik poznaje.

Bugarski (2003a: 85-86) podseća da osim individualne ili pojedinačne postoji i društvena ili socijetalna višejezičnost: „Kada se na socijetalnom planu govori o višejezičnosti, taj pojam uglavnom ima široko i neutralno značenje ("upotreba više od jednog jezika u nekom društvu"), ne govoreći ništa o funkcionalnoj raspodeli tih jezika. Ako se pak želi naglasiti postojanje takve distribucije pri kojoj se jedan jezik ili varijetet upotrebljava za određene funkcije a drugi za neke druge funkcije, to se ističe posebnim terminom diglosija, odnosno triglosija ili poliglosija kada je potrebno takvo preciziranje“.

Prema istom autoru diglosija znači da se jedan varijetet jezika koristi za više funkcije (administracija, kultura, školstvo), a drugi varijetet istog jezika za niže funkcije (neformalna svakodnevna upotreba).

Poslednji termin koji je važno objasniti u ovom poglavlju jeste plurilingvizam. Iako je na prvi pogled ovaj pojam sinonim za multilingvizam Zajednički evropski referentni okvir za jezike (*Common European Framework of Reference for Languages*)³ pravi razliku: multilingvizam je znanje koje govornik poseduje o različitim jezicima ili njihova koegzistencija u društvu. Može se postići ponudom šireg spektra učenja L2 u institucionalnoj sferi, ohrabrivanjem učenika da uče više od jednog stranog jezika i izbegavanjem davanja prioriteta engleskom u odnosu na druge jezike. S druge strane plurilingvizam se odnosi na govornikovo poznavanje dva ili više jezika ali tako da on znanja o jeziku koja poseduje ne drži razdvojena, već od njih gradi i razvija svoju komunikacijsku kompetenciju u kojoj će doći do interakcije svih znanja koje poseduje. U tom smislu plurilingvizam treba posmatrati kroz perspektivu plurikulturalnosti.

³ Preuzeto 23.11.2017. sa: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>

2.1.3. Teorija učenja L2

Holt (2012: 73) navodi: “Postoje tri glavne teorije o tome kako se jezik uči. Biheviorizam kao pravac naglašava suštinsku ulogu sredine u procesu učenja jezika, dok mentalističke teorije daju prioritet ličnim osobinama onih koji uče sa kognitivnog i psihološkog aspekta. Treći pristup, pak, daje pregled bitnih ideja kao što su razumljivi input i interakcija u vidu konverzacija sa studentima, u cilju stvaranja novog jezika”.

2.1.3.1. Bihevioristička teorija

Biheviorizam je imao važan uticaj ne samo na polju psihologije, već i u lingvističkim istraživanjima. Osnovni postulat ovog pravca bio je da psihologija treba da se bavi objektivim ponašanjem pojedinca, i to na način na koji to čine i prirodne nauke. Jedan od najistaknutijih predstavnika ove škole, Skinner (Skinner), baveći se instrumentalnim uslovljavanjem, došao je do zaključka da se učenje odvija kroz proces: stimulus – odgovor – potkrepljenje. Deca uče jezik tako što imitiraju iskaze roditelja ili drugih odraslih osoba iz okruženja, odnosno uče tako što odgovaraju na stimulse dobijene iz bliže okoline. Učenje se odvija kroz proces pokušaja i pogrešaka. Za ispravne odgovore dete će biti nagrađeno (pozitivno potkrepljenje), u suprotnom, njegov pogrešan odgovor biće korigovan. Ako se stimulus iz okoline često ponavlja reakcija će se naučiti i postati automatizovana, što dovodi do stvaranja navika. Naime, bihevioristi su verovali da je usvajanje maternjeg jezika (a isti princip će kasnije biti primenjen i na proces učenja L2), stvar imitacije i formiranja određenih jezičkih navika.

Shodno tome, ako se učenje L1 sastoji u sticanju određenih navika, učenje L2 će se sastojati u stvaranju novih navika. Drugim rečima, učenje L2 odvija se tako što učenici uče nove navike, a zaboravljaju neželjene navike. U slučaju da su nove navike različite od prethodnih učenje tih novih navika će biti otežano. Po istoj analogiji, ako su navike u L2 slične navikama iz L1 proces učenja će biti olakšan. U tom smislu, jedan od ključnih koncepata ovog pravca postaje interferencija, odnosno transfer.

Iako je biheviorizam uslovio nastanak kontrastivne analize, doživeo je niz kritika koje su se odnosile na pasivnu ulogu deteta u procesu učenja, na zanemarivanje ostalih važnih faktora u učenju kao što su motivacija, nadarenost, uzrast itd, nedovoljno

pridavanje značaja kogniciji i pre svega nemogućnosti da objasni činjenicu da su deca u stanju da proizvedu rečenice koje nikad ranije nisu čula.

Ovde smo govorili o bihevizizmu u najkraćim crtama jer ćemo se ovim pravcem detaljnije baviti u poglavlju koje govori o kontrastivnoj analizi (v. odeljak 2.2.4.1.).

2.1.3.2. Nativistička teorija

Nativistička ili Generativna teorija nastala je kao reakcija na nedostatke bihevizističke teorije. Noam Čomski (Noam Chomsky), jedan od tvoraca ove teorije, veruje da se dete rađa sa mehanizmom za učenje jezika (*LAD - language acquisition device*), odnosno sa "urođenom biološkom sposobnošću koja dozvoljava učenje" (Larsen-Freeman & Long, 1991). Pomenuti mehanizam je urođen, a ne stečen kroz formalno obrazovanje ili iskustvo. Za razliku od bihevizista koji su zasnivali svoju teoriju na ideji da je učenje reakcija na stimulse iz okoline koje percipira um pojedinca, imitira ih i na taj način stvara određene navike, nativisti govore o postojanju Univerzalne gramatike (UG), odnosno skupu pravila koji predstavlja zajedničku osnova za sve jezike i zahvaljujući kome ljudi mogu da nauče bilo koji jezik. Teoretičari ovog pravca veruju da je jezik sačinjen od skupa apstraktnih principa koji su svojstveni gramatičkoj osnovi svih prirodnih jezika. Ovi principi važe za sve jezike i nepromenjivi su, jedino što je promenljivo jesu parametri (Čomski, 1972). To znači da UG, odnosno mehanizam za usvajanje jezika, omogućava govorniku stvaranje neograničenog broja rečenica nekog jezika i dozvoljava mu da razume i produkuje čak i one rečenice koje nikad ranije nije čuo. Ovo je moguće zahvaljujući urođenoj sposobnosti koju imaju svi ljudi i činjenici da su pojedine gramatičke karakteristike zajedničke za sve jezike.

Čomski (1965: 36) opisuje prirodu procesa usvajanja jezika na sledeći način: „To acquire language a child must devise a hypothesis compatible with presented data, he must select from the store of potential grammars a specific one that is appropriate to the data available to him”.

Dakle, usvajanje maternjeg jezika ne može biti podražavanje govora odraslih, već se radi o aktivnom i kreativnom procesu koji je moguć zahvaljujući postojanju

urođenih predispozicija za učenje jezika. Čomski tvrdi da bi bilo nemoguće naučiti jezik (L1 ili L2 ili bilo koji drugi) ukoliko ljudi ne bi imali ovaj kapacitet.

Teorija Čomskog nije bila lišena kritika. One se tiču posebno autorovog uverenja da jezička kompetencija prethodi govoru, da je uloga inputa iz okruženja svedena na minimum, itd. O ovoj temi biće više reči u nastavku rada (v. odeljak 2.2.10).

Kao reakciju na kritike Čomski je osmislio novi pristup, koji je nazvao *Teorija principa i parametara*. Naime, Čomski razvija ideju o postojanju urođenih i nepromenljivih gramatičkih principa ljudskog jezika i promenljivih parametara kroz koje se manifestuju razlike između pojedinačnih jezika. Principi funkcionišu na sličan način kod deteta, uz minimalni uticaj spoljašnjih faktora, dok se parametri menjaju na osnovu osnovnih lingvističkih podataka kojima je dete izloženo. Detetov zadatak sastoji se u tome da izabere kako će podesiti parametre između opcija koje ima na raspolaganju, a ne u tome da stvara gramatiku na osnovu inputa koji dobija iz okoline. Snyder & Lillo-Martin (2011) objašnjavaju slikovito ovaj proces: detetov zadatak tokom usvajanja jezika je kao poručivanja hrane u restoranu: treba samo da izabere sa menija, a ne da daje kuvaru recept.

Za razumevanje nativističke teorija važno je pomenuti i Krašena (Krashen). U knjizi *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982) izložio je teoriju o učenju L2 u pet hipoteza:

1. Razlika između usvajanja i učenja jezika (*The acquisition-learning distinction*)
2. Hipoteza prirodnog reda (*The natural order hypothesis*)
3. Hipoteza monitora (*The Monitor hypothesis*)
4. Hipoteza inputa (*The input hypothesis*)
5. Hipoteza afektivnog filtera (*The Affective Filter hypothesis*).

Prva hipoteza govori o postojanju dva različita načina za razvijanje kompetencije u drugom/stranom jeziku. Prvi način je **usvajanje** jezika, i taj proces je sličan onome putem koga deca razvijaju jezičku kompetencije u maternjem jeziku. Radi se o nesvesnom procesu kroz koji se razvija jezička kompetencija kao posledica upotrebe jezika. S druge strane, postoji i **učenje** L2, koje je rezultat formalnih uputstava i podrazumeva svesno poznavanje gramatičkih pravila. To je proces u kome se kroz učenje razvija metalingvističko znanje jezika. Prema Krašenu učenje je manje važno od usvajanja.

Hipoteza prirodnog reda se bavi predviđanjem redosleda usvajanja gramatičkih struktura. Pretpostavlja da se jezik usvaja redosledom koji može da se predvidi i koji je prirodan za sve jezike i za sve govornike. To jest, isti je za odrasle i decu, kao i za govornike različitih L1. Npr. u učenju engleskog jezika kao L2, oblici *-ing*, plural, i kopulativni glagol *to be* se uče pre pomoćnih glagola i članova, zatim se usvajaju morfeme nepravilnog prošlog vremena, a tek u poslednjoj fazi, pravilno prošlo vreme, treće lice jednine prezenta *-s* i prisvojni pridevi i zamenice (Krashen, 1982: 13). Krašen ističe da pravila koja su najjednostavnija nisu i prva koja se usvoje. Prirodan redosled usvajanja L2 ne zavisi od redosleda kojim se pravila uče.

Hipoteza monitora govori o tome da usvajanje i učenje jezika imaju specifične funkcije. Proces usvajanja pokreće naše iskaze i odgovorno je za fluentan govor. Učenje ima samo jednu funkciju: radi kao monitor (nadzornik) ili editor (urednik). Naučeno znanje, može da promeni, tj. ispravi iskaze nastale usvojenim znanjem pre ili nakon što postanu output, tj. pre nego što se iskaz izgovori ili napiše. Hipoteza monitora ograničava funkciju svesnog učenja na "uredničku" funkciju samokorigovanja. Ova aktivnost monitoringa se može izvršiti samo kada su ispunjena tri uslova: dovoljno vremena, usmeravanje pažnje na oblik i poznavanje pravila. Postoje govornici koji preterano proveravaju svoj output kroz gramatička pravila. Postoje i oni koji premalo koriste "monitor" odnosno koji ne ispravljaju greške.

Hipoteza inputa nije u skladu sa uobičajenim pedagoškim uverenjima koja se tiču procesa učenja jezika. Obično se prvo uče strukture a potom se one uvežbavaju u komunikaciji. Četvrta Krašenova hipoteza tvrdi da se jezik uči tako što se prvo vodi računa o smislu, a tek onda se usvajaju strukture. Kroz razumevanje osoba uči jezik koji sadrži strukturu iznad njenog dotadašnjeg nivoa kompetencije ($i + 1$). U formuli $i + 1$ "i" je nivo kompetencije učenika, a "i+1" prvi sledeći nivo koji se po prirodnom redosledu smatra pogodnim za usvajanje jezika. Kada su učenici izloženi jezičkom inputu koji sadrži gramatičke karakteristike koje su malo iznad njihovog trenutnog znanja, učenici usvajaju te osobine. Deo inputa koji prevazilazi trenutne sposobnost učenika postaje razumljiv uz pomoć konteksta ili ekstralingvističkih informacija. Kada se razume input i ima ga u dovoljnoj meri, "i + 1" će doći automatski.

Hipoteza afektivnog filtera pretpostavlja da afektivni faktori (motivacija, samopouzdanje i radoznalost) utiču na proces učenja L2. Govornici koji nemaju

pozitivan stav za učenje jezika primaće manje inputa i imaće jak afektivni filter. Suprotno tome, niski afektivni filter je taj koji će dozvoliti da input bude realizovan. Dakle, učenik koji je ljut, zabrinut, nemotivisan ili mu je dosadno podići će svoj filter, odnosno blokiraće input i na taj način sprečiti učenje. Filter se spušta ako je učenik raspoložen, opušten i motivisan.

Krašanova teorija takođe je doživela brojne kritike u smislu slabe empirijske osnove, tvrdnje da naučeno znanje ne doprinosi razvoju usvojenog znanja i verovanja sa učenici nisu u stanju da koriste metalingvistička znanja u velikoj meri (McLaughlin, 1978; Sharwood-Smith, 1981).

2.1.3.3. Ambijentalistička teorija

Larsen-Freeman & Long (1991), pored nativističke, pominju i ambijentalističku i interakcionističku teoriju učenja L2.

Ambijentalistička teorija tvrdi da su za razvoj ljudskog uma važnija iskustva koja osoba dobija iz okoline u kojoj živi nego urođena predispozicija koju svaka osoba dobije po rođenju. U tom smislu ova teorija je u skladu sa biheviorskim aksiomima, a u suprotnosti sa stavovima Čomskog.

Ambijentalistička teorija, budući da kao važan faktor u učenju drugog jezika vidi okolinu, najveći značaj pridaje kontekstu u kojem se učenje odvija. Istovremeno, zanemaruje kognitivne procese.

Ne treba zaboraviti ni Schumann–ovu hipotezu pidžinizacije (Schumann, 1976) i model akulturacije. U prvoj hipotezi autor govori o pidžinizaciji, pojavi koja karakteriše početne faze prirodnog učenja drugog jezika i koja predstavlja neku vrstu fosilizovanog međujezika. Njoj su svojstveni pojednostavljeni fonološki sistem, leksika i gramatika. Iako se ova pojava vezuje za početne faze učenja jezika, u pojedinim slučajevima ona se nastavlja i u kasnijim fazama. Drugim rečima, pidžinizacija je pojednostavljena verzija ciljnog jezika koja je na početku procesa učenja L2 prouzrokovana neznanjem pravila jezika koji se uči, dok je njeno perzistiranje i u kasnijim fazama učenja jezika prouzrokovano psihološkim ili socijalnim okolnostima u kojima se učenik nalazi.

U modelu akulturacije autor (Schumann, 1978, 1986) stavlja akcenat na društvene faktore koje treba uzeti u obzir u učenju L2. Schumann veruje da je stepen u kom se učenik prilagođava novoj kulturi koja govori L2 direktno srazmeran stepenu u kom će isti učenik naučiti ciljni jezik. Što se učenik više integriše u kulturu nove društvene zajednice biće uspešniji u učenju tog jezika. U ovom procesu autor ističe kao posebno važna dva faktora: društveni i psihološki. Društvena distanca se sastoji od osam faktora (npr. socijalna dominacija, obrazac integracije, dužina boravka) i ona je grupni fenomen, a psihološka distanca podrazumeva četiri afektivna faktora (lingvistički i kulturni „šok”, ego, motivacija) i ona je individualni fenomen. Autor razlikuje dve vrste akulturacije: 1) učenik je društveno integrisan u grupu i razvija kontakte sa govornicima ciljnog jezika u onoj meri koja će biti dovoljna da se jezik nauči i psihološki je otvoren za input koji dobija; 2) učenik je socijalno integrisan i psihološki otvoren, ali u ovom slučaju učenik posmatra govornike L2 kao grupu čiji stil života i sistem vrednosti želi da usvoji. Obe vrste akulturacije olakšavaju da se nauči L2.

2.1.3.4. Interakcionistička teorija

Teorije interakcionista pretpostavljaju da je proces učenja L2 suviše kompleksan da bi se mogao objasniti samo nativističkim ili samo ambientalističkim faktorima, te stoga spajaju ove dve teorije, odnosno uzimaju u obzir i urođene i eksterne faktore kao važne za proces učenja jezika.

Ovih teorija je više i međusobno se razlikuju. Larsen-Freeman & Long (1991) navode kao važne dve interakcionističke teorije: Givonovu funkcionalnu-tipološku teoriju u učenju drugoga jezika i multidimenzionalni model ZISA grupe.

Ipak, jednim od najistaknutijih predstavnika interakcionizma smatra se Lav Vigotski (Лев Семёнович Выготский). U literaturi se može pročitati da se njegova teorija naziva i društveno-interaktivna ili socio-kulturalna teorija učenja drugog jezika.

U svom radu Vigotski naglašava ulogu društvenih i kulturnih faktora u razvoju mentalnih funkcija i učenja. Najviše značaja pridaje interakciji između ljudskih bića i njihovom odnosu sa društvenim i kulturnim aspektima njihovog života jer veruje da oni utiču na učenje uopšte, pa samim tim i na učenje jezika. Autora je najviše zanimao

odnos govora i mišljenja i razvoj simboličke funkcije kod dece. Tvrdio je da su jezik i mišljenje međusobno zavisni iako je dao primat mišljenju. Odnos između mišljenja i govora menja se tokom razvoja pojedinca. Oni se ne razvijaju paralelno. Razvoj govora i mišljenja do određenog trenutka teku nezavisno jedan od drugog, ali će se u određenom trenutku povezati, nakon čega će misao postati verbalna, a govor intelektualan (Vigotski, 1977). Od tog trenutka interakcija između lingvističkog i kognitivnog razvoja je stalna, te misao neće biti autonomna u odnosu na govor, već će doći do njihove korelacije. Trenutak kada govor i misao postaju povezani jeste u trećoj godini detetovog života. Autor dalje naglašava da ne pristupamo direktno svetu koji nas okružuje, već putem fizičkih, psiholoških i simboličkih alata koje je kreirala jedna generacije i modifikovala ih kao bi ih prenela na nove generacije. Jezik je jedno od tih simboličkih alata. U pogledu razvoja simboličke funkcije, autor smatra da dete na uzrastu od jedne i po godine ne može upravljati na svesnom nivou intelektualnom operacijom simboličke funkcije govora i ističe da se funkcionalna upotreba znaka javlja kod deteta kasnije. Tek kada detetov intelektualni razvoj dostigne nivo na kome je ono sposobno da stvara semiotičke oblike ponašanja dolazi do pojave novog oblika komunikacije – semiotičke. Vigotski uvodi i princip “zona naprednog razvoja” – to je razdaljina između onoga što je učenik sposoban da samostalno nauči zahvaljujući sopstvenom nivou operativnog razvoja i onoga što je sposoban da uradi uz pomoć drugih ljudi, imitirajući ih ili sarađujući s njima, a nalazi se između efektivnog i potencijalnog razvoja pojedinca.

2.1.3.5. Kognitivistička teorija

Kognitivistička teorija smatra da se učenje drugog/ih jezika ne može razumeti bez proučavanja interakcije jezika i kognicije. Kognicija podrazumeva predstavljanje informacije u mozgu i obradu i usvajanje te informacije (Hulstijn, 2002). Pristalice ove teorije učenje jezika smatraju složenom veštinom koja podrazumeva upotrebu različitih tehnika obrade informacija. Upotreba tih tehnika trebalo bi da doprinese prevazilaženju prepreka koje mogu da ometaju uspešno učenje.

Prema kognitivističkom stanovištu, usvajanje jezika kod dece zavisi od razvoja opštih kognitivnih sposobnosti. Kognitivisti veruju da na razvoj jezičkih sposobnosti ne utiču urođeni jezički mehanizmi već kognitivni razvoj. Za razvoj govora neophodno je da postoje određeni kognitivni preduslovi: a) dete treba da shvati fizičke i socijalne pojave koje se kodiraju pomoću jezika, pa tek onda može da izgradi gramatiku koja služi za to kodiranje; b) dete treba da bude sposobno da prima, prerađuje, organizuje i zadržava jezičke informacije (Ivić, 1978: 276).

Najistaknutiji predstavnik kognitivizma (koji se u literaturi često naziva i konstruktivizam) bio je Pijaže (Piaget). Budući da se bavio razvojnom psihologijom autor je jezičko sazrevanje video kao deo opšteg kognitivnog sazrevanja. Pijaže (1977) se, pre svega, bavio razvojem inteligencije. Za njega, inteligencija je proces prilagođavanja individue okolini. Pojedinaac, kroz interakciju sa sredinom, doprinosi uravnotežavanju dve komponente: asimilacije (integracija novih situacija i događaja u već postojeće) i akomodacije (prilagođavanje mentalnih reprezentacija spoljnog sveta novim iskustvima).

Intelektualno sazrevanje dece prolazi kroz četiri faze (Piaget, 1963): senzo-motorna (od rođenja do druge godine života), preoperaciona (od druge do sedme godine), period konkretnih operacija (od sedme do jedanaeste ili dvanaest godine) i period formalnih operacija (od jedanaeste do šesnaeste godine). Posebno važna za usvajanje maternjeg, ali i učenje drugog jezika je treća faza, jer oko jedanaeste godine dete prelazi sa direktne percepcije na apstraktno mišljenje.

Prvi period, koji traje od rođenja do pojave simboličke funkcije, jeste onaj u kome dete koristi čula i motoričke sposobnosti da istražuje okolinu i podrazumeva razvoj od urođenih do namernih pokreta. To je period radikalnog egocentrizma kada dete ne doživljava okruženje i sopstveno telo kao dva različita entiteta. Senzo-motorni razvoj odvija se u šest faza, a najbitnije za razvoj govora su četvrta, peta i šesta faza. Poslednja, šesta faza (18 do 24 meseca) je ona u kojoj se prelazi sa senzo-motorne na semiotičku inteligenciju. Upravo u ovoj fazi počinje i razvoj govora. Razvoj senzo-motorne inteligencije prethodi pojavi govora koji nastaje kao prirodni rezultat usavršavanja kognitivnih procesa karakterističnih za senzo-motorni razvoj dece. Zahvaljujući govoru, dete je u stanju da se priseti prošlih situacija.

U drugoj fazi dete može da koristi simbole, a jezik koristi za razgovor o prošlim iskustvima, o budućnosti ili ljudima i predmetima koji nisu prisutni. Nakon radikalnog egocentrizma javlja se intelektualni egocentrizam, kada je dete u stanju da posmatra stvari isključivo iz sopstvene tačke gledišta. Govor i mišljenje se razvijaju paralelno.

U trećoj fazi dete više ne koristi samo simbole i u stanju je da vrši logičke operacije u rešavanju problema.

U poslednjoj fazi javlja se sposobnost za apstraktno mišljenje.

Pijažeevo shvatanje o razvojnim fazama koje smo ukratko izložili imalo je važne implikacije za nastavu stranog jezika jer je uticalo na metodičare nastave koji su prihvatili tezu o sticanju jezičke kompetencije putem procesa asimilacije i akomodacije.

Celce Murcia (1991), govoreći o kognitivnoj teoriji u nastavi engleskog kao L2, navodi osnovne karakteristike važne za proces učenja ciljnog jezika:

1. učenje jezika se posmatra kao usvajanje pravila, a ne stvaranje navika – tokom učenja L2 neophodno je da učenik usvaja pravila, jer ukoliko shvata učenje jezika kao stvaranje navika, neće biti u stanju da nauči komplikovanije strukture stranog jezika
2. uputstva su u najvećoj meri individualna, učenici su sami odgovorni za svoje znanje – ističe se značaj individualnog odnosa između učenika i nastavnika s ciljem da se obrati posebna pažnja na individualne potrebe učenika
3. gramatika ima značajno mesto u ovom procesu i usvaja se na deduktivan ili induktivan način (u zavisnosti od uzrasta i predznanja učenika, ciljeva nastave, složenosti teme itd.)
4. izgovor se više ne nalazi u prvom planu jer se smatra da je težnja ka perfektnom izgovoru nerealna
5. čitanje i pisanje se po važnosti izjednačavaju sa govorom i slušanjem – važno je posvetiti pažnju svim jezičkim veštinama
6. posebna pažnja se obraća na ispravke i uputstva, naročito na srednjem nivou učenja jezika - to je nivo koji predstavlja prelomni period u učenju L2 kada se sa jednostavnijih struktura prelazi na kompleksnije
7. greške se smatraju neizbežnim faktorom u učenju i one se konstruktivno koriste u procesu učenja stranog jezika
8. od nastavnika se očekuje da poseduje visok nivo znanja ciljnog jezika.

2.1.4. Teorija učenja L3

Teorija učenja L3 (*Third language acquisition - TLA*) je mlada oblast istraživanja, nastala u poslednjih dvadesetak godina. U početku, učenje L3 istraživalo se pod otkriljem L2 i većina lingvista, zasnivajući svoje studije o L3 na studijama o L2, tvrdila je da ne postoji razlika u procesu učenja L2 ili L3 ili bilo kog narednog jezika, tj. da se svi jezici koji se uče nakon maternjeg jezika mogu posmatrati kao L2. Leung (2007: 95-96) ovo objašnjava na sledeći način: „Third language (L3) acquisition was once subsumed under the field of second language acquisition (SLA) in which a ‘second’ language meant any nonnative language acquired beyond the first. In recent years, a number of researchers have started to look seriously at the phenomenon of L3/multilingualism as a separate domain of inquiry”.

Početak novog milenijuma doneo je novi psiholingvistički pogled na pitanje učenja L3. Naime, budući da je veći broj empirijskih studija (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; De Angelis, 2007; Bardel & Falk, 2007) dokazao da se dotadašnja znanja o učenju L2 ne mogu primeniti kako bi se, zbog svoje kompleksnosti, objasnili mehanizmi učenja L3 koji predstavlja potpuno drugačiji proces od učenja L2, učenje L3 počelo je da se posmatra kao nezavisna teorijska disciplina, a ne kao produžetak istraživanja o učenju drugog jezika, odnosno „produženi bilingvizam“ (Murphy, 2003; Hufeisen & Jessner, 2009). De Angelis & Selinker navode da „višejezični govornik nije ni zbir tri ili više jednojezičnih govornika, ni dvojezični govornik sa dodatnim jezikom”, odnosno da je višejezični govornik „govornik tri ili više jezika sa jedinstvenom lingvističkom konfiguracijom koja često zavisi od lične istorije i zato usvajanje trećeg jezika ne može biti posmatrano kao produžetak proučavanja drugog jezika ili bilingvizma“ (De Angelis & Selinker 2001: 45).

De Angelis (2007) smatra da će naučnici koji posmatraju L3 ili bilo koji naredni jezik kao produžetak učenja L2 propustiti potencijalna znanja u vezi sa učenjem jezika višejezičnih osoba jer nije isto imati pristup dvama, trima ili više jezičkim sistemima.

Teorija učenja L3 naročito je važna za proučavanje transfera ili međujezičkog uticaja. U poslednjih dvadesetak godina javlja se sve veće interesovanje za način na koji prethodno naučeni nematernji jezik tj. jezici utiču na učenje novog jezika jer su studije (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Ringbom, 2001; De Angelis &

Selinker, 2001; Ecke, 2001; Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; Bardel & Falk, 2007; Falk, 2010; Lindqvist & Bardel, 2013) pokazale da učenikov i maternji i nematernji jezik mogu biti resurs za transfer prilikom učenja novog jezika (Tremblay, 2006: 109). Štaviše, učenje L3 se pokazalo interesantnijim za istraživanje međujezičkog uticaja jer, za razliku od učenja L2 gde maternji jezik može biti jedini izvor transfera, uzima u obzir prethodna znanja iz dva poznata jezika. Cenoz (1997) ističe da, iako se učenje više jezika često smatra varijacijom dvojezičnosti i učenja L2, u stvari se radi o složenijem procesu jer on ne zavisi samo od faktora i procesa koji su uključeni u učenje L2, već zavisi i od interakcije između više jezika koji se uče. Ističe (Cenoz, 1997: 278): „...there is also more diversity and complexity in multilingual acquisition [...] if we consider other factors such as the age when the different languages are acquired, the environment in which each of the languages is acquired, or the typological distance among the languages involved”.

Postoji više razloga zbog kojih su naučnici usmerili pažnju na učenje L3: migracije stanovništva i rastući broj imigrantskih zajednica čiji se jezik razlikuje od jezika zemlje domaćina, nastojanje manjinskih zajednica da sačuvaju svoj jezik (slučaj katalonskog u Španiji, bretonskog u Francuskoj, velškog u Velikoj Britaniji itd.) i prevashodno zalaganja Brisela i Evropske komisije da mladi, pored maternjeg, poznaju najmanje još dva jezika, zbog činjenice da oni koji govore više jezika pronalaze bolja poslove na tržištu rada. Zbog navedenog, u XXI veku višejezičnost postaje više pravilo nego izuzetak.

Uprkos neslaganjima lingvista u vezi sa brojnim pitanjima vezanim za ovu oblast izučavanja, dosadašnje studije imale su značajne implikacije za dalja istraživanja.

I sama terminologija vezana za oblast proučavanja L3 je neprecizna i nedovoljno dobro definisana. Lingvisti se do danas nisu usaglasili oko preciznog formulisanja pojma L3 (v. odeljak 2.1.1.).

Čak ni izraz *Third language acquisition* sudeći po pojedinim lingvistima nije idealno rešenje. De Angelis (2007: 10-11) objašnjava zašto nijedan termin nije potpuno adekvatan da označi teoriju učenja jezika koji se uči posle L1 i L2:

1. *Multiple language acquisition* (učenje većeg broja jezika) - reč "*multiple*" označava nekoliko stvari "istovremeno", što implicira istovremeno učenje većeg

broja jezika, tako da ovaj naziv nije prikladan ukoliko se govori o sukcesivnom učenju

2. *Multilingual acquisition* (višejezično učenje) - ovaj izraz je takođe neodgovarajući s obzirom na to da treba da se odnosi na govornika, a ne na proces
3. *Third language acquisition* (učenje trećeg jezika) - u mnogim istraživanjima ovaj izraz predstavlja učenje bilo kog jezika nakon L2: L3, L4, itd. Ali kako se naglašava L3, može se shvatiti kao da se ne odnosi na jezike posle L3
4. *Third or additional language acquisition* (učenje trećeg ili dodatnih jezika) - iako je ovo dugačak i stoga nepraktičan izraz De Angelis ističe da je najprikladniji, jer se odnosi na učenje bilo kog jezika nakon L2.

Cabrelli Amaro et al. (2013: 391) govoreći o teoriji učenja L3 ističu četiri različita područja od ključnog značaja za buduća istraživanja u ovoj oblasti:

1. pitanje koje parametre treba koristiti za definisanje govornika L3 / Ln
2. problem pogrešnog primenjivanja komparacije u učenju L3
3. stvaranje nezavisnog sistema za merenje nivoa znanja jezika
4. utvrđivanje kako razumevanje procesa učenja L3 rasvetljuje različita potpolja jezičkog istraživanja, od teorije do prakse.

2.1.5. Uloga L1 u procesu učenja L2

Ellis (1985: 40) je pisao: “The learner’s L1 is an important determinant of SLA. It is not the only determinant, however, and may not be the most important. But it is theoretically unsound to attempt a precise specification of its contribution or even try to compare its contribution with that of other factors”.

Uloga koju su L1 u procesu učenja L2 pripisivali različiti lingvisti menjala se kroz epohe. U KA uloga maternjeg jezika je bila ključna jer se, prema biheviorističkoj teoriji (koja je videla svako učenje, pa i učenje jezika, kao reakciju na spoljašnji stimulus i u direktnom odnosu sa stvaranjem navike i konceptom nagrade i kazne), verovalo da je L1 izvor svih grešaka koje nastaju usled interferencije, odnosno, loših navika koje izazivaju transfer (v. odeljak 2.2.).

Kao reakcija na ideje biheviorista, zahvaljujući UG Noama Čomskog (koja je tvrdila da postoji genetska, urođena osnova za jezičke sposobnosti, nezavisna od drugih kognitivnih sposobnosti, koja reguliše razvoj učenja jezika) i zbog velikog broja empirijskih istraživanja koja su dokazala da L1 nije ni osnovni ni jedini uzrok grešaka, promenjen je način na koji se posmatrala uloga L1 u procesu učenja L2.

Čomski i nativisti su kao osnovnu kritiku biheviorizmu izneli tvrdnju da ova teorija nije bila u stanju da putem modela stimulus - reakcija – potkrepljenje objasni nesklad između ograničenog jezičkog inputa kojem su deca izložena i bogatog jezičkog znanja koje deca usvoje za svega par godina života. Nativisti su stoga zastupali stav da se dete rađa sa urođenim mehanizmom za učenje jezika koji mu omogućava da proizvede neograničen broj iskaza koje nikada ranije nije čulo.

Veliki broj istraživača (Muñoz Liceras, 1992; Cook, 1994; Meisel, 2000) govori o odnosu UG i učenja L2 i ulozu koju L1 igra u ovom procesu. Ističu postojanje nekoliko pristupa:

1. Direktan pristup (*direct access, full access*) – procesi učenja L2 i L1 se ne razlikuju jer je UG uključena u učenje L2 kao i tokom usvajanja L1. Učenik može direktno da pristupi UG i uči L2 kao što je usvajao L1: izlaganjem balansiranom inputu i kroz komunikativnu interakciju, uz progresivno podešavanje parametara. Ovaj pristup podrazumeva da učenici imaju pristup svim principima i parametrima, u svakom trenutku učenja. Drugim rečima, principi su inkorporirani u gramatiku L2 na isti način kako su inkorporirani u gramatiku L1. Reč je o procesu u kome učenici nisu svesni onoga što uče. Zastupnici ove teorije opravdanost ovog pristupa objašnjavaju činjenicom da govornik poznaje jezičke principe koji ne pripadaju njegovom L1, iako ih još uvek nije naučio u L2.
2. Indirektan pristup (*indirect access, partial access*) - L1 funkcioniše kao posrednik između L2 i UG jer su već postavljeni parametri na kojima treba da se gradi jezik. Učenje L2 uslovljeno je vrednostima parametara koji su već podešeni za L1. U indirektnom pristupu, UG nije dostupna za učenje L2, osim kroz gramatiku L1. Učenje je i dalje implicitno, a okruženje u kome se odvija učenje ima samo funkciju okidača koji će aktivirati učenje.

3. Bez pristupa (*no access*) - UG nije dostupna za učenje L2. Gramatika L2 se uči nekim drugim sredstvima, a ne putem UG. UG može intervenirati u učenju L2, ali zajedno sa drugim faktorima. U ovom slučaju, učenje L2 može biti eksplicitni proces, a učenici jezika svesno obraćaju pažnju na gradivo koje im se prezentuje, slušaju objašnjenja gramatičkih pravila, memorišu rečnik jednog jezika itd.

U studijama koje su se bavile proučavanjem AG i međujezika, L1 se smatrao uzročnikom transfera, ali je taj transfer posmatran više kao strategija učenja. Pod terminom transfer misli se na uticaj prethodnog jezičkog znanja na učenje novog jezika. Transfer može biti pozitivan ili negativan (v. odeljak 2.5.3.1.). Iako su se istraživanja bavila više negativnim transferom (koji ometa ili sprečava razvoj ciljnog jezika) iz L1 u L2, ne treba zaboraviti ni na postojanje pozitivnog transfera, koji nastaje kada znanje o L1 ima pozitivan uticaj na učenje L2 (Ringbom, 1987, 1992, 2007; Ortega, 2009). Dokazano je i da se transfer može odvijati na svim nivoima jezika: fonološki (Leather, 1997; Levis, 1999), leksičko-semantički (Ringbom, 2001; Whitley, 2004), i morfosintaksički (Odlin, 2005; Jarvis & Pavlenko, 2008) (v. odeljak 2.5.3.)

Iako su AG i studije o međujeziku negirale centralnu ulogu L1 u procesu učenja L2, to ne znači da maternji jezik nema nikakvog uticaja u tom procesu.

Autori Hipoteze identiteta Dulay, Burt & Krashen smatrali su da su procesi učenja L1 i L2 identični pa su shodno tome pripisali odlučujuću ulogu urođenim i univerzalnim faktorima, odnosno maternjem jeziku u procesu učenja drugog jezika (Rigamonti, 2006: 50).

Za razliku od njih Hawkins ističe razlike u usvajanju prvog i učenju drugog jezika: tokom učenja L2 već je prisutan jedan jezik u umu govornika i sazreli su ostali misaoni procesi, dok usvajanje maternjeg jezika i razvoj ostalih kognitivnih sposobnosti teku uporedo (Hawkins, 2001: 345).

U svakom slučaju, veliki broj istraživača ističe važnost L1 kao relevantnog faktora u učenju L2 (Corder, 1983; Ellis, 1994; Jarvis & Pavlenko, 2008; Rothman, 2011; Cuza et al., 2012).

Utvrdjivanje da li i u kojoj meri maternji jezik utiče na učenje L2 bio je i ostao predmet velike rasprave među lingvistima. Rigamonti (2006) ističe da je neophodno da se, pored lingvističkih, uzmu u obzir i drugi faktori (kognitivni, biološki, afektivni,

psihološki i pedagoški) da bi se objasnilo kakva je uloga maternjeg jezika u učenju L2. Ista autorka (ibid. 50-52) smatra da, iako se do danas nije pojavila teorija o transferu koja bi objasnila kakva je uloga maternjeg jezika u učenju ciljnog, ipak je moguće identifikovati neke nivoe koji intervenišu u ovom procesu: jezički nivo, nivo znanja jezika, nivo konkretnog i metaforičkog značenja reči, nivo stepena markiranosti (označenosti) elementa, nivo tipološke distance.

Jezički nivo se posmatra kroz fonetski, leksički, sintaksički, morfološki, diskursni i pragmatički nivo. Odlin (1989) je isticao da je transfer najčešći na fonetskom nivou, a slede leksički i sintaksički nivo, dok je najređi morfološki nivo. Kada je u pitanju fonetsko-fonološki transfer, poteškoće se najčešće ogledaju u asimilovanju fonetskih karakteristika L2, tj. u govornoj produkciji učenika L2 primećuje se strani izgovor jer je učenik zadržao neke karakteristike svog L1. Ova pojava nije tipična samo za učnike L2 koji jezik uče u formalnom kontekstu, već i za govornike koji žive u zemlji gde se dotični jezik govori kao maternji jezik zajednice. Takva vrsta grešaka može dovesti do poteškoća u dekodiranju poruke ili sprečiti da se razgovor tečno odvija. Na leksičkom nivou, transfer se najčešće javlja kod lažnih prijatelja - reči sličnog oblika, ali različitog značenja (npr. šp. *salir* i ital. *salire*) koji otežavaju učenje i doprinose nastanku negativnog transfera. Na sintaksičkom nivou transfer se javlja pretežno kod reda reči u rečenici, upotrebe glagolskih vremena, negacije (Odlin, 1989).

Nivo znanja jezika pretpostavlja da se transfer češće javlja u početnim fazama učenja, kada učenik nema dovoljno lingvističkih sredstava u L2. Učenici sa niskom kompetencijom imaju veću tendenciju transfera elemenata iz L1 u odnosu na naprednije učenike. U početnoj fazi učenja doći će do fonološkog i leksičkog transfera, a kako učenici napreduju u učenju očekuje se da dođe do sintaksičkog i morfološkog transfera, dok se diskursni i pragmatički transfer javljaju čak i na najvišim nivoima učenja L2 i nateže ih je iskoreniti. Pored Rigamonti, do istog zaključka su došli autori većeg broja studija koje su bile fokusirane na kompetenciju učenika (Celaya & Torras, 2001b).

Nivo stepena markiranosti znači da će do transfer ređe doći kod elemenata koji su markirani u maternjem jeziku, naročito u inicijalnim fazama učenja jezika (v. odeljak 2.2.6.).

Nivo tipološke distance pretpostavlja da je transfer veći što je veća blizina između dva jezika (npr. španski i italijanski). U slučaju tipološki udaljenih jezika učenje

je sporije, posebno ako je reč o elementima ciljnog jezika koji ne postoje u L1. Pretpostavka da je negativni transfer učestaliji kod tipološki srodnih jezika će biti jedna od hipoteza koju nameravamo da dokažemo u ovoj disertaciji. Calvi (1982: 10) je govorila: „ ... dobro poznata sličnost između italijanskog i španskog trebalo bi da u velikoj meri olakšava učenje, dok u stvarnosti to nije uvek slučaj. Ponekad, upravo je sličnost ta koja određuje interferenciju“⁴.

Sličnosti između dva jezika, u nekim fazama učenja, iako bi prema teoriji KA trebalo da olakšaju učenje, zapravo će dovesti do interferencije, tj. negativnog transfera. Ovome bismo dodali da interferencija ne zavisi samo od stvarne, objektivne sličnosti između L1 i L2, već i od drugih faktora poput npr. percipirane jezičke distance (v. odeljak 2.5.4.1.2.).

Verujemo da je uticaj L1 u procesu učenja L2 izuzetno važan, ali se slažemo sa Gundel & Tarone kada kažu da je reč o kreativnom procesu, na koji L1 ima uticaj, ali i da nije jedini faktor od koga će učenje L2 zavisiti: “Second language acquisition is a creative process, whereby learners construct and test hypotheses in much the same way that we assume first language learners do; however, it is a process which differs from first language acquisition in that the nature of these hypotheses is determined partly by the languages that the learner already knows (Gundel & Tarone, 1992: 87)”.

2.1.6. Uloga L1 i L2 u procesu učenja L3

Ringbom (2007:1) je isticao: „At early stages of learning when the TL knowledge is insignificant, L1 is the main source for perceiving linguistic similarities, but languages other than L1 may also play an important part”.

Proučavanje tri/višejezičnosti od samog početka prate neusaglašeni stavovi lingvista, počev od definisanja pojmova, preko metodologije istraživanja, pa sve do rezultata do kojih dolaze naučnici. Ipak, lingvisti se slažu oko jednog: na proces učenja L3 i svakog narednog jezika utiču i L1 i L2.

Calvi (1982: 9) podseća: “...kada se dva ili više jezičkih sistema nađu u kontaktu, kod govornika se manifestuje tendencija da prenosi reči i strukture iz jednog

⁴ Prevodi sa italijanskog, španskog i engleskog u celom radu su naši.

jezika u drugi [...] Očigledno je da se te interferencije dešavaju i tokom procesa učenja drugih jezika; doprinos istraživanja na polju psihologije dovodi nas do zaključka da znanje jednog jezika utiče na svako naredno učenje stranog jezika, koje će učenik neminovno upoređivati sa već naučenim jezicima”.

Jezički sistemi kod višejezičnih govornika se preklapaju, u stalnoj su interakciji i utiču na stvaranje učenikovog međujezika. Koji od prethodno naučenih jezika će biti aktivniji i koji će biti veći izvor transfera zavisiće do niza faktora, ali uticaj svakog od njih je značajan i ne sme se zanemarivati. De Angelis & Selinker (2001: 44) u vezi sa ovim kažu: “To come to an understanding of how three or more linguistic systems may overlap, differ, interact and compete in IL production, the potential influence of each system must be acknowledged without the assumption that one linguistic system may be a stronger or weaker influence on the TL than another linguistic system”.

Kao što smo već istakli, učenje jezika je još od četrdesetih godina prošlog veka bilo u fokusu mnogih istraživanja u koja su imala za cilj da otkriju osnovne principe koji učenicima ciljnog jezika mogu pomoći ili otežati proces ovladavanja novim nematernjim jezikom. Ranija istraživanja su se obično bavila uticajem maternjeg jezika na učenje drugog jezika, a rezultati do kojih se dolazilo bili su preslikani i na proces učenja L3 jer se teorija učenja L3 tretirala kao deo discipline učenja drugog jezika (Hoffmann, 2000).

Ipak, danas se sve veći broj studija bavi uticajem koji drugi, nematernji jezik ima na učenje novog, narednog jezika. Razlog za to je što su istraživanja dokazala da i maternji i nematernji jezik jesu potencijalni izvor međujezičkog uticaja prilikom učenja L3, ali i svakog narednog stranog jezika, kao i da su procesi učenja L2 i L3 različiti (Cenoz, 2001; Hammerberg, 2001; Ringbom, 2001).

Pitanje koje najviše interesuje lingviste jeste da li na učenje L3 više utiče L1 ili L2. U nameri da se dođe do odgovora na ovo pitanje sprovedena su brojna empirijska istraživanja. Uzimani su u obzir brojni parametri: različite kombinacije jezika, informanti različitih uzrasta, činjenica da li je jezik učen kao strani (u formalnom kontekstu) ili kao drugi (u zemlji gde se on govori kao maternji), a zaključci do koji se došlo često su bili potpuno oprečni. To ne treba da čudi s obzirom na to da je proces učenja L3 vrlo složen, imajući u vidu različite načine i situacije u kojima se ovaj proces odvija. Cenoz & Genesee (1998) ističu da se kompleksnost višejezičnosti ogleda u

interakciji svih faktora i procesa povezanih sa učenjem L2 kao i ostalih specifičnih i složenih faktora kao što su različiti načini (simultano/sukcesivno) i konteksti učenja (institucionalni/prirodni), uzrast učenika itd, a da na izvor transfera utiču i lingvistički faktori kao npr. skorašnjost učenja jezika, najdominantniji jezik, izloženost jeziku, tipološka sličnost, psihotipologija (Kellerman, 1983; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001).

Kada je u pitanju fonetsko-fonološki nivo, učenje fonetskih karakteristika L3 implicira znatne poteškoće za učenika jer u govornoj produkciji na trećem jeziku učenik potencijalno može da se oslanja i na svoj L1 i na svoj L2. Iako su istraživači polazili od pretpostavke da će trag maternjeg jezika biti dominantniji kod govornika L3, pojedina istraživanja dokazala su suprotno: Hammarberg & Hammarberg (1993) (prema De Angelis, 2007: 50-52) dokazali su da je uticaj nematernjeg jezika (nemačkog) kod maternjeg govornika engleskog bio jači u produkciji na švedskom (L3). Autori su došli do zaključka da uticaj iz fonetike maternjeg jezika jeste bio uporan, ali da je uticaj fonetike nematernjeg jezika bio dominantan i da je L2 bio korišćen kao svesna strategija za nadoknađivanje neznanja fonetike L3 u početnim fazama učenja. Štaviše, pojedine studije dokazale su da nematernji jezik može uticati na ciljni čak i kada govornik ima u njemu vrlo nisku kompetenciju. Rivers (1979. prema De Angelis, 2007: 52-53) govori o učeniku čiji je L1 engleski i koji uči španski, koji odlično poznaje francuski i sasvim malo nemački i italijanski. Otkriveno je da je učenik u španski jezik preneo fonetske karakteristike italijanskog jezika, na kojem je imao vrlo nisku kompetenciju, premda je taj uticaj bio ograničen na slične reči u španskom i italijanskom sa fonetske tačke gledišta. Kada je u pitanju fonetski uticaj prethodno naučenih jezika De Angelis govori i o tzv. duploj interferenciji (*double interference*). Radi se o tome da prethodno znanje dva jezika koji imaju slične fonetske karakteristike imaju oba uticaj na učenje L3. Kao ilustraciju navodi studiju (Chamot, 1973. prema De Angelis, 2007: 53-54) u kojoj je bilingvalno dete sa podjednako dobrim znanjem francuskog i španskog imalo poteškoće da nauči vokale engleskog jezika koji su bili slični u maternjim jezicima, ali su se razlikovali u ciljnom jeziku.

Što se tiče leksičkog nivoa, lingvisti su takođe dolazili do kontradiktornih zaključaka u vezi sa uticajem L1 i L2 na učenje L3. Iako oba prethodno naučena jezika utiču na učenje trećeg, njihov uticaj nije jednak. Pojedini autori (Ringbom, 1987;

Singleton, 1987; Möhle, 1989) dolaze do zaključka da učesnici L3 prenose značenja reči iz maternjeg jezika a ne iz L2, osim ako imaju vrlo visoku kompetenciju u njemu. Drugi autori (Williams & Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001; De Angelis & Selinker, 2001) dokazali su da često nematernalni jezik (L2) ima veći uticaj nego maternalni na produkciju u L3. O navedenim studijama biće više reči u poglavlju o leksičko - semantičkom transferu (v. odeljak 2.5.3.4.).

Kada je u pitanju morfosintaksički aspekt, istraživači su saglasni da je na ovom nivou jezičko učenje kumulativno i da sva prethodna znanja govornika i svi poznati jezici mogu uticati na proces učenja L3 ili nekog narednog jezika (Flinn et al, 2004). Postoje studije koje su dokazale da nematernalni jezik (L2) može vršiti jači uticaj na sintaksu L3 nego maternalni (Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998). Takođe je dokazano da višezjezični učenici uče sintaksu na drugačiji način od jednojezičnih. Naime, istraživači (Klein, 1995; Leung, 2005 prema De Angelis, 2007: 58-61) dolaze do zaključka da višezjezični učenici brže i lakše uče pojedine sintaksičke aspekte (upotreba glagola uz predloge, slaganje lica i broja sa glagolom, itd.) čak i ako oni ne postoje ni na jednom jeziku koji su prethodno naučili. To se dešava zato što su tro/višezjezični govornici u stanju da razlikuju tri koda i odlikuje ih specifična pragmatička kompetencija kao i metajezikička svest koja može potpomognuti učenje (Grosjean, 1992; Cook, 1995; Jessner, 1999; Sanz, 2000; Cenoz & Hoffmann 2003). De Angelis (2007: 7) je govorila: "Common sense generally tells us that an individual who has gone through an experience of learning one or more non-native languages has already gained much knowledge and experience that is likely to be put to use in later learning".

Većina istraživača ističe da je mnogo važnije odrediti faktore koji utiču na transfer nego studije zasnivati na tome koji od prethodno naučenih jezika može biti najdominantniji izvor transfera kod višezjezičnih govornika. Cenoz tvrdi da uprkos činjenici da se u literaturi često navodi da L2 može uticati na L3 više nego L1, "čini se da su takvi efekti manje snažni od tipološke sličnosti između jezika" (Cenoz, 2000: 50). Iako je logično da jezici koji su tipološki bliži mogu imati jači uticaj jedni na druge od tipološki udaljenih jezika, tj. da na učenike više utiče jezik koji deli više zajedničkih karakteristika sa L3, bez obzira da li je to L1 ili L2, tipološka sličnost nije jedini faktor koji će uticati na transfer. Važnu ulogu igraju i psihotipologija, efekat stranog jezika,

nivo znanja jezika, skorašnjost korišćenja, izloženost ciljnom jeziku (Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis, 2007) i veliki broj nelingvističkih faktora (v. odeljak 2.5.4.2.).

Cenoz (2000) veruje da se različiti stepen nivoa znanja L1 i L2 utiču na učenje L3. Autorka tvrdi da će učenici koji imaju visok nivo kompetencije u prva dva jezika imati više uspeha u učenju L3 zbog visoko razvijene osnovne jezičke kompetencije koja potpomaže transfer iz jednog jezika u drugi.

Postoje i one teorije, npr. *Language Mode Hypothesis* (Grosjean, 1997) prema kojima relativno stanje aktivacije dva ili više jezika i mehanizama za obradu jezika kod višejezičnog govornika zavisi ne samo od karakteristika inputa, već i od situacije u kojoj se produkcija odvija.

Napokon, među lingvistima postoji i debata o tome da li znanje prethodno naučenih jezika pomaže u učenju trećeg jezika ili ometa ovaj proces. Uticaj dvojezičnosti na učenje trećeg jezika ima pozitivan efekat za neke naučnike (Cenoz & Valencia, 1994), dok manji broj autora zastupa suprotan stav (Jaspaert & Lemmens, 1990).

2.1.7. Proces učenja L2 vs. proces učenja L3

Pojedini istraživači (Hufeisen & Marx, 2004) su приметili da do sada nije obavljen dovoljan broj empirijskih studija na polju višejezičnosti: „Despite the claim that third language acquisition and tertiary language learning [...] and multilingualism, rather than second language acquisition (SLA) and bilingualism, are the real-life norm in most societies, many researchers themselves do not seem to follow this trend – at least not with regard to publications (Hufeisen & Marx, 2004:141)“.

Uprkos ovoj činjenici, zahvaljujući do sada sprovedenim istraživanjima došlo se do značajnih zaključaka. Jedan od njih je da se proces učenja L2 razlikuje od procesa učenja L3, baš kao što je i usvajanje L1 različito od učenja L2 (Jessner, 1999; Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz 2001; Ringbom, 2001; Herdina & Jessner 2002; Hufeisen & Marx, 2004; Bardel & Lindquist, 2007; De Angelis, 2007).

Nije oduvek bilo tako. U ranijoj literaturi učenje L3 smatralo se varijantom učenja L2, a procesi učenja bilo kog jezika istim procesom (Singh & Carroll, 1979;

Mitchell & Myles, 1998). U obzir treba uzeti i nedovoljno preciznu definiciju plurilingvizma. Ako se višejezično učenje definiše kao učenje više od dva jezika, a termin L2 podrazumeva sve jezike osim maternjeg, onda bi se proces učenja trećeg jezika mogao tumačiti kao proces učenja drugog jezika (Safont Jordá, 2005).

Međutim, u novijoj literaturi (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; De Angelis 2007; Bardel & Falk, 2007) nema više dileme da, iako učenje L2 i L3 dele neke zajedničke karakteristike, učenje trećeg jezika predstavlja kompleksniji proces zbog činjenice da je u procesu učenja L2 maternji jezik jedini potencijalni izvor transfera, dok učenje L3 podrazumeva kao izvor transfera bar jedan jezik više. Učenik koji uči drugi jezik kao jedini resurs na koji može da se osloni ima maternji jezik, dok učenik trećeg jezika ima pristup sistemima i L1 i L2, pa samim tim veću metalingvističku kompetenciju, što uslovljava potpuno različit način učenja trećeg jezika (Cenoz, 2003).

Učenik L3 poseduje znanja i strategije koje nema učenik L2. Jedan jezik više znači da učenik mora da uloži dodatni napor kako bi uspeo da upravlja jezičkim sistemima svakog jezika posebno, što pored većeg metajezičkog znanja iziskuje i naprednije analitičke kapacitete (Thomas, 1992). Učenje L3 je složeniji proces i zbog faktora kao što su kontekst učenja, različit redosled učenja jezika, percipirana tipološka udaljenost između jezika i sociokulturni status jezika koji se uči (Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz, 2000). Tokom učenja L3 učenici razvijaju nove veštine: veštine učenja jezika, veštine upravljanja jezikom i veštine održavanja jezika (Herdina & Jessner, 2000), što je još jedan razlog zbog kojeg na procese učenja L2 i L3 treba gledati kao na dva drugačija procesa. Cenoz (2008) kao važan faktor zbog koga učenje L2 i L3 treba posmatrati kao različite procese navodi i kontekst učenja. Drugim rečima treba uzeti u obzir da li se učenje drugog jezika odvija u okviru škole (formalno), van škole (prirodno) ili predstavlja kombinaciju formalnog i prirodnog konteksta. Učenje tri ili više jezika podrazumeva veći broj kombinacija načina učenja jezika što proces učenja L3 čini još kompleksnijim. Kao primer autorka (Cenoz, 2008) navodi tipologiju trojezičnog obrazovanja koju daje Ytsma koja sadrži čak 46 različitih tipova. Cenoz podseća da je i redosled učenja jezika faktor koji čini procese učenja L2 i L3 različitim. Učenje dva jezika može biti ili istovremeno ili uzastopno. Kada su u opticaju tri jezika postoje četiri moguća redosleda učenja: učenje tri jezika, L1, L2 i L3 istovremeno; učenje tri jezika, L1, L2 i L3 jedan posle drugog; učenje L2 i L3 istovremeno, nakon

L1; učenje L1 i L2 istovremeno, pre L3. Cenoz (2000: 40-41), poredeći učenje L2 sa učenjem više jezika, govori o četiri moguće kombinacija za učenje tri jezika i osam kombinacija za učenje četiri jezika:

Učenje trećeg jezika (L3):

- 1 L1-L2-L3
- 2 L1-Lx/Ly
- 3 Lx/Ly-L3
- 4 Lx/Ly/Lz

Učenje četvrtog jezika (L4):

- 1 L1-L2-L3-L4
- 2 L1-Lx/Ly-L4
- 3 L1-L2-Lx/Ly
- 4 L1-Lx/Ly/Lz
- 5 Lx/Ly-L3-L4
- 6 Lx/Ly-Lz/Lz1
- 7 Lx/Ly/Lz-L4
- 8 Lx/Ly/Lz/Lz1

Interesovanje za učenje L3 i broj istraživanja u ovoj oblasti polako raste posebno u okviru Evropske unije, gde se, pored činjenice da je već veliki broj stanovnika dvojezičan ili višejezičan, posebna pažnja poklanja učenju većeg broja stranih jezika u formalnom kontekstu (Cenoz, 2000; Herdina & Jessner, 2000; Safont Jordà, 2005) tako da u godinama koje dolaze možemo očekivati nova otkrića na polju plurilingvizma.

2.1.8. Modeli i tipovi trojezičnosti

U ovom delu rada prikazaćemo nekoliko modela tro/višejezičnosti važnih za naše istraživanje.

Pojedini lingvisti (Boëchat Fernandes & Siebeneicher Brito, 2007: 201) ističu da modeli dvojezičnosti važe i za trojezični kontekst i kao dokaz tome se pozivaju na

činjenicu da su zaista pojedini modeli višejezičnosti potekli od modela dvojezičnosti: De Bot-ovog iz 2000. i Grosjean-ovog iz 2001.

Ipak, danas je u literaturi sve zastupljeniji stav da se principi dvojezičnosti ne mogu primeniti na proces usvajanja više jezika (Hufeisen & Marx, 2004; Cabrelli Amaro et.al, 2013: 375) budući da razlike nisu samo kvantitativne već i kvalitativne.

Među naiznčajnije modele tro/višejezičnosti spadaju (Boëchat Fernandes & Siebeneicher Brito, 2007: 202-204; Cabrelli Amaro et.al, 2013: 375):

1. Model uloge-funkcije (*Role-function Model*) – osmislili su ga Sarah Williams i Björn Hammarberg 1998. Reč je o psiholingvističkom modelu koji se zasniva na Leveltovom modelu jezičke produkcije jednojezičnih govornika iz 1989. Model uloge-funkcije se odnosi isključivo na govornu produkciju i bavi se različitim ulogama koje L1 i L2 imaju u procesu aktivacije L3. Informantkinja, istovremeno i koautorica studije, govorila je engleski kao maternji i učila je francuski, italijanski i nemački pre nego što je počela da uči švedski kao L3. Ona i njen sagovornik, takođe koautor ove studije slučaja, došli su do zaključka da je prvi jezik bio dominantan u prebacivanju kodova (*language switches*) i da je igrao važnu ulogu prilikom učenja reči i izraza u L3. Ova uloga definisana je kao instrumentalna (*instrumental role*). Sa druge strane, L2 je imao ulogu snabdevača (*supplier role*) onda kada je učenica stvarala nove reči ili pokušavala da primeni nove obrasce u trećem jeziku. Autori su takođe zaključili da ulogu snabdevača može igrati samo onaj jezik u kome govornik poseduje visoku jezičku kompetenciju, koji je najskorije korišćen ili koji je tipološki srodan sa L3, kao i da ove uloge gube na značaju kako se povećava nivo znanja trećeg jezika.
2. Model učenja stranog jezika (*FLAM - The Foreign Language Acquisition Model*) – autorka Maria Groseva 2000. predlaže model učenja L3 koji se sastoji na građenju hipoteza na osnovu procesa učenja L2.
3. Dinamički model višejezičnosti (*A Dynamic Model of Multilingualism*) – autori modela Philip Herdina i Ulrike Jessner 2002. ističu dinamičan karakter procesa učenja više jezika, održavanja nivoa znanja jezika i zaboravljanja. Dinamičnost sistema podrazumeva nepravilnosti, diskontinuitet i nehomogenost sistema. Za razliku od linearnog modela višejezičnosti koji vodi računa o hronološkom redosledu učenja jezika, pri čemu ovakav redosled vrlo često nema nikakve veze sa dominacijom jezika ili kompetencijom u jezicima, u dinamičkom modelu

višejezičnosti se u obzir uzima sudelovanje mnogobrojnih faktora, ne samo unutar jezičkog sistema, već i ekstralingvistički varijabli koje se tiču okruženja i psiholoških karakteristika osobe koja uči jezik. Jezički sistem osobe se neprekidno menja jer je sačinjen od različitih nezavisnih podsistema koji su u stalnoj međusobnoj interakciji ili u interakciji sa drugim sistemima i gotovo je nemoguće predvideti do kojih će promena doći i kada. Autori posebnu pažnju posvećuju višejezičnim govornicima za koje ističu da imaju veće iskustvo u učenju jezika, unapređene metakognitivne strategije, povećan nivo metalingvističke svesti, bolju komunikacijsku senzitivnost, kognitivnu fleksibilnost, kreativnost, originalnost i veću socio-kulturološku svest. U ovom modelu jezik/jezici naučeni u detinjstvu tretiraju se kao prvi. Ujedno, svi jezici koji se nauče posle perioda detinjstva definišu se kao drugi. Autori uvode i termin „primarni jezik” koji bi trebalo koristiti u slučajevima kada je prvonaučeni jezik prestao da bude najdominantniji, već najdominantniji postaje neki od kasnije naučenih jezika. Progres koji učenik pravi u učenju tiče se svih jezika kojima se služi i nelinearan je, štaviše može biti reverzibilan. Ovaj model postulira ubrzan rast i razvoj kompetencija, ali i period stagnacije ili regresiju tj. jezičko nazadovanje ili postepeni gubitak jezika u zavisnosti od različitog i većeg broja internih i eksternih faktora.

4. Model faktora (*Factor Model*) - autorka Britta Hufeisen (2000, 2003) želela je da naglasi razliku između učenja L2 i L3, uverena da svaki novi jezik koji se uči uključuje nove faktore koji čine jezičku situaciju složenijom. Ovaj model predstavlja hronološki faze učenja više jezika. Sastoji se iz četiri dela: usvajanje prvog/ih jezika, učenje L2, učenje L3 i učenje L4. Svaka faza podrazumeva uključivanje novih faktora koji nisu postojali u ranijim fazama. Ti faktori su: neurofiziološki (sposobnost usvajanja/učenja jezika, uzrast), eksterni (okruženje u kome se uči jezik, vrsta i količina jezičkog inputa), emocionalni (motivacija, strah, stav, percepcija jezičke udaljenosti), kognitivni (jezička i metajezička svest, strategije i tehnike učenja) i lingvistički koji uključuju učenikov maternji ili maternje jezike. Kada počinje da uči L2 govornik se nalazi u potpuno novoj situaciji, za razliku od učenika L3 koji ima određeno iskustvo sa učenjem jezika. To istovremeno znači da proces učenja L3 iziskuje pojavu novih faktora (*specific factors*) kao što su individualna iskustva u učenju, sposobnost da se poredi, izvrši transfer i prave interlingvalne konekcije, međujezik i strategije učenja stranih jezika. Svaki učenik će razviti niz specifičnih faktora što znači da će neki faktori

preovladavati u procesu učenja, dok će neki biti nevažni. Autorka ističe i da će postojati manja razlika između procesa učenja L3 i L4 nego između procesa učenja L2 i L3 jer kad učenik jednom shvati da sposobnosti koje je razvio u L2 olakšavaju proces učenja L3, učenje L4 neće mu biti tako zahtevan proces.

5. Model višejezičke obrade (*Multilingual Processing Model*) – autor Franz-Joseph Meissner (2003, 2004) govori o etimološkim odnosima između jezika kao ključa za razumevanje stranih jezika koje učenik možda nikad ranije nije učio. To znači da već naučeni jezik iz npr. romanske grupe jezika može olakšati učenje novog romanskog jezika. Dakle, učenici se oslanjaju na prethodno iskustvo i znanje prilikom učenja novog jezika pri čemu prave tri koraka: stvaraju tzv. spontane gramatike zasnovane na ciljnom jeziku (*the construction of the target-lingual hypothetical or spontaneous grammar*), gramatike višejezičke podudarnosti (*plurilingual correspondence grammar*) i didaktički monitor (*didactical monitor*). Za nas je posebno važna faza razvoja spontane gramatike jer je prati transfer. Ova faza podrazumeva: stvaranje hipoteza koje se odnose na strukture i funkcije ciljnog jezika, prepoznavanje osnova transfera između već poznatih jezika i ciljnog jezika, identifikaciju osnova transfera, kontrolisanje transfera i reorganizaciju proceduralnog i deklarativnog jezičnog znanja. Spontana gramatika je u vezi sa perceptorom (*perceptor*) koji podrazumeva mentalne aktivnosti koje dovode do pozitivnog i negativnog transfera. Perceptor je pak povezan sa višejezičkim didaktičkim monitorom koji predstavlja znanje jezika i znanje o učenju jezika, odnosno tiče se strategija i tehnika učenja i upravljanja stavovima učenika. Cilj ovog modela bio je da prikaže na koji način učenici s visokim novooom znanja jednog jezika (npr. francuskog) mogu dekodirati tekst na nepoznatom, ali tipološki bliskom jeziku (npr. španskom). Zbog toga smo u tezi posebnu pažnju posvetili ovom modelu, imajući u vidu da on može da se primeni na naše informante.
6. Sociolingvistički ekološki model multilingvalnosti (*The sociolinguistic Ecological Model of Multilinguality*) - autori Larissa Aronin i Muiris Ó Laoire 2003. zasnivaju model na sociolingvistici i razlikuju multilingvizam (tiče se određene situacije) i multilingvalnost (odnosi na lične karakteristike koje uključuju individualne različitosti međujezika, ali i sve aspekte jezičkog identiteta).

Kada su u pitanju tipovi trojezičnosti Hoffmann (2001: 4) izdvaja pet kategorija trojezičnih govornika, imajući u vidu društveni kontekst u kojem ovakvi govornici postaju korisnici tri jezika:

1. trojezična deca koja odrastaju s dva jezika kod kuće koji su drugačiji od jezika koji se govori u široj zajednici
2. deca koja odrastaju u dvojezičnoj zajednici i čiji je jezik koji se govori u kući (jednog ili oba roditelja) drugačiji od jezika zajednice
3. učenici trećeg jezika, tj. bilingvalni govornici koji uče treći jezik u školskom kontekstu
4. dvojezični govornici koji postaju trojezični zbog imigracije
5. članovi trojezičnih zajednica.

Postoji mogućnost da pripadnici neke od ovih grupa pređu iz jedne grupe u drugu tokom života.

Autorka napominje da podela može da se napravi i po drugačijim kriterijumima, kao na primer prema uzrastu govornika ili redosledu učenja jezika ili nivou znanja jezika.

2.2. Kontrastivna analiza

2.2.1. Uvod

U naučnoj literaturi počeci KA vezuju se za imena trojice značajnih lingvista: Čarlsa Friza (Charles Fries), Roberta Lada (Robert Lado) i Urijela Vajnrajha (Uriel Weinreich). Zahvaljujući njihovim istraživanjima, posle Drugog svetskog rata, počela je decenija koju će obeležiti ozbiljna istaživanja u ovoj oblasti.

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945: 9)

[...]individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...]. [...] In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning (Lado, 1957: 1)

2.2.2. Kontrastivna analiza

Kontrastivna lingvistika, kao deo primenjene lingvistike, definiše se kao jezička disciplina koja se bavi poređenjem dvaju ili više jezika (ili jezičkih podistema) sa ciljem da otkrije sličnosti i razlike koje između njih postoje (Fisiak, 1981: 1).

Santos Gargallo (1993: 26) nudi sledeću definiciju: “[...] Kontrastivnu lingvistiku zanimaju efekti koje razlike koje postoje između strukture izvornog jezika i ciljnog jezika proizvode u učenju L2. [...] To je analiza različitih jezičkih sistema usredsređena na ljudsko biće koje uči novi jezik”. Ista autorka (ibid: 25-31) ističe da je cilj kontrastivne lingvistike i da uporedi dva ili više jezika da bi istražila način na koji se u njima manifestuje određena univerzalija.

Howard Jackson kontrastivnu lingvistiku definiše kao granu lingvistike koja ne samo da poredi jezičke sisteme dva ili više jezika već i doprinosi metodici nastave jezika tako što pomaže u stvaranju novih nastavnih materijala bazirajući se na opisu sličnosti i razlika jezičkih sistema koji se porede. Autor (Jackson, 1981: 195) piše: “Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of) two languages with the aim of describing the similarities and differences between them. Such a description may be carried out for its own sake, or its purpose may be to contribute to task of foreign-language teaching”.

Jackson (ibid: 195) navodi i sledeće: “Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as: “a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is... to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques”.

Među tri uže grane kontrastivne lingvistike spadaju: kontrastivna analiza, teorija prevođenja i analiza grešaka. Uprkos tome, neretko se termini *kontrastivna analiza* i *kontrastivna lingvistika* izjednačavaju ili se obuhvataju terminom kontrastivne studije (Đorđević, 2004: 8). Kontrastivna analiza je metoda nastala iz strukturalizma s jedne strane i biheviorističke lingvistike s druge, kojom se „do eksplicitnih sličnosti i razlika između, po pravilu, dva ili više jezika dolazi sistematskim poređenjem opisa tih jezika, odnosno postupak u kome se jedan jezik, jezik A, proučava ili kroz prizmu drugog

jezika, jezika B, ili se jezici A i B porede na osnovu nekog zajedničkog obeležja“ (Đorđević, 2004: 2–3).

Postoji više hipoteza i modela koji se tiču učenja drugog jezika: hipoteza identiteta, strukturalna, generativna, psiholingvistička, mešovita kontrastivna analiza (Santos Gargallo, 1993: 40), ali kao dve osnovne Klein (1986: 23) navodi: hipotezu identiteta (*Identity hypothesis*) i kontrastivnu hipotezu (*Contrastive hypothesis*). Hipoteza identiteta (L1 = L2) smatra da učenje jednog jezika ima mali ili nikakav uticaj na učenje drugog jezika i da je učenje L1 i L2 u osnovi isti proces koji se uređuje istim zakonima. Dakle, strategije koje koristi učenik tokom učenja L2 slične su onima koje koriste deca. Ova teorija odbacuje koncept "interferencije" koji je ključan u KA. Ova hipoteza će biti osnova generativnog učenja koje jezik smatra urođenim kapacitetom svakog pojedinca i vezuje ga za postojanje jezičkih univerzalija. Kontrastivna hipoteza, s druge strane, tvrdi da struktura prvog jezika utiče na učenje drugog jezika.

U literaturi o KA termin "kontrastivna hipoteza" odnosi se na teoriju dok se "kontrastivna analiza" odnosi na konkretan metod sprovođenja ove hipoteze. Sreće se i termin "hipoteza kontrastivne analize" koji podrazumeva i teoriju i metod. Mi ćemo se u nastavku ovog rada služiti terminom "kontrastivna analiza".

Kontrastivna analiza je proces u kom se maternji jezik i ciljni jezik upoređuju kako bi se ustanovile razlike i sličnosti između njih. Cilj ovog procesa je da predvidi ili barem ustanovi oblasti poteškoća, tj. prepreke sa kojima se uglavnom suočava učenik koji uči ciljni jezik. Osnovna pretpostavka je da će sličnosti olakšati učenje, dok će razlike izazvati poteškoće u učenju L2. Glavni cilj ove metode jeste izrada kontrastivne gramatike u kojoj će se napraviti hijerarhija različitih nivoa gramatike, s ciljem da se evidentiraju određeni stepeni poteškoća u toku učenja L2 (Galindo Merino, 2004: 13).

Kao što je navedeno u uvodnom delu ovog poglavlja, zahvaljujući radu trojice značajnih lingvista: Čarlsa Friza, Roberta Lada i Urijela Vajnrajha, posle Drugog svetskog rata, počinje decenija ozbiljnih istraživanja na polju KA, kada se posebna pažnja obraća na značaj rezultata kontrastivne analize za nastavu stranih jezika.

Cilj ove nove oblasti proučavanja bio je da predvidi poteškoće u učenju jezika, poređenjem maternjeg jezika učenika i ciljnog jezika i identifikovanjem njihovih strukturnih razlika i sličnosti, kako bi se izbegle greške nastale usled interferencije L1 (Alonso Zarza, 2015: 11).

Različite socioistorijske okolnosti su uslovile nastanak KA. Nakon Drugog svetskog rata promene u društvu dovele su do veće potrebe za učenjem jezika, zbog čega je bilo nužno da se metode učenje jezika osavremene kako bi se olakšao proces učenja drugog jezika i stvorio nov nastavni materijal, budući da se dotadašnji pokazao kao neadekvatan.

Godine 1945. Čarls Friz je objavio *Teaching and Learning English as Foreign Language* na Institutu za engleski jezik u Mičigenu. Većina lingvista se slaže da se ovaj rad može smatrati temeljem KA. Friz se, u radu koji sadrži detaljan opis morfologije, fonologije i sintakse engleskog jezika i poređenje ovog jezika sa drugim jezicima, zalagao za sistematsko poređenje maternjeg i ciljnog jezika učenika, tako što će se pronaći sličnosti i razlike koje bi omogućile da se predvide oblasti poteškoća koje će se pojaviti tokom učenja (Galindo Merino, 2004: 11). Dakle, poređenje dva jezika na svim nivoima jezičkog sistema (fonološkom, morfološkom, sintaksičkom, leksičkom i diskursivnom) i isticanje strukturnih razlika između L1 i L2 smatralo se ključnim „u predviđanju oblasti poteškoća koje će učenik jezika imati“ (Ekman, 1977: 45).

Terotetičari KA verovali su u prediktivnu moć ove metode. O tome je pisala Dusková (1969: 18): „Contrastive analysis predicts learning problems not only in areas where the source and the target language differ, but also in the case of linguistic features unknown in the source language”.

Naime, teoretičari KA (Lado 1957: 1) tvrdili su da u poređenju učenikovih L1 i L2 leži ključ koji će olakšati ili otežati učenje stranog jezika i verovali su da oni elementi koji su slični učenikovom maternjem jeziku neće predstavljati problem tokom učenja ciljnog jezika, dok će oni elementi koji su različiti uzrokovati poteškoće u učenju, budući da učenici imaju tendenciju da prenese forme i značenja, pa čak i kulturu iz svog maternjeg jezika u jezik koji uče.

Dakle, koncept jezičke udaljenosti između maternjeg jezika (L1) i drugog jezika (L2) je presudan: što su jezici udaljeniji, odnosno što je veća razlika između dva sistema, veće su i poteškoće i, suprotno tome, što su jezici bliži, manje su poteškoće (Weinreich, 1953: 1).

Na Frizove ideje nadovezao se Lado:

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that

are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult (Lado, 1957: 2)

Stoga:

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student (Lado, 1957: vii).

Lado je bio posebno zainteresovan za probleme učenja L2. U *Linguistics across Cultures* on daje primere kako se mogu porediti fonološki, gramatički, leksički i ortografski sistemi engleskog i španskog jezika s ciljem da identifikuje razlike između dva jezička sistema i ustanovi na koje poteškoće mogu naići učenici.

Prema Ladovim rečima, pre nego što se započne sa učenjem jezika, važno je da se napravi detaljan opis struktura maternjeg i ciljnog jezika učenika. Poređenje različitih nivoa oba jezika trebalo bi da omogući da se predvide potencijalne greške i tek onda bi trebalo napraviti plan nastave s ciljem da se greške spreče. Jedan od osnovnih koraka pre pristupanja bilo kojoj vrsti jezičkog kontrastiranja jeste utvrđivanje kriterijuma uporedivosti, tj. pronalaženje odgovora na pitanje šta je to što se u dva ili više jezika može porediti (Đorđević, 2004: 53).

Lado je bio mišljenja da KA treba da bude prevashodno pedagoški orijentisana⁵. Pisao je (Lado, 1957: 2-3): “The most important new thing in the preparation of teaching materials is the comparison of native and foreign language and culture in order to find the hurdles that really have to be surmounted in the teaching. [...] In practice a teacher [...] may be asked to evaluate materials before they are adopted for use. He may be asked to prepare new materials. He may have to supplement the textbook assigned to his class. And he will at all times need to diagnose accurately the difficulties his pupils have in learning each pattern”.

⁵ Slično su govorili i Ellis (1985:23): “Contrastive Analysis was rooted in the practical need to teach a L2 in the most efficient way possible (...) The origins of Contrastive Analysis, therefore, were pedagogic” i Selinker (1992): “The strongest motivation for doing CA from its earlier days involves applied work, namely, in considering what the best teaching materials might be”.

Jasno je da su kontrastivne studije koje su se sprovodile imale za glavni cilj poboljšanje kvaliteta nastave jezika. Naime, ukoliko profesor dobro poznaje sisteme L1 i L2 i uporedi ih, ukoliko ima svest o oblastima poteškoća, moći će da ustanovi koji će elementi predstavljati prepreku u učenju L2 i zahvaljujući tome će biti u stanju da osmisli adekvatne didaktičke materijale kojima će posebno predočiti učeniku problematičnu strukturu.

Lado je stoga isticao važnost uloge nastavnika u procesu učenja L2: “The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them” (Lado, 1957: 2).

Sličnog stanovišta je bio i Nickel (1971: 15): “Both teacher and the author require a knowledge of contrastive grammar in order to predict, explain, correct and eliminate errors due to interference between source and target language”.

Read, Lado & Shen u radu *The Importance of the Native Language in Foreign Language Learning* govore da je neophodno da nastavnik koji predaje strani jezik zna dobro i maternji jezik učenika jer se : “[...] dati jezik ne može uspešno predavati na identičan način učenicima koji imaju različite maternje jezike” (Đorđević, 1987: 15).

Lee je 1968. izložio svoju pretpostavku u pet osnovnih tačaka:

1. glavni razlog, možda i jedini razlog grešaka koje pravi učenik kada uči ciljani jezik jeste interferencija (onda kada su dva jezika različita) koju uzrokuje maternji jezik
2. razlike između dva jezika dovode do ove interferencije
3. postoji direktna veza između stepena razlike među jezicima i stepena poteškoća
4. poređenjem dva jezika, kako bi se otkrile oblasti najveće razlike, moguće je predvideti područja koja će izazvati najviše poteškoća kod učenika
5. učenici treba da nauče razlike između dva jezika jer su im sličnosti već poznate.

Ferguson (1968: 234) vidi KA ne samo kao pedagoško oruđe, već i kao važno sredstvo za lingvističke studije. Autor tvrdi da je KA osnova za izradu lingvističkih studija s ciljem da pokušaju da se otkriju dublje veze među jezicima, a ne samo površinske sličnosti.

Robert Lado će u *Linguistics across Cultures* (1957) Frizovim idejama pridružiti načela biheviorizma i strukturalizma i time upotpuniti teoriju KA:

...individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...] as practised by natives. [...] In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning (Lado, 1957: 1)

Ovakav stav je doprineo da se dugi niz godina učenje ciljnog jezika shvata kao učenje razlika između L1 i ciljnog jezika.

2.2.3. Koncept interferencije

Koncept interferencije, odnosno ideja da učenik jezika ima tendenciju da prenosi fonetske, leksičke, morfosintaksičke ili pragmatičke karakteristike iz svog maternjeg jezika u ciljni jezik predstavlja najznačajniji postulat KA (Galindo Merino, 2004: 15).

Pojava interferencije se može najlakše uočiti kod fonetike. Specifičan izgovor koji se uočava kada neko govori strani jezik, po kome lako može da se zaključi čak i koji je maternji jezik dotičnog govornika, ukazuje na to da je učenje stranog jezika pod snažnim uticajem maternjeg jezika.

Corder (1973: 256) je isticao: “The layman probably assesses a foreigner’s ability in his language in the first place by how haltingly he speaks and by how good his pronunciation is, that is, in linguistics terms, but in its most superficial aspect. He tends to assume that one can equate a poor pronunciation with a general lack of knowledge of the language, and the halting speech is confined to those who do not know the language well. The first judgement is without foundation; the second has some truth”.

Pretpostavka teoretičara KA bila je da je uticaj maternjeg jezika učenika u procesu učenja novog jezika najčešće negativan.

Važno je istaći da je strani izgovor samo najprimetniji ali nikako i jedini aspekt uticaja L1 na L2 i da je ovaj uticaj takođe prisutan na morfosintaksičkom, leksičkom i pragmatičkom nivou. Pomenuti uticaj ne isključuje ni ekstralingvistički nivo jer je i neverbalna komunikacija različita za svaki kulturu, te stoga ovi elementi takođe treba da budu deo učenja stranog jezika.

Koncept interferencije posebno je istraživao Weinreich u radu *Languages in Contact* (1953), gde interferenciju definiše kao odstupanje od pravila jednog od jezika:

.....instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language (Weinreich, 1953: 1).

Ipak, treba napomenuti da se on bavio odnosom jezika kod dvojezičnih govornika koji su dva jezika učili istovremeno.

Veliki doprinos ovog lingviste ogledao se u tome što je među prvima proučavao fenomen interferencije iz psiholingvističke perspektive. Smatrao je da bilo koji govornik dva jezika teži da identifikuje glasove, reči, strukture i značenja jednog jezika s odgovarajućim elementima iz drugog jezika, tj. da govornici dva ili više jezika stvaraju "međujezičku identifikaciju" (Weinreich, 1953: 7). To jest, govornici dva jezika rade sa jezičkim sadržajem koji je obimniji od sadržaja pojedinačnih jezika, ali je manje obiman od zbira ta dva sadržaja zajedno, zbog procesa međujezičke identifikacije koji zamenjuje dva različita oblika ili značenja iz dva jezika jednim oblikom ili značenjem koji važi za oba.

Svaki jezik ima svoju specifičnu strukturu. Sličnosti između dva jezika neće izazvati nikakve poteškoće (pozitivan transfer), ali razlike hoće, zbog negativnog transfera. Lado (1957: 59) je objašnjavao: "[...] and since the learner tends to transfer the habits of his native language structure to the foreign language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a foreign language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed".

Zadatak učenika jezika je samo da nauči zbir razlika između dva jezika:

The change that has to take place in the language behavior of a foreign language student can be equated with the differences between the structures of the student's native language and culture and that of the target language and culture[...] Differences between the two languages can be established by contrastive linguistic analysis...what the student has to learn equals the sum of the differences established by CA (Banathy et al. 1966: 37)

U svakom slučaju, transfer može biti pozitivan (ako maternji jezik pomaže u procesu učenja L2) ili negativan (ukoliko maternji jezik ometa učenje L2). Negativna interferencija (ili negativni transfer) je lakše uočljiv budući da se ogleda u učenikovim greškama, i za KA, koja ima za cilj da predvidi učenikove greške, biće interesantniji proces (Alonso Zarza, 2015: 16).

Stockwell & Bowen još 1965. govore o negativnom, pozitivnom i nultom transferu. Kada je struktura dva jezika slična, doći će do pozitivnog transfera dok će kod jezika sa različitom strukturom doći do negativnog transfera. Kada ne postoje veze između struktura dva jezika doći će do nultog transfera.

Koncept interferencije zasniva se na pretpostavci da učenik ima tendenciju da prenese strukturu i rečnik iz svog maternjeg jezika na ciljni jezik, što je ujedno i glavni izvor grešaka (Galindo Merino, 2004: 13). Stoga je cilj istraživanja na polju KA bio stvaranje uporedne gramatike koja bi napravila hijerarhiju poteškoća u učenju, predvidela greške i objasnila zašto do njih dolazi, a sve u cilju olakšavanja procesa učenja jezika kroz stvaranje odgovarajućeg nastavnog materijala koji bi pomogao da se izbegnu greške (Galindo Merino, *ibid*: 13).

Shodno tome KA predlaže sledeći metod rada (Whitman, 1970: 191; Santos Gargallo, 1993: 34):

1. opisivanje strukture L1 i L2
2. poređenje opisa
3. identifikovanje sličnosti i razlika
4. grupisanje sličnosti i razlika i uspostavljanje hijerarhije poteškoća
5. predviđanje i opis poteškoća
6. priprema nastavnog materijala.

Lado je smatrao da druga faza, odnosno poređenje jezika, treba da se odvija na pet različitih nivoa: fonetika, gramatičke strukture, vokabular, pisanje i kultura jer je jedino na taj način moguće napisati kontrastivnu gramatiku koja će pomoći u procesu učenja stranog jezika.

2.2.4. Biheviorizam i strukturalizam

Teorijska osnova kontrastivne analize zasniva se na psiholingvističkim principima biheviorizma i strukturalizma.

2.2.4.1. Biheviorizam

Biheviorizam, jedna od vodećih škola u psihologiji dvadesetog veka, proučavao je ponašanje ljudi u različitim kontekstima. Skinner, najznačajniji predstavnik ovog pravca u sferi jezičkih istraživanja, u svojoj knjizi *Verbal Behaviour* iz 1957. godine izložio je biheviorističko shvatanje procesa učenja jezika koje se zasnivalo na rezultatima koje je dobio u eksperimentima sa životinjama. Skinner (1957: 10) je isticao: “We have no reason to assume [...] that verbal behavior differs in any fundamental respect from non-verbal behavior, or that any new principles must be invoked to account for it”.

Skinner je posmatrao bebe kao “praznu posudu” koju je trebalo “napuniti jezikom”. To se odvija kroz proces pokušaja i pogrešaka. Drugim rečima, deca pokušavaju da govore i greše, a kada konačno upotrebe ispravnu jezičku strukturu bivaju nagrađeni roditeljskim odobravanjem, osmehom ili pažnjom. Prema autorovom stanovištu, deca uče reči povezivanjem glasova sa predmetima, radnjama i događajima. Oni takođe uče reči i sintaksu imitiranjem govora odraslih iz okruženja. Odrasli pomažu deci da nauče reči i sintaksu potkrepljujući pravilan govor. Znači, deca uče jezik tako što povezuju reči sa njihovim značenjem (Ambridge & Lieven, 2011). Deca usvajaju govor zahvaljujući podršci koju dobijaju od roditelja i okoline, čiji je zadatak da koriguju netačne iskaze deteta sve dok oni ne postanu gramatički prihvatljivi (Skinner, 1957).

Ukratko, ovaj pravac polazi od ideje da je učenje stvaranja navika. Isti koncept primenjuje se i na proces učenja jezika. Dakle, ako se učenje L1 sastoji od sticanja određenih navika, učenje L2 će se sastojati od stvaranja novih navika (Alonso Zarza, 2015: 14).

Mitchell & Myles (2004: 31) objašnjavaju: „When learning a first language, the process is relatively simple: all we have to do is learn a set of new habits as we learn to

respond to stimuli in our environment. When learning a second language, however, we run into problems: we already have a set of well-established responses in our mother tongue. The SLL process therefore involves replacing those habits by a set of new ones”.

Međutim, sam proces stvaranja navika je drugačiji jer nove navike mogu biti veoma različite od prethodnih. U tom slučaju učenje novih navika biće otežano. Suprotno tome, ako su navike u L2 slične navikama iz L1 proces učenja će biti olakšan (Alonso Zarza, 2015: 14).

Fries je u predgovoru za Ladovu knjigu (1957) napisao:

The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves, but primarily out of the special "set" created by the first language habits.

Prema tome, bihevizizam veruje da stare navike iz L1 neizbežno utiču na proces učenja novih navika u L2 i predviđa da će sličnosti između L1 i L2 olakšati učenje L2 dok će razlike između dva jezika dovesti do negativnog transfera i pojave grešaka (Ellis, 1985: 22). Corder (1981: 1) je takođe govorio da ova teorija predviđa greške kao "rezultat upornog ponavljanja navika iz maternjeg jezika u novom jeziku" i da je to razlog što je veliki broj istraživanja u sferi primenjene lingvistike posvećen poređenju maternjeg jezika i ciljnog jezika.

Bihevizisti nisu pridavali značaj unutrašnjim mentalnim ili psihičkim procesima (mišljenje, emocije) jer oni nisu bili podložni posmatranju. Bili su usredsređeni na ono što su mogli da posmatraju, a to je određeni odgovor na dati stimulus. Ako se stimulus ponavi dovoljan broj puta reakcija će postati automatizovana, što dovodi do stvaranja navika (Sánchez Iglesias, 2003). Stvaranje jezičkih navika zasniva se na analogiji a ne na analizi. Stvaranje navika odnosno uslovnih veza se postiže kroz imitaciju (učenik kopira i ponavlja stimulus) i potkrepljenje (za tačan odgovor sledi nagrada dok će pogrešni odgovor biti korigovan) (Ellis, 1985: 21).

Potkrepljenje je ključni element u procesu učenja jer povećava verovatnoću da će se ponašanje ponoviti i eventualno postati navika. Da bi naučilo svoj maternji jezik, dete imitira izjave odraslih. Njegova jezička produkcija biće ili nagrađena ili

ispravljena. Da bi dobilo više nagrada, dete ponavlja ispravne izjave i one postaju navike koje će biti sastavni deo jezika koje dete uči (Sánchez Iglesias, 2003).

Prema shvatanju bihevorista isti proces će se ponoviti i u slučaju L2. I učenici stranog jezika treba da dobiju jezički stimulus (pitanje na koje treba da daju odgovor), a potom im treba reći da li je njihov odgovor bio ispravan (pozitivno potkrepljenje) ili pogrešan (negativno potkrepljenje). Ako se i pojave greške, nastavnik treba odmah da ih ispravi kako se ne bi stvarale i fosiliovale loše navike.

Dalje, učimo da govorimo zahvaljujući imitaciji i analogiji, a ne učenju i primeni gramatičkih pravila. Kao što dete imitira reči i rečenice koje čuje, učenik pamti i imitira reči i rečenice, a onda pravi analogije sa drugim rečenicama. Učenik uči imitirajući izjave nastavnika, a potkrepljenje će nastati iz pohvale ili prekora, u zavisnosti od tačnosti odgovora. Jezici se shvataju kao "skupovi stečenih navika koji odgovaraju na eksterne stimulse" (Fernandez Gonzalez, 1995: 1).

Ipak, ne treba zaboraviti da se tokom procesa učenja stranog jezika prelazi iz L1, koji je shvaćen kao već formirana navika, u L2. Stoga, da bi naučio L2 učenik mora da napustiti stare navike i stekne nove. Učenje drugog jezika zato podrazumeva promenu sopstvenog jezičkog ponašanja u ponašanje maternjeg govornika ciljnog jezika.

Taj proces će biti otežan ukoliko postoji tipološka jezička udaljenost između maternjeg i ciljnog jezika, dok će biti lakši ukoliko se radi o bliskim jezicima, odnosno jezicima koji su strukturno slični. U tom procesu učenja, koji predstavlja stvaranje novih navika, neizostavno će doći do transfera. Transfer može biti proaktivan (prenos starih veština u nove) i retroaktivan (prenos novih znanja u već postojeća). I jedan i drugi mogu biti pozitivni ili negativni, zavisno od toga da li olakšavaju ili otežavaju proces učenja. Za bihevoriste transfer će se odvijati iz prvog u drugi jezik, što će dovesti do stvaranja greške u slučaju negativnog transfera ili će olakšati produkciju u slučaju pozitivnog transfera.

2.2.4.2. Strukturalizam

Kontrastivna analiza ima svoje korene i u strukturalizmu, odnosno shvatanju da se jezik mora posmatrati kao sistem, što će kasnije omogućiti poređenje L1 i L2. Predstavnik strukturalizma Leonard Bloomfield, govoreći o poređenju jezika, kaže:

The differences (among languages) are great enough to prevent our setting up any system of classification that would fit all languages (Bloomfield, 1933)

Strukturalizam se razvijao od 1916. do 1957. godine, i to u četiri pravca: 1. Ženevska škola, koju predstavlja Ferdinand de Saussure, 2. Američka škola, čiji je najistaknutiji predstavnik bio Bloomfield, 3. Praška škola, gde se ističe ime Trubeckojca, i 4. Kopenhavska škola s Lujom Hjelmslevim (Đorđević, 1987: 23-24).

Osnovna pretpostavka strukturalizma jeste da je svaki jezički element zavisao od drugog jezičkog elementa jer svi oni pripadaju većem jezičkom sistemu. Stoga cilj lingvistike treba da bude opisivanje strukture sistema, a ne njegovih elemenata.

Američki strukturalni lingvisti, na osnovu svog empirijskog istraživanja indijanskih jezika, zaključuju da svaki jezik ima svoju jedinstvenu i specifičnu strukturu i da je stoga nemoguće govoriti o univerzalnosti jezika.

Saussure, kada govori o značenju, daje sledeću definiciju lingvističkog znaka: on predstavlja direktan odnos između označavajućeg (*signifiant*), odnosno senzorne predstave zvuka i označenog (*signifié*). On pravi i distinkciju između jezika kao apstraktnog sistema jedne govorne zajednice (*langue*) i jezika u jezičkoj upotrebi te zajednice (*parole*) (Đorđević, 1987: 25).

Prema teoretičarima ove škole, ključni aspekt u proučavanju jezika jeste pojam objektivnosti: treba se baviti proučavanjem onih jezičkih pojava koje mogu da se posmatraju. Strukturalisti su isticali da se jezik može objektivno posmatrati isključivo kroz način na koji govornici reaguju na određene stimule: „drugim rečima, jezik je oblik ponašanja, aktivnost, sistem automatskih odgovora na date stimule” (Đorđević, 1987: 26).

Strukturalna lingvistika gleda na jezik kao na sistem kojim upravljaju pravila, koji se može razdvojiti na hijerarhijski uređene podsisteme, od kojih svaki ima svoje unutrašnje obrasce i strukturu. Najniži nivo u toj hijerarhiji jeste fonologija, zatim dolazi morfologija, pa tek onda sintaksa. Bloomfield insistira na tome da je jezik prvo isključivo govor koji će tek naknadno postati pisani iskaz. U tom smislu autor iznosi dve činjenice: 1. deca nauče da govore i pre nego što nauče da pišu; 2. pojedine društvene zajednice ne poseduju sopstveno pismo, ali ipak svi članovi društva govore, odnosno ne postoje društva koja imaju samo pismo, a da pri tom nemaju usmeni vid izražavanja (Bloomfield, 1933: 21-22). Na leksikologiju strukturalisti nisu obraćali

puno pažnje, dok je diskurs bio potpuno ignorisan. Strukturalna lingvistika bavi se zatvorenim jezičkim sistemima i to je razloga zbog kog je semantika bila isključena iz njihove sfere interesovanja.

Bloomfield (1933: 140) je tvrdio: “The statement of meanings is therefore the weak point in language study, and will remain so until human knowledge advances very far beyond its present state”.

Koliki je uticaj strukturalizam imao na teorije o učenju jezika tih godina najbolje se ogleda u Frizovoj izjavi u kojoj objašnjava da se zalaže za pristup učenja jezika “odozdo-nagore”, tj. učenje jezika od fonologije preko morfologije do sintakse:

[...]the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system [...] second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language (Fries, 1945: 3)

Iako je KA potekla od učenja strukturalizma, između njih postoji jedna važna razlika. Dok strukturalizam vodi računa o razlikama, KA obraća pažnju i na sličnosti među jezicima.

2.2.5. Dve hipoteze kontrastivne analize

Godine 1970. godine Ronald Wardhaugh je objavio rad pod nazivom *The contrastive analysis hypothesis*. Autor razlikuje dve verzije KA – jaku i slabu. Prema rečima autora, prva je prediktivna, tj. opisuje i poredi dva jezika kako bi predvidela greške koje se pojavljuju u produkciji L2 s ciljem da se napravi nastavni materijal koji će pomoći da se ciljani jezik nauči. Druga je eksplikativna i razmatra produkciju koja prikazuje razlike između dva jezika i ima za cilj da te razlike objasni. Jaka verzija tretira greške *a priori*, a slaba verzija to čini *a posteriori*.

The strong one arising from evidence from the availability of some kind of metatheory of contrastive analysis and the weak from evidence from language interference (Wardhaugh 1970: 123)

[weak version]... requires of the linguist only that he uses the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second

language learning. It does not require what the strong version requires, the prediction of those difficulties and, conversely, of those learning points which do not create any difficulties at all. The weak version leads to an approach which makes fewer demands of contrastive theory than does the strong version (Wardhaugh 1970: 126)

Jaka verzija (za koju se zalagao Lado) predviđa poteškoće učenika kroz poređenje maternjeg jezika i ciljnog jezika, dok slaba hipoteza zastupa stav da se mogu samo objasniti napravljene greške. To jest, jaka hipoteza postulira da poređenjem L1 i L2 učenika i identifikovanjem razlika između njih, možemo da predvidimo greške jer su one izazvane interferencijom iz maternjeg jezika. Zadatak slabe verzije nije da predviđa, već da prepoznaje i objašnjava greške.

Jaka verzija zasniva se na sledećim pretpostavkama:

1. glavna prepreka u učenju L2 je interferencija iz sistema učenikovog maternjeg jezika
2. što je veća razlika između maternjeg jezika i ciljnog jezika to će biti veće poteškoće u učenju
3. sistematična analiza dva jezička sistema može pomoći da se poteškoće predvide
4. rezultati KA mogu da se koriste kao pouzdan izvor u pripremi nastavnih materijala i u planiranju kurseva jezika.

Krajem 1970-ih empirijski je dokazano da mnoge greške koje je predviđala KA nisu bile primećene u učenikovog produkciji L2, posle čega je i sam Wardhaugh odbacio jaku verziju hipoteze. Pored toga, empirijski je dokazano i da su učenici, bez obzira na njihov L1, pravili iste greške u L2. Wardhaugh smatra da lingvistička teorija nije bila u stanju da se suoči sa zahtevima koje je jaka hipoteza nametnula i opredeljuje se za drugu verziju, koja prema autorovom viđenju nije prediktivna i nerealna, već je eksplikativna i realna budući da, posmatranjem učenikove produkcije i grešaka koje on pravi, može da objasni sličnosti i razlike koje postoje između dva jezička sistema. Tvrdi (1970: 4) da jaka verzije hipoteze KA od lingvisti zahteva da imaju na raspolaganju set jezičkih univerzalija formulisanih unutar lingvističke teorije koja se na odgovarajući način bavi sintaksom, semantikom i fonologijom. Uz to, trebalo bi da postoji takva teorija kontrastivne lingvistike u koju bi mogao da se uključi kompletan lingvistički opis dva jezika koja se porede, kako bi se proizveo ispravan set kontrasta između dva jezika. U tom slučaju, lingvisti bi trebalo da izvrše svoje kontrastivne studije daleko od

govornika dva jezika, čak i bez ikakvog prethodnog znanja o dva dotična jezika, osim onoga što je zabeleženo u gramatikama koje koriste.

Wardhaugh (1974: 12) smatra da se dokazalo da jaka verzija ne može da funkcioniše, dok slaba verzija „može da bude korisna” jer je u stanju da objasni neke probleme (nikako sve) koji se javljaju u učenju jezika ⁶. Slaba verzija želi da objasni zašto se javljaju greške u ciljnom jeziku. Slaba verzija ima istu polaznu tačku kao i AG, odnosno kreće od grešaka koje su učenici napravili. AG identifikuj stvarne greške u učenikovoju produkciji. Onda se primenjuje KA da bi se identifikovalo koje greške nastaju usled interferencije iz L1.

Oller & Ziahosseiny su predložili umerenu verziju KA zasnovane na njihovom proučavanju pravopisnih grešaka u testovima engleskog jezika kao L2:

The categorization of abstract and concrete patterns according to their perceived similarities and differences is the basis for learning; therefore, wherever patterns are minimally distinct in form or meaning in one or more systems, confusion may result (Oller & Ziahosseiny, 1970: 186)

Od sredine sedamdesetih godina do danas većina lingvista, čija su istraživanja pokazala da se mnoge gramatičke greške koje prave učenici koji uče L2 ne mogu pripisati L1, odbacila je jaku hipotezu KA. Otkrili su da se mnoge greške koje je predviđala KA nisu zaista i javljale u međujeziku učenika. Istovremeno dolazilo je do pojave grešaka koji nisu bile predviđene kontrastivnom analizom. Ellis (1985: 29) podseća da Dulay & Burt pripisuju samo 3% grešaka interferenciji iz L1, ali da su istraživanja koje su sproveli Flick & Lott osamdesetih godina prošlog veka pokazala su da je procenat grešaka usled interferencije iz L1 bio mnogo veći, iznosio je 33%.

2.2.6. Hipoteza diferencijala označenosti

Godine 1977. Fred Eckman uvodi termin: Hipoteza diferencijala označenosti (*Markedness Differential Hypothesis - MDH*) kao neku vrstu kritike KA. Naime, KA je

⁶ Wilkins (1972): Contrastive linguistics should be carried out to provide a linguistic explanation for known errors, rather than as a predictive procedure.

tvrdila da razlike između učenikovog L1 i L2 uslovljavaju poteškoće u učenju ciljnog jezika. S druge strane, hipoteza diferencijala označenosti tvrdi da su ove razlike značajne ali ne i dovoljne da se objasne problemi koji nastaju tokom procesa učenja L2 i da stoga u ovo objašnjenje treba uključiti tipološku označenost (Alonso Zarza, 2015: 20).

Koncept “označenosti” (*markedness*) zasnovao se na pretpostavci da binarne opozicije između određenih jezičkih predstava (npr. zvučni i bezvučni šumni suglasnici, nosni i usneni samoglasnici, otvoreni i zatvoreni slogovi, određeni i neodređeni član itd.) ne treba shvatati kao jednostavne polarne suprotnosti. Pretpostavlja se da se jedan član opozicije može smatrati privilegovanim jer ima širu distribuciju kako unutar jednog jezika tako i među jezicima. Prema autorovim rečima, uvođenje “označenosti” u ovu opoziciju bio je način da se okarakteriše ovaj specijalni status: član opozicije koji je bio zastupljeniji od drugog, bio je obeležen kao neoznačen (*unmarked*), što ukazuje na to da je on bio jednostavniji, osnovniji i prirodniji od drugog člana opozicije, koja se definiše kao označeni (*marked*) član. Npr. bezvučni šumni suglasnici, usneni samoglasnici i otvoreni slogovi su neoznačeni u poređenju sa zvučnim šumnim suglasnicima, nosnim samoglasnicima i zatvorenim slogovima.

Greenberg je 1976. godine, baveći se učestalošću pojavljivanja, odnosno distribucijom članova opozicije u svetskim jezicima, primetio da postoji implicitna veza između pojavljivanja članova opozicije, poznata pod terminom “tipološka označenost” (*typological markedness*), koju definiše na sledeći način: “Struktura X je tipološki označena u odnosu na drugu strukturu, Y (a Y je tipološki neoznačen u odnosu na X) ako svaki jezik koji ima X takođe ima i Y, ali svaki jezik koji ima Y ne mora nužno imati i X” (Gundel et al., prema Eckman, 2008: 96-97). U tom smislu, tipološka označenost je asimetrična, neravnomerna i tranzitivna veza između jezičkih predstava u svetskim jezicima, tako da prisustvo jedne strukture u jeziku podrazumeva prisustvo druge strukture, ali ne i obrnuto (Eckman, 2008: 97). Kao primer za ovu definiciju Eckman navodi da postoje jezici koji imaju samo bezvučne šumne suglasnike (korejski) i jezici koji imaju i bezvučne i zvučne šumne suglasnike (engleski), dok ne postoje jezici koji imaju samo zvučne šumne suglasnike. Stoga činjenica da u jednom jeziku postoje zvučni šumni suglasnici podrazumeva postojanje bezvučnih šumnih suglasnika, te se zaključuje da su zvučni šumni suglasnici označeniji nego bezvučni.

Polazeći od ove ideje Eckman izlaže dve hipoteze koje se tiču fonologije u L2: Hipoteza diferencijala označenosti (*The Markedness Differential Hypothesis - MDH*) 1977. godine i Hipoteza strukturalne usaglašenosti (*The Structural Conformity Hypothesis - SCH*) 1991 godine. Kontrastivna analiza je tvrdila da će oni elementi koji su slični učenikovom L1 biti jednostavni za njega, dok će oni koji su različiti predstavljati poteškoću (Lado, 1957: 2). Empirijska istraživanja u decenijama koje su usledile pokazale su da to nije u potpunosti tačno.

Hipoteza diferencijala označenosti tvrdi da tipološka označenost mora biti ugrađena u hipotezu KA kao mera relativne poteškoće u učenju drugog jezika. Oblasti poteškoća koje će učenik imati mogu se predvideti sistematskim poređenjem gramatike maternjeg jezika, ciljnog jezika i označenosti odnosa ustanovljenih u UG, kao što su:

1. one oblasti ciljnog jezika koje se razlikuju od maternjeg jezika i koje su više označene u L2 biće teške
2. relativni stepen poteškoće oblasti u ciljnom jeziku koje su više označene nego u maternjem jeziku odgovaraće relativnom stepenu označenosti
3. one oblasti ciljnog jezika koje se razlikuju od maternjeg jezika, ali su manje označene neće predstavljati problem u L2.

Hipoteza tvrdi da će, kada su u pitanju razlike između maternjeg i ciljnog jezika, označene strukture biti teže od odgovarajućih neoznačenih struktura. Dakle, neće sve razlike između maternjeg i ciljnog jezika izazvati jednake poteškoće. Strukture ciljnog jezika koje se razlikuju od maternjeg, ali nisu povezane principima označenosti sa bilo kojom drugom strukturom neće uzrokovati poteškoće, dok će konstrukcije ciljnog jezika koje su povezane s drugim strukturama preko principa označenosti prouzrokovati probleme u učenju (Eckman, 2008: 98). Hipoteza predviđa da stepen poteškoće direktno odgovara relativnom stepenu označenosti. Najteže oblasti odgovaraju oblastima s najvećim stepenom označenosti. To jest, ako je maternji jezik više označen od ciljnog jezika u određenom aspektu, razlike između dva jezika neće predstavljati poteškoće učeniku. Ove poteškoće se pojavljuju kada su strukture označenije u L2. Ukratko, oblasti L2 koje se razlikuju od L1 i koje su označenije biće teže za učenje, oblasti koje se razlikuju, ali su manje označene neće predstavljati problem u učenju.

2.2.7. Shvatanje greške u kontrastivnoj analizi

Kada se govori o kontrastivnoj analizi važno je pomenuti i način na koji je ova metoda posmatrala grešku. Teoretičari KA veruju da je greška devijacija, nešto krajnje negativno u procesu učenja jer predstavlja odstupanje od pravila u ciljnom jeziku koje je nastalo usled transfera iz učenikovog L1 u njegov L2.

Greške su bile pokazatelj poteškoća koje učenik ima u određenim aspektima jezika, a to se objašnjavalo prenošenjem navika iz maternjeg jezika u novi jezik.

KA se oslanjala na principe iz psihologije kao što su stimulus, imitacija, potkrepljenje, formiranje navika i pozitivni i negativni transfer. Shodno tome, pretpostavljalo se da se učenje novog jezika sastoji od sticanja niza novih navika, a greške u produkciji na drugom jeziku smatrane su rezultatom prenosa već postojećih navika iz prvog jezika.

Navika se stiče kroz proces "učenja naučenog" tj. stimulusa-odgovora-potkrepljenja koji će, ponavljanjem, usloviti da se automatski proizvedu ispravni odgovori. U tom svetlu, grešku treba izbeći po svaku cenu jer će se upornim ponavljanjem fosilizovati.

Bihevizizam dalje tvrdi da je najveći problem sa kojim se učenik suočava uticaj L1 na učenje L2. Verovalo se da se strukture iz učenikovog L1 prenose u L2 i da je učenje drugog jezika automatski mentalni proces. Tako je greška, čiji je jedini izvor L1, bila neprihvatljiva jer je stvarala loše navike.

S obzirom na to da se u okviru KA greška shvatala kao nešto što treba sprečiti, nastojalo se da se sve greške isprave i to najčešće kroz vežbe drila.

Stoga je i zadatak KA bio da predvidi grešku i da napravi odgovarajuće nastavne materijale u cilju da se iskoreni izvor grešaka i negativnog transfera. To je značilo da se insistiralo na audiolingvalnoj metodi i vežbama ponavljanja kako bi se stvorile ispravne navike kod učenika. Napravljene su i kontrastivna studije između evropskih jezika (v. odeljak 2.2.9.) s ciljem da se predvide i preduprede greške i izbegnu slučajevi negativne interferencije.

Međutim, u praksi se pokazalo da KA nije uspela da predvidi i spreči sve greške koje su pravili učenici tokom učenja L2, da se nisu mogle pripisati interferenciji L1 u L2 sve greške koje nastaju u procesu učenja ciljnog jezika, da često tamo gde je KA

predvidela da će doći do greške, greška se nije javljala, da postoje određene greške koje se ponavljaju kod različitih učenika koji imaju različite maternje jezike, kao i da mnoge greške koje prave učenici L2 takođe prave i deca kad uče maternji jezik (Dušková, 1969; Nemser, 1971; Whitman & Jackson, 1972; Dulay & Burt, 1974a; Taylor, 1986).

Upravo ovakvo shvatanje greške je ono što će analiza grešaka - metoda koja je nastala odmah nakon KA - najviše kritikovati, a o čemu će biti više reči u narednom poglavlju (v. odeljak 2.3).

2.2.8. Metod prevođenja i audiolingvalni metod

Kontrastivna analiza posebno je isticala značaj dve metode: prevodilačke i audiolingvalne.

2.2.8.1. Metod prevođenja

Nije slučajno što su teoretičari KA odabrali baš metod prevođenja. Prevođenjem se mogu otkriti razlike i sličnosti između maternjeg i ciljnog jezika. Stoga je KA ovaj metod smatrala idealnim u nastavi jezika.

Sam metod nije nov. Imao je različite nazive (npr. klasični metod) ali je zvanično počeo da se koristi u 19. veku kada je uveden u škole za učenje prvo klasičnih (latinskog i grčkog) a onda i stranih jezika (francuskog, engleskog). Bio je izuzetno primenjivan u školama do devetnaestog veka, a dominirao je u nastavi stranih jezika od 1840. do 1940. godine (Richards & Rodgers, 2001: 4-6). Uprkos svom imenu, prvobitni cilj ove metode nije bio da podučava jezike kroz gramatiku i prevođenje, već da reformiše tradicionalni školski pristup koji je obično koristio visokoobrazovani odrasli pojedinac da "nauči čitanje stranih jezika kroz proučavanje gramatike i primenjivanje tog znanje na tumačenje tekstova uz korišćenje rečnika" i prilagodi ga zahtevima mlađih učenika i grupnom učenju u učionici (Howatt, 1984: 131).

Prevodilački metod se zasnivao na pretpostavkama da učenici u okviru jedne grupe govore istim maternjim jezikom, da su istog uzrasta i sličnog obrazovnog nivoa, tj. da imaju isto predznanje. Osnovni cilj metode prevođenja je bio da osposobi

učenike da čitaju književnost na L2 (Larsen-Freeman, 2000; Richards&Rodgers, 2001). Stoga su nastavnici koji su koristili ovaj metod stavljali akcenat na gramatička pravila, rečnik, čitanje i pisanje. U nastavnom procesu, gramatička pravila, rečnik i primeri iz L2 učili su se kroz prevođenje L1, a onda se od učenika zahtevalo da ih zapamte i da vežbaju ono što su naučili kroz prevođenje. Uloga L1 u ovoj metodi je bila naročito važna jer se L1 koristio da se objasni značenje u L2. Prvi cilj prevođenja bio je da se učenik upozna sa književnošću i kulturom jezika koji uči. Učenici su prevodili s jednog jezika na drugi. Za razliku od audiolingvalne metode ovde su čitanje i pisanje bile osnovne veštine na kojima su radili učenici, dok se manje pažnje posvećivalo govoru i slušanju. Ukoliko su učenici pravili greške ili nisu znali ispravan odgovor, nastavnik bi intervenisao.

Prevođenje je bilo značajno jer je zahtevalo od učenika da istovremeno radi na oba jezika, što mu je omogućavalo da uvidi sličnosti i razlike između L1 i L2, obrati pažnju na strukture koje se razlikuju u njegovom maternjem i ciljnom jeziku i te strukture nauči.

Metod prevođenja je doživeo brojne kritike sredinom devetnaestog veka iz različitih razloga. Kao što su Richards & Rodgers (2001: 8) istakli: nastavnici su prepoznali da je potrebnije da đaci govore, nego da samo čitaju, razumeju ili znaju gramatiku stranog jezika budući da je metod prevođenja često stvarao frustraciju učenicima koji su proces učenja doživljavali kao "dosadan proces pamćenja neupotrebljivog i beskrajnog spiska gramatičkih pravila i reči i pokušaj da se napravi savršeni prevod književne proze" (Richards & Rodgers 2001: 6). Iz ovog razloga, ovaj pristup je izašao iz upotrebe.

2.2.8.2. Audiolingvalni metod

Da bi se razumeo nastanak audiolingvalnog metoda potrebno je vratiti se u period Drugog svetskog rata. Richards & Rodgers (1999) podsećaju da se u decenijama koje su prethodile ratu nastava stranih jezika u SAD-u zasnivala na čitanju i razumevanju pisanih tekstova. Ulazak SAD-a u rat iziskivao je da američka vlada ima na raspolaganju prevodioce koji govori nemački, francuski, italijanski, kineski, japanski

i druge jezike kao i da se vojnici osposobe da za što kraće vreme komuniciraju na različitim jezicima. U tu svrhu je bilo potrebno osmisliti poseban program obuke. Zbog toga je vlada zatražila od američkih univerziteta da stvore nove metode učenja stranih jezika kako bi vojno osoblje steklo konverzacijsko znanje jezika u što kraćem roku. Specijalni program za obuku vojske (*Army Specialized Training Program - ASTP*) osnovan je 1942. godine, a do početka 1943. godine u njega je bilo uključeno pedeset i pet američkih univerziteta. Bloomfield je sa svojim kolegama već prethodno razvio određene programe obuke kao deo istraživanja o jezicima američkih Indijanaca. Metod koji su ovi lingvisti koristili bio je poznat pod nazivom "metod informanata", pošto su u njemu ključnu ulogu igrali "informanti" tj. maternji govornici, koji su služili kao izvor reči koje bi učenici učili kroz imitaciju, budući da nisu postojali udžbenici za jezike koji su se proučavali. Učenici su na tim kursevima učili deset sati dnevno, šest dana u nedelji. Upravo taj sistem je usvojila vojska jer se pokazalo da je davao izvanredne rezultate u malim grupama odraslih polaznika.

Osim toga, Amerika je iz rata izašla kao jedna od najuticajnijih država na međunarodnoj sceni. Hiljade inostranih studenata dolazilo je u SAD zbog studija, a podrazumevalo se da moraju da poseduju visok nivo znanja engleskog i pre upisa na univerzitet. Takođe, u posleratnim godinama još jedan razlog koji je doprineo da se prerade postojeći nastavni materijali i stvore novi bio je uključivanje dece imigranata u američki sistem obrazovanja.

Situacija u Evropi nije se previše razlikovala. Učenje jezika postao je prioritet a posebno se povećala potreba za nastavom engleskog jezika i, samim tim, poraslo je i interesovanje za metodiku nastave ovog jezika.

Na početku Drugog svetskog rata, Fries, direktor Instituta za engleski jezik na Univerzitetu u Mičigenu, zajedno sa svojim saradnicima osmislio je program koji se bazirao na učenju bihevorista i strukturalista, koji su proces učenja posmatrali kao proces formiranja navika. Prema njihovom uverenju, da bi učenici mogli da komuniciraju na ciljnom jeziku treba da stvore nove navike na tom jeziku.

Fries je objavio svoje principe u *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), gde obrazlaže da problemi učenja stranog jezika nastaju zbog različitih struktura maternjeg i ciljnog jezika. Za ovog autora gramatika ili "struktura" bila je od suštinske važnosti. Fries predlaže KA kao idealan metod koji bi trebalo da

omogućiti da se izbegnu eventualni problemi interferencije tako što će se oni unapred predvideti, a greške preduprediti kroz posebno pripremljene nastavne materijale.

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945: 9)

Iz učenja lingvista iz Mičigena nastaje, u kasnim pedesetim godinama prošlog veka, audiolingvalni metod poznat i kao *Oral Focus, Michigan Method*, audio-oralni i strukturni pristup. Po mnogo čemu metodologija koju su koristili američki lingvisti u ovom periodu bila je slična britanskom usmenom pristupu *Oral Approach*, mada su se ove dve metode razvijale nezavisno. Američki pristup se razlikovao po snažnoj vezi s američkom strukturnom lingvistikom koja je primenjivala kontrastivnu analizu (Richards & Rodgers, 1999: 46).

Audiolingvalni metod se zasniva na teoriji bihevorista. Prema ovoj teoriji, svako učenje, uključujući i učenje jezika, u osnovi je proces formiranja navika koji zavisi od tri glavna elementa: stimulus, odgovor i potkrepljenje. Osim toga, pošto se veruje da učenici moraju da zamene stare navike iz L1 novim navikama u L2, L1 se smatrao glavnom smetnjom u učenju L2.

Ovaj metod ima teorijsku osnovu i u strukturalnoj lingvistici, koja podrazumeva da "fonološki i gramatički sistemi jezika predstavljaju organizaciju jezika i samim tim jedinice produkcije i razumevanja" (Richards & Rodgers, 2001: 55). Audiolingvalni metod shvata gramatičke strukture i rečenične šablone kao polaznu tačku u učenju L2 i smatra da L2 treba učiti s posebnom pažnjom na izgovor i kroz intenzivni usmeni dril osnovnih rečeničnih šablona (Richards & Rodgers, 2001: 52).

Audiolingvalni metod, koji je nastao kombinacijom strukturne jezičke teorije, bihevorizma i kontrastivne analize, posebnu pažnju obraća na razumevanje i govornu produkciju i zasniva se na tome sa učenje stranih jezika podrazumeva "višestruka ponavljanja jezičkih obrazaca, oponašanja fizičkih manifestacija i situacija gde će dovesti do upotrebe stranog jezika" (Larsen-Freeman, 2000: 35-41).

Language skills are learned more effectively if the items to be learned in the target language are presented in spoken form before they are seen in written form (Rivers, 1964: 20)

Tipičan čas zasnovan na audiolingvalnom metodu bio je koncipiran na sledeći način: učenici prvo slušaju novi dijalog koji sadrži ključne strukture koje treba da nauče. Zatim ponavljaju svaku stavku dijaloga, pojedinačno ili u grupi. Nastavnik pazi na izgovor i intonaciju. Nastavnik koristi samo ciljni jezik u učionici, i ovo predstavlja osnovnu razliku u odnosu na goreopisani prevodilački metod. Učenici ponavljaju svaku repliku novog dijaloga nekoliko puta. Greške, koje su u bihevizizmu doživljavane kao ometajući faktor u učenju, odmah se ispravljaju. Učenici ne koriste udžbenike tokom ove prve faze. Slede vežbe, kroz drilove različitih vrsta. Gramatičkim pojašnjenja se posvećuje minimalna pažnja, ona se uče kroz primere i dril. Učenje se nastavlja kroz čitanje i pisanje. Nastavnik vrši kontrastivnu analizu ciljnog jezika i učenikovog maternjeg jezika kako bi odredio mesta gde se očekuje da će učenici imati problema.

Ovaj metod predlaže učenje zasnovano na ponavljanju iskaza sve dok se oni ne automatizuju (Galindo Merino, 2004: 17). Kao i sama KA i ovaj metod smatra grešku nečim što je loše. Kako se ona ne bi pojavljivala, najbolje rešenje je da se predstavi učeniku ono što treba da imitira i ne dozvoliti mu da improvizuje. Stoga je postojala jaka tendencija brzog ispravljanja grešaka.

Učenici igraju sporednu i pasivnu ulogu u procesu učenja L2, njihov zadatak je samo da reaguju na stimulse. S druge strane, nastavnik postaje ključna figura u procesu učenja. On kontroliše sadržaj, smer i tempo učenja, nadgleda i koriguje produkciju učenika. Ovo je u potpunoj suprotnosti sa današnjim metodama učenja jezika (npr. komunikativnom) koje su pomerile učenika u centar procesa učenja, dok je profesor postao neka vrsta moderatora u ovom procesu.

Audiolingvalni metod je zasnovan na sledećim pretpostavkama:

1. jezik je govor a ne pisanje
2. jezik je skup navika
3. učiti jezik a ne o jeziku
4. svi jezici su različiti
5. fokusirati se na gramatiku, ne na rečnik
6. učenje se zasniva na ponavljanju.

Kako mnogi jezici nemaju pisani vid izražavanja i učimo da govorimo pre nego što naučimo da čitamo ili pišemo, tvrdilo se da je jezik "prvenstveno ono što se govori a

sekundarno ono što je napisano" (Brooks, 1964, prema Richards & Rodgers, 1999: 49). Rivers (1964) ovako govori o audiolingvalnom metodu:

1. učenje stranih jezika je u osnovi proces mehaničkog stvaranja navika. Dobre navike se formiraju davanjem tačnih odgovora. Memorisanjem dijaloga i izvođenjem šablonskih drilova šanse da se naprave greške su minimalne
2. jezičke veštine se uče efikasnije ako su elementi koje treba naučiti u L2 dati u govornoj formi pre nego što se vide u pisanoj formi
3. analogija pruža bolju osnovu za učenje jezika nego analiza. Analogija uključuje procese generalizacije i diskriminacije. Objašnjenja pravila se ne daju sve dok učenik nije izvežbao iskaz u različitim kontekstima. Dril može omogućiti učenicima da formiraju ispravne analogije. Pristup učenju gramatike je stoga induktivan a ne deduktivan (Rivers 1964, prema Richards & Rodgers, 1999: 51).

Iako je primena audiolingvalnog metoda davala pozitivne rezultate u učenju za kratko vreme, ovaj metod se nije pokazao kao adekvatak na duže staze jer se nije vodilo računa o kulturološkim i društvenim aspektima jezika i o kreativnosti učenika.

2.2.9. Pedagoške implikacije i ciljevi kontrastivne analize

Kontrastivna analiza kao metod bio je namenjen prvenstveno nastavnicima L2, a njen cilj je od samog njenog nastanka bio pedagoški:

The most important new thing in the preparation of teaching materials is the comparison of native and foreign language and culture in order to find the hurdles that really have to be surmounted in the teaching (Lado, 1957: 3)

Lado je isticao da jedino sistemsko poređenje jezika može da omogući profesoru da proceni valjanost nastavnog materijala i ustanovi da li taj nastavni materijal stavlja akcenat na one strukture L2 koje su drugačije od struktura učenikovog maternjeg jezika.

Powell (1980) tvrdi da je osnovni koncept KA bio da se napravi strukturna "slika" bilo kog jezika koja bi se onda mogla uporediti sa strukturnom "slikom" drugog jezika. Kroz taj proces posebno je važno identifikovati razlike koje postoje u dva jezička

sistema. Identifikovanje razlika bi dovelo do boljeg razumevanja potencijalnih problema sa kojima će se suočiti učenici ciljnog jezika.

Ukratko, cilj KA je da spreči interferenciju i utiče na poboljšanje produkcije L2. Pod terminom interferencija podrazumevaju se sve one navike koje se prenose iz L1 i koje ne dozvoljavaju da se govornik izražava na stranom jeziku onako kako bi to učinio maternji govornik. U tom smislu, intereferencija je sinonim za negativni transfer.

Zahvaljujući inicijativi teoretičara KA organizovan je veliki broj kontrastivnih projekata širom sveta (estonsko–engleski, finsko–engleski, srpskohrvatsko–engleski, poljsko–engleski, mađarsko-engleski, rumunsko–engleski, špansko-engleski itd.). Veoma značajan za nas je projekat kontrastivne analize 1970. u Zagrebu, kada je započet Jugoslovenski srpskohrvatsko-engleski projekat, značajan i citiran u svetskoj naučnoj literaturi (Santos Gargallo, 1993: 51).

2.2.10. Kritika kontrastivne analize

Empirijska istraživanja objavljena sedamdesetih godina prošlog veka dovela su u pitanje bihevizizam, a samim tim i postavke kontrastivne analize :

At the end of the 1960's, people began to question one of the main objectives of CA, namely the explanation and prediction of L2 learning problems. People began to realize more and more that this approach left the L2 learner out of consideration. The fact that there was no empirical basis for CA in turn resulted in more attention being paid to EA. (Van Els et al. 1984: 49)

The idea that difficulties of a foreign language can be predicted implies the supposition that corresponding structures are easy, and structures that differ, difficult. This supposition should be rejected on the ground of being too simplistic (Sciarone, 1970: 117)

The main doubt about Contrastive Analysis from a pedagogic point of view, has arisen from changing attitudes to the role of error in language learning, Contrastive Analysis was predicated on the need to avoid error, but if error is seen as a positive aspect - evidence of continued hypothesis testing- then the importance of devising a teaching programme geared to its prevention becomes less obvious. Is it worthwhile, then, doing a contrastive analysis? The answer is that it is only worthwhile if it is considered important to explain why some errors occur (Ellis, 1985: 32-33)

A major reason for this relative failure lies in the fact that structural similarities and dissimilarities between two linguistic systems and the processing of linguistic means in actual production and comprehension are two quite different things. Contrastive linguistics was concerned with the former ; acquisition, however, has to do with the latter. It is not the existence of a structure as described by the linguist that is important, but the way the learner deals with it in comprehension and production. Therefore, comparison of structures may totally miss the point. (Klein, 1986: 25)

....the cure for interference is simply the cure for ignorance: learning. There is no particular need to combat the intrusion of the learner's native language — the explicit or implicit justification for the contrastive analysis that applied linguists have been claiming to be necessary for planning language teaching courses (Newmark, 1970: 225 - 226)

Različite studije, a prevashodno one pod nazivom *Contrastive Structure Series*, koja je sproveo Centar za primenjenu lingvistiku u Vašingtonu, zahvaljujući radu Čarlsa Fergusona (Charles Ferguson), pokazale su dve bitne činjenice: prvo, da nije bilo moguće predvideti sve greške kontrastivnom analizom, i drugo, da nisu sve poteškoće neminovno dovodile do pojave greške (Sánchez Iglesias, 2003). Naime, dokazano je da interferencija iz L1 nikako nije bila jedini uzrok greške, da greške izazvane transferom iz L1 predstavljaju samo manji deo grešaka u produkciji učenika, kao i da predviđanja koja se dobijaju poređenjem maternjeg i ciljnog jezika nisu uvek tačna jer se u praksi ispostavilo da, tokom učenja L2, učenik pravi greške koje KA nije uspela da predvidi, a često uopšte ne napravi one greške koje je KA predvidela (Alonso Zarza, 2015: 11).

Verovanje teoretičara KA da će biti više interferencije iz L1 što su različiti jezici takođe je oboreno i dokazano je suprotno: što su bliži L1 i L2 biće više grešaka usled transfera iz L1. Za nas je posebno važan primer španskog i italijanskog jezika, kod kojih se, ukoliko se uče jedan kao L1 a drugi kao L2, javlja znatan negativni transfer, iako ova dva jezika pripadaju istoj jezičkoj porodici (Garcia Gutierrez, 1993). Istraživanja su pokazala da učenici prave česte greške baš kod onih elemenata jezika koji su slični ali ne i isti, to jest da najveći broj grešaka nastaje kada su u pitanju lažni prijatelji, mehanizam građenja reči, prividno slične gramatičke strukture sa različitim značenjem itd. jer upravo te slične strukture stvaraju lažni osećaj sigurnosti, koje mogu da ometaju kako razumevanje tako i produkciju.

Istovremeno je dokazano da razlike između jezika ne moraju uvek dovesti do greške. Osim ovoga, veliki uticaj na pad KA imao je i Noam Čomski koji je e pedesetih godina prošlog veka osporio teoriju učenja baziranu na biheviorizmu. Autor je verovao da eksperimenti koji su bili sprovedeni nad golubovima i pacovima nisu bili u potpunosti validni niti su mogli da se odnose na ljudsko ponašanje. Drugim rečima, Čomski je tvrdio da obrazac stimulus – reakcija nije mogala biti primenljiva na jezičko ponašanje jer je ignorisala unutrašnje procese i jer je poteškoće u učenju L2 posmatrala isključivo kao probleme lingvističke prirode (Sánchez Iglesias, 2003).

Čomski je doveo u sumnju u pojam potkrepljenja:

It is simply not true that children can learn language only through “meticulous care” on the part of adults who shape their verbal repertoire through careful differential reinforcement (Chomsky, 1959: 42)

i tvrdio da bihevioristička teorija učenja nije bila u stanju da objasni kako deca uče prvi jezik u vrlo ranom dobu:

In doing so [...] the young child has succeeded in carrying out what from the formal point of view, at least, seems to be a remarkable type of theory construction. Furthermore, this task is accomplished in an astonishingly short time, to a large extent independently of intelligence, and in a comparable way by all children (Chomsky, 1959: 57).

Bihevioristi nisu uzimali u obzir kreativnost jezika, a učeniku jezika dodelili su pasivnu ulogu u ovom procesu. Koncept stimulus-reakcija-potkrepljenje ne objašnjava kako učenik može da kreira rečenice sa kojima se nikada ranije nije susreo, baš kao što ni proces imitacije ne objašnjava učenje gramatike L1. U biheviorističkoj teoriji učenje zavisi od stvaranja navika kroz stimulus, ponavljanje, potkrepljenje i uticaj okoline. Zastupnici biheviorizma više pažnje posvećuju ulozi sredine nego kognitivnim kapacitetima deteta i zanemaruju nelingvističke faktore u učenju jezika kao što su stav, nadarenost, motivacija, uzrast, ostali prethodno naučeni jezici itd. Čomski tvrdi da je učenje jezika kreativan i univerzalan mentalni proces. On je isticao da deca nikada ne bi stekla alate potrebne za obradu beskonačnog broja rečenica ukoliko bi mehanizam učenja jezika zavisio isključivo od jezičkog inputa.

Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy (Chomsky, 1966: 153)

Čomski, kao i ostali lingvisti koji su podržavali teoriju zasnovanu na generativnim principima (Cook, 1985; Ellis, 1985), smatrao je da su, u svojoj dubinskoj strukturi, svi jezici jednaki, da postoje strukture mozga koje kontrolišu razumevanje i produkciju govora i da u mozgu mora da postoji nekakav mehanizam (*device*), odnosno urođena predodređenost za usvajanje jezika s kojom se svaki pojedinac rađa. Prema tome, deca poseduju urođeno znanje osnovnih gramatičkih struktura koje su svojstvene svim ljudskim jezicima. To urođeno znanje naziva jezičkim univerzalijama ili univerzalnom gramatikom. Dakle, univerzalna gramatika se bazira na urođenoj sposobnosti stvaranja jezika, tj. veštini govornika da na osnovu ograničenog broja jezičkih jedinica koje je čuo proizvede beskonačan niz gramatički pravilnih rečenica. Stoga, ideja o učenju kroz ponavljanje i stvaranje navika nije bila održiva. Naime, lingvisti koju su podržavali stavove Čomskoog tvrdili su da je svim jezicima svojstvena univerzalna gramatika koju poseduju sve osobe i da zahvaljujući toj UG mogu da prave iskaze na bilo kom jeziku ukoliko su izloženi tom jeziku. Univerzalna gramatika sadrži sve gramatičke informacije potrebne za kombinovanje urođenih, bioloških gramatičkih kategorija, npr. imenica i glagola, u rečenice, a zadatak deteta je samo da nauči reči svog jezika (Ambridge & Lieven, 2011).

Ellis (1985: 30) je pisao: „If language learning could not be explained in terms of habit-formation, then clearly the central notion of interference was bound to be challenged“. Generativna teorija je tvrdila da učenje jezika ne može biti shvaćeno kao ponavljanje navika i da se urođena kompetencija govornika da stvara nove rečenice ne može objasniti kroz Skinner-ovu analogiju, već da je reč o kreativnom procesu tokom koga pojedinac nesvesno formira sopstvene hipoteze o tome kako funkcioniše jezik. Učenikovi urođeni mentalni procesi mogu da se aktiviraju u bilo kom trenutku i na bilo koji način (u prirodnom okruženju ili formalnom obrazovanju), zahvaljujući “uređaju za učenje jezika” (*language acquisition device*)⁷.

⁷ Neki psiholingvisti (predstavnici konstruktivizma) doveli su u pitanje postojanje Univerzalne gramatike. Oni su raspravljali o tome da li su kategorije imenica i glagola biološki, evoluciono i psihološki održive i da li se mogu objasniti kao urođene kategorije. Istraživači su počeli da sugerišu da umesto postojanja

KA je doživela brojne kritike i zbog primenjivanja audiolingvalne metode. KA će biti osporavana zbog nedostatka praktične prirode, teorijske nedoslednosti i metodoloških poteškoća (Fernandez Gonzalez, 1995: 5), a osim gorenavedenog, KA je kritikovana i zbog sledećih razloga (Whitman & Jackson, 1972; Dulay & Burt, 1974a; Richards, 1974; Dusková, 1983; Hyltenstam, 1977; Hughes, 1980; Santos Gargallo, 1993):

1. nedostatak definicije lingvističke teorije
2. u KA je izostala ozbiljna empirijska verifikacija rezultata ⁸
3. nije pravila razliku između različitih tipova učenja stranih jezika (npr. uzastopno u odnosu na simultano, učenje L2 u odnosu na učenje L3)
4. nije uzela u obzir način na koji se L2 prezentuje učeniku
5. KA je posmatrala interferenciju samo u jednom pravcu, iz L1 u L2
6. rešavanje problema kontrastivnom analizom bilo je teško jer nisu svi problemi učenja L2 bili lingvističke prirode ⁹. Kontrastivne studije fokusiraju se uglavnom na razlike između L1 i L2 i ignorišu mnoge druge faktore koji utiču na

mehanizma za učenje jezika, deca mogu da korise kognitivne principe učenja. Za razliku od istraživača koji pristupaju problemima učenja jezika iz perspektive Univerzalne gramatike, konstruktivisti se zalažu za postepeni razvojni proces učenja jezika. Kao najbolji primer ovakvog postepenog učenja navode učenje morfologije. Morfemi su najmanje gramatičke jedinice u jeziku koje menjaju reči. Na engleskom obični plural se gradi dodavanjem morfeme -s (npr. dog + s). Slično tome je treće lice jednine prezenta glagola (eat + s). Smatra se da deca stiču prva znanja o građenju trećeg lica jednine prezenta glagola kroz čitavu rečenicu (a girl eats), bez sposobnosti da razdvajaju pojedinačne gramatičke komponente. Kada dete čuje dovoljan broj jezičkih konstrukcija (treće lice jednine glagola u prezentu), ono će otkriti obrasce kroz izjave koje je čulo. U ovom slučaju, ponovljeni obrazac je -s marker u ovom posebnom obliku glagola. Kao rezultat mnogih ponavljanja i primera markera -s u različitim glagolima, dete će steći znanje da u engleskom glagoli moraju biti obeleženi sa -s morfemom u trećem licu jednine sadašnjeg vremena (Ambridge & Lieven, 2011).

⁸ Iako je Lado u teoriji tvrdio suprotno: „The list of problems resulting from the comparison of the foreign language with the native language (...) must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students” Lado (1957:72).

⁹ Sajavaara ističe (1981:42): “It’s obvious that only rarely can a solution to the problems of language teaching be found in contrastive analysis which is purely linguistic: all the problems are not linguistic. Yet contrastive analysis can be blamed for its abstract nature only if contrastive linguistics is regarded as a field of applied linguistics, and there’s no reason to do so”.

učenikove performanse drugog jezika. Izvor greške zavisio je i od drugih, individualnih faktora (npr. uzrast učenika)

7. KA se fokusirala na opisivanje greške i njenog izvora, ali nije uzimala u obzir psihološku, sociolingvističku i pragmatičku komponentu učenja, kao ni činjenicu da se jezička kompetencija maternjeg govornika može dostići ako neko počne da uči jezik dovoljno rano ili je izuzetno izložen jeziku
8. KA nije uzimala u obzir komunikativnu funkciju iskaza, već samo ispravnost strukture rečenice
9. neke od grešaka koje su pripisivane interferenciji bile su slične greškama koje prave deca tokom učenja maternjeg jezika (*I cutted*, umesto *I cut*), tako da se ovakve greške ne mogu smatrati posledicom uticaja L1, već su nastale stvaranjem sopstvenih pravila u skladu sa onim čime je učenik izložen tokom procesa učenja
10. ukoliko je govornik višejezičan, izvor greške može da bude iz drugog jezika koji govornik zna, ne isključivo iz L1
11. rezultati dobijeni KA su se činili suviše apstraktnim da bi se mogli upotrebiti u nastavi L2, a nastavni modeli zasnovani na prediktivnim rezultatima KA nisu uspeali da spreče stvaranje grešaka
12. pokazalo se da izvorni govornici istog jezika ne prave uvek iste greške u ciljnom jeziku, ali, istovremeno, i to da učenici sa različitim maternjim jezicima neretko prave iste greške u jeziku koji uče.

Uprkos brojnim kritikama i neuspehu KA, neosporna je njena važnost jer je ovaj model analize predstavljao polaznu tačku za buduće studije o greškama, međujeziku i transferu. Kritika KA će otvoriti novu liniju istraživanja (Corder-ovu analizu grešaka) koja se bazira na proučavanju grešaka učenika koji uče novi jezik, gde će se greške posmatrati na nov način. KA će postati osnova istraživanja o međujeziku (Selinker, 1969) i jezičkom transferu (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986; Odlin, 1989).

Doprinos koji se može pripisati KA kada su u pitanju nastava i učenje jezika jeste činjenica da je ova metoda otvorila novi pogled na značaj uticaja maternjeg jezika.

Ujedno, većina lingvista je saglasna u tome da je ovo je bio prvi naučni pokušaj da se razume učenje jezika sa ciljem da se poboljša i olakša nastava jezika.

KA je uprkos svim kritikama imala dosta sledbenika u Evropi, gde su studije koje je promovisala Praška škola dovele do niza projekata koji su se bavili istraživanjem engleskog u odnosu na različite evropske jezike (Fisiak, 1980; Filipović, 1985; Santos Gargallo, 1993).

Vreme je pokazalo da su “mogućnosti ovakvih istraživanja u ovom domenu bile precenjene, ali je zato otkriveno da ona mogu imati druge značajne svrhe, naglašenije teorijskog i metodološkog karaktera, u sklopu tipoloških i opštelingvističkih proučavanja jezika“ (Bugarski, 1996: 86–87).

2.2.11. Aktuelno stanje

Uprkos brojnim kritikama kontrastivna analiza i danas nastavlja da budi interesovanje lingvista koji smatraju da je, kao vrsta analize jezika, validna i relevantna koliko i druge, što pokazuju brojne publikacije na ovu temu.

Fernández González (1995: 15-16) daje sintezu novih doprinosa KA u oblasti učenja drugog jezika. Naglašava da KA ističe uticaj maternjeg jezika na uporno ponavljanje određenih grešaka ili izostavljanje određenih struktura tako što uzima u obzir njihovu interlingvističku razliku, s obzirom na to da učenik često izbegava sve ono što može biti problematično i koristi pojednostavljene strukture. Stoga je KA korisna u izradi didaktičkih materijala posebno usmerenih na monolingvalne grupe. Pored toga, KA otkriva uslove koji favorizuju ili otežavaju transfer (na primer, uticaj maternjeg jezika ima tendenciju da bude veći na fonetskom i leksičkom nivou nego na sintaksičkom).

Chesterman (1998: 90) ističe da je važan doprinos funkcionalne kontrastivne analize koji se zasniva na semantičkim strukturama i njihovim različitim načinima izražavanja istih koncepata.

Sličnog mišljenja je i Halliday, koji smatra da je jezik dinamičan fenomen, tako da ga treba analizirati kao živu i promenljivu manifestaciju podložnu varijacijama koje mu daju različiti, međusobno povezani aspekti:

Language has evolved to satisfy human needs; and the way it is organized is functional with respects to these needs (Halliday, 1985: xiii)

Dakle, kontrastivna analiza dva jezika sa pragmatičnim pristupom se smatra važnim poljem proučavanja i iz kog se mogu izvući interesantni zaključci. U prilog tome govore radovi koje su objavili Larsen-Freeman & Long (1991), Connor (1996), Chesterman (1998).

Značaj kontrastivne analize u oblasti diskursa, sudeći po broju objavljenih radova u poslednjih nekoliko decenija, je očigledan. Kada se uporede greške nematernih govornika može se primetiti postojanje specifičnih formi, tipičnih za govornikov maternji jezik. Te forme nisu gramatički netačne, ali nisu ni kao forme koje bi proizveo maternji govornik. Zadatak KA je, u tom smislu, da identifikuje i objasni različite oblike koji se stvaraju usled navika iz L1 kako bi se otkrili različiti izvori grešaka, s ciljem da se te greške preduprede ili bar koriguju. To je razlog što se u poslednje dve decenije sve češće vrši KA diskursa iz perspektive pragmatičkog i socio-kulturnog stanovišta (Connor, 1996: 101).

Nunan (1993: 94) tvrdi da za ostvarenje uspešne komunikacije nije dovoljno samo poznavanje gramatičkih pravila, već je neophodno da se razumeju svi kulturni i društveni fenomeni koji nam omogućavaju da poruku tumačimo ispravno. Baš kao što se dešava i u jezičkoj produkciji, govornik primenjuje kulturne modele svog maternjeg jezika na jezik koji uči. Ovo dovodi do kulturne interferencije koja ometa učenika jezika da se izrazi na L2 kao što bi učinio maternji govornik.

KA je zaslužna i za stvaranje Kontrastivne retorike (KR). Kontrastivna retorika, čiji je najznačajniji predstavnik Connor (1996) nastala je kao posledica shvatanja da učenje L2 zahteva i učenje kulture ciljnog jezika da kako bi učenik mogao da prenese svoje ideje na koherentan način i bio sigurni da će ga sagovornici razumeti (Kaplan, 1966 prema Wong, 1997).

Fernández González (1995: 18) smatra da je KA danas nezaobilazni postupak u teorijskim jezičkim istraživanjima zato što predstavlja osnovnu pomoć u razumevanju procesa učenja drugog jezika jer se samo kroz proučavanje i interlingvističko upoređivanje mogu izvući i potvrditi zajednički imenitelji jezika. Autor dalje pojašnjava da ne treba tumačiti ulogu maternjeg jezika na restriktivan i ekskluzivan način, kako je to bilo svojstveno lingvistima pedesetih godina prošlog veka, ali da bi bilo pogrešno radikalno odbaciti ulogu maternjeg jezika kao što se dešavalo sedamdesetih godina.

Zbog svega navedenog može se zaključiti da je KA i dalje relevantna u svetu lingvistike i da se istraživanja u ovoj sferi smatraju važnim u proučavanju jezika jer se iz analize različitih produkcija L2 izvlače korisni zaključci koji pomažu onima koji predaju ili uče strani jezik.

2.2.12. Zaključak

Kontrastivna analiza je: "... sistematsko poređenje dva jezika, maternjeg jezika i ciljnog jezika na svim nivoima njihovih struktura, iznošenje predviđanja o području poteškoće u učenju jezika tog ciljnog da bi se izvele metodološke posledice ... " (Santos Gargallo, 1993: 16)¹⁰.

Kontrastivna analiza proučava različite karakteristike jezika u svim njegovim podsistemima u nameri da predvidi koje će jezičke strukture učenicima stvarati najviše poteškoća, s ciljem da se greške preduprede.

Od svog nastanka pedesetih godina XX veka i tokom naredne dve decenije KA je važila za idealan metod za rešavanje problema koji se javljaju tokom procesa učenja L2. Sam pojam „interferencija“, a samim tim i transfer, bili su tesno povezani sa ovom metodom koja je pokušavala da objasni zašto je neke karakteristike ciljnog jezika teže naučiti od drugih. Teorijski koncept KA dat je u Ladovoj *Linguistics across Cultures* (1957), gde je ovaj metod definisan kao sistematsko proučavanje dva jezika u cilju da se identifikuju njihove strukturne razlike i sličnosti. Zagovornici ove metode verovali su da se pravljem međujezičkih poređenja mogu predvideti, i eventualno sprečiti, problemi u učenju ciljnog jezika. U svojoj knjizi Lado tvrdi da će "oni elementi koji su slični učenikovom maternjem jeziku biti jednostavni za njega, dok će oni elementi koji se razlikuju biti teški". Autor je verovao da glavni problem tokom učenja L2 ne proističe iz složenosti samog ciljnog jezika već nastaje usled interferencija iz maternjeg jezika. Osnovni cilj KA bio je da učini nastavu stranog jezika efikasnijom i lakšom bazirajući se na pretpostavkama da sličnosti olakšavaju učenje, a da razlike uzrokuju

¹⁰ Horn (1980:205) definiše KA kao metod: "in which the similarities and differences between two (or more) languages at a particular level are explicated in the context of a chosen theoretical framework".

probleme. Međutim, kasnija istraživanja pokazala su da je ovaj koncept suviše pojednostavljen jer nisu sve međujezičke razlike izazivale probleme u učenju. S druge strane, KA nije mogla da objasni greške koje su se javljale neočekivano u toku procesa učenja L2, tako da je KA postala empirijski neodrživa (Gass, 2013: 99). Nedostatak ove metode predstavljala je i činjenica da je izvor grešaka tražen isključivo u maternjem jeziku učenika, dok su bile zanemarene ostale važne psihološke komponente koje mogu uticati na proces učenja (motivacija polaznika, uzrast, drugi učeni jezici). Istovremeno, rezultati do kojih je dolazila KA bili suviše apstraktni i teško primenjivi na učenje stranog jezika (Santos Gargallo, 2004; Gass & Selinker, 2008). Tako je KA počela da sedamdesetih godina XX veka gubi na značaju i ustupila je mesto novoj disciplini: analizi grešaka.

2.3. Analiza grešaka

2.3.1. Uvod

Pallotti (2005: 1) je sažeo postulate AG u tvrdnji da je problem grešaka nerazdvojjv od učenja jezika, ali da treba pokušati skrenuti pažnju sa negativnog koncepta greške viđene kao neuspeh, defekt ili nedostatak, na pozitivniji koncept kao što je međujezik, koji prepoznaje doprinos učenika u izgradnji sistema hipoteza o jeziku koji uči.

U citatima koji slede može se videti na koji način je Corder, jedan od najistaknutijih autora u ovoj oblasti lingvistike, shvatao značaj AG:

Its [error analysis] object is to describe the nature of the learners interlanguage and to compare this with the target language. This is why error analysis is a brand of comparative linguistic study (Corder, 1973: 274)

There have always been two justifications proposed for the study of learners' errors: the pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners' language which is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition (Corder, 1986: 1)

2.3.2. Analiza grešaka

Analiza grešaka (AG) predstavlja granu primenjene lingvistike čiji je zadatak da ispita, analizira i klasifikuje greške koje prave učenici stranih jezika, s ciljem da ustanovi i opiše njihov uzrok i otkrije strategije i mehanizme koje učenici koriste tokom procesa učenja. Brown je definiše kao „the process to observe, analyze, and classify the deviations of the rules of the second languages and then to reveal the systems operated by learner" (Brown, 2000). Za Ričardsa (Richards, 1971: 1) “the field of error analysis may be defined as dealing with the differences between the way people learning a language speak, and the way adult native speakers of the language use the language”.

Literatura o KA ističe da su nastanak ove metode usloвила prvenstveno dva autora. S jedne strane, Čomski i uspeh njegove generativne teorije, sa druge, Corder i njegov članak *The significance of Learners' Errors* iz 1967. godine.

Čomski je u *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), doveo u pitanje Skinner-ov biheviorizam, što je podrazumevalo i preispitivanje postulata na kojima se temeljila kontrastivna analiza. Za Čomskog upotreba jezika je više stvaranje nego ponavljanje, pa stoga osnova učenja nije spoljni stimulus već unutrašnji. U tom smislu interesantan je koncept univerzalne gramatike prema kojem je ljudsko biće genetski obdareno za razvoj i ovladavanje jezikom. To podrazumeva da isti mehanizmi koji deluju u procesu usvajanja L1 deluju i u učenju L2. To su mehanizmi koji se aktiviraju u trenutku kada se učenik susreće sa novim jezikom. Čomski obrazlaže da svaki pojedinac poseduje urođeni mehanizam za učenje jezika (*Language Acquisition Device, LAD*) zahvaljujući kojem može da usvoji sva pravila maternjeg jezika i razume i proizvodi nove izjave koje nikada ranije nije čuo. Čomski tvrdi da tokom ovog procesa, koji je uvek kreativan čin, dete izgrađuje svoj jezički sistem nesvesnim stvaranjem pravila i povećava svoju kompetenciju sve dok u potpunosti ne nauči jezik. Pre nego što potpuno ovlada jezikom, dete neminovno pravi greške, tako da greške predstavljaju prirodan i očekivani čin u procesu učenja, a ne znak neuspeha u ovom procesu. Ideja da se dete rađa sa urođenom predispozicijom za usvajanje jezika koja će mu omogućiti da samo izgradi gramatiku određenog jezika ukoliko je tom jeziku izloženo, predstavljala je značajnu promenu u odnosu na učenje biheviorista (Alonso Zarza, 2015: 29), koji su greške posmatali kao dokaz o nemogućnosti prevazilaženja proaktivne inhibicije (v. odeljak 2.5.5.).

Sam Corder je bio inspirisan nativističkom hipotezom i UG, pa je pretpostavio da je učenik taj koji stvara hipoteze o strukturi ciljnog jezika iz informacija koje su mu na raspolaganju (Galindo Merino, 2004: 22). Lingvisti se suprotstavlja KA koja je poredila maternji jezika i ciljni jezik učenika u nameri da greške predvidi i koja je greške posmatrala kao negativni i ometajući faktor u učenju L2. Stoga, predlaže novi istraživački pravac koji bi, umesto da se bavi predikcijom, sakupljao i analizirao stvarne produkcije učenika. Autor je bio uveren da su greške nužni i važni elementi za učenje jer su pokazatelj da učenik tokom svake faze učenja koristi neki jezički sistem i istovremeno nam govore o fazama procesa učenja (Galindo Merino, ibid: 24).. U tom smislu AG slična je slaboj verziji kontrastivne analize (v. odeljak 2.2.5.).

Kako su osnovni postulati nativističke teorije objašnjeni u prethodnom poglavlju (v. odeljak 2.1.3.2.), u ovom delu ćemo pažnju posvetiti Corder-ovom radu.

Kako je već napomenuto, KA je polazila od ideje da se greške mogu predvideti i, stoga, izbeći, ako se poznaju sličnosti i razlike između L1 i L2. Suprotno tome, AG se zasniva na ideji da mnoge greške koje učenici prave u procesu učenja L2 nisu proizvod interferencije L1 i da bi bilo svrsishodnije da se greške analiziraju kako bi se objasnio proces učenja ciljnog jezika. Dakle, teoretičari AG uvode značajnu promenu: počinju da shvataju greške na tolerantniji način. Drugim rečima, greška se više ne doživljava kao nešto negativno i ometajuće u procesu učenja, već počinje da se shvata kao pozitivan faktor koja može da informiše o napretku učenika.

Corder piše da su greške važne za nastavnika, za istraživača i samog učenika. Nastavniku omogućavaju da proceni napredak učenika, istraživaču koriste da prati proces i mehanizme učenja, a učenik ih koristi da testira svoje hipoteze o jeziku. Ova poslednja izjava je za nas posebno važna, jer grešku posmatra kao strategiju učenja, što u dotadašnjoj praksi nije bio slučaj.

They [errors] are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner

uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning (Corder, 1967: 167)

Corder-ova (1967) teorija se može sublimirati u nekoliko tačaka (Galindo Merino, 2004: 24-25):

1. uvođenje koncepata **input** i **intake**. Input se odnosi na sve one informacije koje učenik može da dobije, nezavisno od izvora iz koga potiču (nastavnik, maternji govornik itd.). Intake su samo one informacije koju učenik uzima iz inputa i ugrađuje u svoj jezik. Paralelno sa tim autor govori i o postojanju **ugrađenog silabusa** (*in-built syllabus*). Učenik poseduje unutrašnji program koji će usloviti da on odabere relevantne informacije za svoje učenje, u skladu sa ličnim potrebama. To znači da neće čitav input koji nastavnik pruži svojim učenicima nužno postati intake. Zato je važno stvoriti didaktičke adekvatne programe za potrebe učenika
2. uvođenje distinkcije između termina **greška** (*error*) i **omaška** (*mistake*)¹¹. O ovome će biti reči u nastavku rada (v. odeljak 2.3.3.).
3. uvođenje pojma idiosinkratičnog dijalekta. Detaljnije o ovom pojmu biće reči u nastavku rada (v. odeljak 2.3.6.).

Zagovornici AG predlažu sledeće etape analize kako bi se na sistematičan način analizirale greške koje prave učenici: prikupljanje, identifikacija, opisivanje, objašnjenje i evaluacija grešaka.

Prikupljanje korpusa – faza u kojoj se sakupljaju podaci iz produkcije učenika. Ovo je važan korak i predstavlja značajnu promenu u odnosu na prethodne metode jer će sada, po prvi put, rezultati imati empirijsku osnovu.

Ellis (1994: 47) veruje da u fazi prikupljanja treba uzeti u obzir nekoliko faktora:

1. učenik, pri čemu treba voditi računa o:
 - nivou znanja jezika (*proficiency level*): osnovni, srednji, napredni
 - drugim jezicima (*other languages*): učenikov maternji jezik i ostali nematernji jezici koje poznaje
 - iskustvu učenja jezika (*language learning experience*): jezik se može učiti u školi, u prirodnom kontekstu, ili predstavljati mešavinu ova dva načina

¹¹ Greška – engl. error, špan. error, ital.- errore, omaška – engl. mistake, špan. falta, ital. sbaglio.

2. uzorak, pri čemu treba voditi računa o:
 - sredstvu (*medium*): učenikovi iskazi mogu biti govorni ili pisani
 - žanru (*genre*): učenikova produkcija može biti u vidu konverzacije, pisma, eseja itd.
 - sadržaju (*content*): tema učenikovog izražavanja
3. produkcija, koja može biti:
 - neplanirana – odvija se spontano
 - planirana – prethodno je isplanirana.

Pored toga, u ovoj fazi važan je i način na koji se prikuplja uzorak. Ellis (1994: 46) pozivajući se na ranije istraživače (Corder, LoCoco) piše da postoje:

1. prirodni uzorak (*natural sample*): on je poželjniji za istraživanje jer prikazuje prirodnu i spontanu upotrebu jezika
2. izmamljivanje (*elicitation*), koji se deli na dve podvrste:
 - suvo izmamljivanje (*clinical elicitation*): od informanta se traži da učestvuje u intervjuu ili napiše esej
 - eksperimentalno izmamljivanje (*experimental elicitation*): upotreba posebno osmišljenih instrumenata s ciljem da se dobiju oni podaci koji sadrže karakteristike jezika koje naučnik želi da istraži. Od informanta se traži da npr. opiše slike.

Ellis (1994: 47) podseća da se do uzorka može doći:

1. putem poprečnog preseka (*cross-sectionally*): uzorak se uzima u jednom određenom trenutku
2. longitudinalno (*longitudinally*): uzorak se uzima više puta u određenom vremenskom periodu.

Identifikacija grešaka – u ovoj fazi se greške koje je napravio učenik prepoznaju i tumače. Tokom ove faze je neophodno napraviti distinkciju između greške i omaške. Corder je prvi koji je insistirao na ovoj razlici: greške predstavljaju odstupanje u produkciji učenika koji uči L2 i nastaju usled nepoznavanja pravila ciljnog jezika, dakle odraz su nedostatka kompetencije. Omaške se javljaju u performansi i

predstavljaju odstupanje zbog okolnosti ili drugih faktora (lapsus, nepažnja, umor..). Ipak, ove dve vrste odstupanja nije uvek lako razlikovati.

Osim toga, pri identifikaciji greška, treba imati na umu da su neke greške eksplicitne (*overt*), a druge implicitne (*covert*). Prvi tip greška je očigledan i njih nije teško prepoznati zbog očigledne devijacije u obliku, drugi tip grešaka je skriven i pojavljuje se u iskazima koji izgledaju kao ispravna produkcija, a greška se ogleda u tome što ovakvi iskazi imaju drugačije značenje od onog koje je govornik nameravao da izrazi (Ellis, 1994: 48).

Ellis (1994: 49), pozivajući se na Corder-ovo učenje, razlikuje tri tipa tumačenja učenikovog iskaza:

1. uobičajeno (*normal interpretation*): kada istraživač, na osnovu pravila jezika koji se uči, može da pripiše značenje iskazu
2. verodostojno (*authoritative interpretation*): kada istraživač, ukoliko je to izvodljivo, traži od učenika da kaže šta iskaz znači i da potom na osnovu toga napravi verodostojnu rekonstrukciju
3. verovatno (*plausible interpretation*): dobija se upućivanjem na kontekst u kojem je iskaz nastao ili doslovnim prevođenjem na maternji jezik učenika.

Opisivanje grešaka – ovo je faza u kojoj se prikupljeni uzorci upoređuju sa oblicima koji se smatraju tačnim. Zatim se greške klasifikuju, a postoji više različitih kriterijuma po kojima je moguće izvršiti kategorizaciju grešaka, npr. deskriptivni, deskripcija strategije, pedagoški, etiološki, komunikativni, komparativni itd. (v. odeljak 2.3.4.).

Objašnjenje grešaka - faza u kojoj se utvrđuju izvori greške i objašnjavaju mogući uzroci koji uslovlili pojavu greške. Izvor grešaka može biti (Taylor, 1986, prema Ellis, 1994: 53):

1. psiholingvistički – odnosi se na poznavanje sistema L2 i probleme sa kojima se učenici suočavaju u produkciji L2
2. sociolingvistički – tiče se učenikove veštine da jezik prilagodi društvenom kontekstu
3. epistemički - odnosi se na učenikovo nepotpuno opšte znanje

4. u strukturi diskursa – tiče se problema organizovanja informacija u koherentan tekst.

Distinkcija između greške i omaške, važna je i u ovoj fazi analize, baš kao što je bila važna u fazi identifikacije grešaka. Prve predstavljaju problem u kompetenciji, a druge problem u performansi.

Govoreći o izvorima ili uzrocima psiholingvističkih grešaka Richards (prema Ellis, 1994: 53) pravi sledeću podelu:

1. greške interferencije (*interference errors*) – javljaju se usled transfera, tj. korišćenja elemenata prethodno naučenog jezika tokom govora na ciljnom jeziku
2. intralingvalne greške (*intralingual errors*) – tiču se karakteristika usvajanja pravila jezika (npr. pogrešna generalizacija, nepotpuno korišćenje pravila i nepoznavanje okolnosti pod kojima se pravila primenjuju)
3. razvojne greške (*developmental errors*) – slučajevi kada učenik stvara hipoteze o jeziku koji uči ne poznajući dovoljno, zbog ograničenog iskustva, strukturu ciljnog jezika.

Dulay & Burt (prema Ellis, 1994: 53) greške klasifikuju u tri grupe:

1. razvojne (*developmental*) – greške koje liče na one koje nastaju tokom usvajanja maternjeg jezika
2. greške interferencije (*interference*) - greške koje odražavaju strukturu L1
3. jedinstvene (*unique*) – greške koje nisu ni razvojni ni greške interferencije.

Lott (1983: 258-259) razlikuje tri vrste grešaka uslovljenih transferom:

1. preterano proširenje analogije (*overextension of analogy*) – slučajevi kada učenik nepravilno koristi neki element jer on deli zajednicke odlike sa nekim drugim elementom u njegovom L1
2. transfer strukture (*transfer of structure*) – slučajevi kada učenik radije upotrebljava neku od karakteristika (fonološku, leksičku, gramatičku ili pragmatičku) svog L1 nego obeležja ciljnog jezika
3. interlingvalne i intralingvalne greške (*interlingual/intralingual errors*).

Evaluacija grešaka – poslednja faza analize grešaka je ona u kojoj će se ocenjivati važnost svakog netačnog odgovora dobijenog iz produkcije učenika. AG će iskoristiti greške učenika kako bi ih procenila i na taj način otkrila kako učenici uče, koji su uzroci njihovih grešaka i kako se to odražava na njihov napredak na narednim nivoima učenja. Ellis (1994: 56) ističe da je u ovoj fazi važno ustanoviti:

1. sudije – osobe koje će procenjivati greške: mogu biti maternji i nematernji govornici, stručnjaci (lingvisti) ili osobe koje to nisu
2. koje će greške biti podvrgnute evaluaciji – od sudija se može tražiti da ocene greške koje se tiču različitih gramatičkih oblasti
3. način na koji će se ocenjivati greške – sudije mogu ocenjivati koliko je ozbiljna napravljena greška, ili da procene nivo iritacije koji greška izaziva. Takođe sudije mogu i da ispravljaju greške, ili da pojašne zašto pojedine greške smatraju ozbiljnijim ili problematičnijim od drugih.

Više o ovoj temi može se pročitati u nastavku rada (v. odeljak 2.3.5.).

2.3.3. Definicija i shvatanje greške u analizi grešaka – greška i omaška

Fundamentalna razlika između KA i AG je način na koji su ove dve hipoteze shvatale grešku.

Istraživanja koja su sprovedena na polju KA bazirala su se na poređenju sistema L1 i L2 u svrhu otkrivanja razlika i sličnosti između dva jezika i u nameri da se predvide potencijalne greške kod učenika tokom čitavog procesa učenja L2. KA koja je svoje principe zasnivala na biheviorističkoj teoriji (koja je osuđivala grešku i smatrala je nečim što je loše, iritirajuće i što ometa proces učenja te ju je stoga trebalo izbegavati po svaku cenu). Stoga je i KA greške smatrala nepoželjnim i kontraproaktivnim tokom učenja ciljnog jezika.

Međutim, empirijska istraživanja sprovedena šezdesetih godina XX veka pokazala su da KA nije objasnila većinu grešaka koju učenici prave, kao i da mnoge od tih grešaka nisu posledica interferencije maternjeg jezika, odnosno, da interferencija nije bila jedini izvor grešaka, u šta je KA čvrsto verovala.

Stoga, prelazak sa KA na AG predstavljao je logičan sled okolnosti. Ove nove okolnosti zahtevale su primenu nove metodologije: u istraživanjima se prešlo sa pukog poređenja struktura L1 i L2 na analizu realne govorne i pisane produkcije učenika.

Što se tiče koncepta greške, u AG greška više nije doživljavana kao odstupanje od norme koje je kao takvo moralo biti što pre iskorenjeno, već je greška shvatana kao pozitivan znak da se učenje odvija i kao neophodan korak u učenju sistema ciljnog jezika:

Rather than reflecting the learner's inability to separate two languages, intralingual and developmental errors reflect the learner's competence at a particular stage, and illustrate some of the general characteristics of language acquisition (Richards, 1974: 173)

Corder u ranije pomenutom članku iz 1967. godine ističe da su greške posledica vlastitog napretka učenika, a ne dokaz njegovog neuspeha, one su pozitivne i neophodne tokom procesa učenja i, stoga, "ne treba ih posmatrati kao znak inhibicije već jednostavno kao rezultat primene strategija učenja". Greška počinje da se posmatra kao pokazatelj mesta na kom se učenik nalazi u procesa učenja. Pored toga, greške su odraz kreativnosti pojedinca u procesa učenja jezika. U to smislu, za razliku od KA koja je zahtevala od nastavnika da odmah ispravi grešku, u AG se insistira na autorkorekciji grešaka.

Dakle, greška se sada doživljava kao neophodan i poželjan element jer govori o razvoju procesa učenja, budući da kroz pojavu grešaka može da se posmatra napredak učenika u različitim fazama učenja ciljnog jezika.

Corder (1967: 162-163) u svom članku upućuje na dva pravca razmišljanja u vezi sa tretmanom grešaka učenika. Prvi smatra da je greška odraz neadekvatne metodike nastave; drugi zastupa stav da živimo u nesavršenom svetu i da se, stoga, uvek pojavljuju greške, pa ćemo se morati boriti protiv njih:

In the field of methodology, there have been two schools of thought in respect of learners' errors. Firstly the school which maintains that if we were to achieve a perfect teaching method the errors would never be committed in the first place, and therefore the occurrence of errors is merely a sign of the present inadequacy of our teaching techniques. The philosophy of the second school is that we live in a imperfect world and

consequently errors will always occur in spite of our best efforts. Our ingenuity should be concentrated on techniques for dealing with errors after they have occurred.

Corder dalje ističe da su greške važne za: 1) nastavnika – saopštavaju mu, ako obavi sistematsku analizu, šta su učenici naučili, koliko su napredovali i kojim znanjima tek treba da ovladaju, 2) istraživača – daju mu dokaze o tome kako se jezik uči, 3) samog učenika - greške mogu pomoći učeniku da otkrije pravila ciljnog jezika i testira hipoteze koje pravi o jeziku.

Analiza grešaka, kao jedan od modernijih pristupa u metodici nastave stranih jezika, ima, stoga, višestruke prednosti u odnosu na druge vrste istraživanja (Burt, Dulay & Krashen, 1982: 138):

- pozitivna je za didaktiku, jer ukazuje na područja najvećih poteškoća, kao i za istraživanja, budući da će se, ukoliko se ova metoda sprovede, znati koje se strategije koriste u procesu učenja jezika
- uspostavlja hijerarhiju poteškoća i na taj način pomaže učenju
- proizvodi adekvatan didaktički materijal i razmatra onaj koji se već koristi
- pravi testove koji pomažu na određenim nivoima.

Kao što je Corder (1967) ukazao, kroz greške u L2 mogu se utvrditi pravila dotičnog jezika i otkriti njegovi najteži aspekti, a to predstavlja suštinski faktor za poboljšanje produkcije jezika. Takođe, identifikacija i analiza grešaka u jeziku je veoma korisna za razumevanje unutrašnjih mehanizama jezičkog sistema. Ukoliko ustanovimo koje greške učenici najčešće prave, onda ćemo moći da posvetimo dodatnu pažnju pojedinim aspektima jezika, što bi moglo da doprinese da uočene greške predupredimo.

AG ne spori da su greške vrsta devijacija jezičkih normi, ali postavlja se pitanje šta tačno podrazumevamo pod jezičkom normom. Fernández (1997: 28-29) ističe da je potrebno precizirati da li kao standard uzimamo preskriptivnu normu, koja se odnosi na sistem pravila jezika, ili deskriptivnu normu, koja uključuje i aktuelnu upotrebu jezika jezičke zajednice, budući da se upotreba jezika i akademska pravila ne poklapaju uvek.

Još jedna od novina koju Corder uvodi jeste distinkcija između termina „greška” i „omaška”. Prema autoru greška je sistematsko odstupanje od normi (*systematic errors*) dok je omaška nesistematsko odstupanje od pravila jezika (*non-systematic errors*). Prve odražavaju problem u kompetenciji (*errors of competence*), a druge

problem u performansi (*errors of performance*). Greške pokazuju učenikovo trenutno znanje ciljnog jezika (tzv. tranzitornu kompetenciju), tj. one su devijacija koja proizilazi iz znanja (ili neznanja) sistema koji se koristi, dok omaške nastaju slučajno, kao odstupanje od sistema usled ekstralingvističkih faktora (posledica umora ili uzbuđenja, nedostatka koncentracije ili pažnje, stresa, pojačanih emocija itd.). Zahvaljujući greškama koje učenik pravi može se rekonstruisati njegovo dosadašnje znanje jezika, odnosno prelazna kompetencija, dok omaške nemaju značaja za proces učenja jezika (Corder, 1967: 167).

Kako greške nastaju kao posledica nedovoljno dobrog vladanja jezikom, učenik nije u stanju da ih ispravi, i često ih nije ni svestan, dok omaške koje nastaju u trenucima konfuzije, zamora i sl. (i prave ih i maternji govornici), učenik može da ispravi sam. Edge (1989: 20) objašnjava da omaške može da ispravi i sam učenik, dok su za korekciju grešaka potrebna uputstva kompetentne osobe. James (1998: 78) definiše omašku kao “either intentionally or unintentionally deviant, but self-correctible”.

Ukratko, greške predstavljaju kršenje pravila ciljnog jezika i nastaju uglavnom usled nedovoljnog poznavanja dotičnog jezika, tj. nastaju kada učenik pravi neispravne hipoteze o pravilima jezika koji uči. Učenik nije u stanju da ispravi svoje greške jer odražavaju njegovo trenutno znanje u razvoju L2. Omaške predstavljaju slučajni lapsus zbog umora, manjka pažnje, nemara, privremenog zaboravljanja, zbuđenosti, uzbuđenja ili zbog drugih ekstralingvističkih faktora i učenik je u stanju da ih sam koriguje.

Ellis (1994: 51) govoreći o greškama i omaškama kaže da greške izražavaju praznine u znanju učenika i javljaju se jer učenik ne zna šta je tačno, dok se omaške javljaju ne zbog nedostatka znanja, već zbog nesposobnosti učenika da izrazi ono što zna. Dodaje:

An error (in this technical sense) takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge. It represents a lack of competence. A mistake occurs when learners fail to perform their competence.

Corder (1967: 167) navodi da omaške nisu bitne u procesu učenja, međutim James (1998: 86) tvrdi da i njih treba proučavati, iako sa didaktičkog stanovišta nisu odlučujuće.

U tabeli koja sledi date su osnovne karakteristike grešaka i upoređene su sa omaškama:

Tabela br.1: Greške vs. omaške

| GREŠKE | OMASKE |
|--|--|
| sistematsko odstupanje od normi | nesistematsko odstupanje od normi |
| greške kompetencije ili greške jezičkog znanja | greške performanse |
| otkrivaju učenikovu prelaznu kompetenciju | nastaju slučajno i sporadično, kao lapsusi |
| važne za proces učenja | nemaju značaj za proces učenja |
| učenik nije u stanju da ih ispravi | učenik može da ih ispravi sam |

Corder u *Error Analysis and Interlanguage* iz 1981. godine daje još jednu klasifikaciju grešaka, uzimajući kao kriterijum sistematičnost:

1. presistematske greške (*presystematic errors*) – greške koje učenik pravi dok još ne poznaje pravila ciljnog jezika, učenik ne može da ispravi niti objasni ovu vrstu greške
2. sistematske greške (*systematic errors*) – greške koje se javljaju kada se učenik upozna sa pravilom u jezičkom sistemu, ali se greška konstantno pojavljuje, učenik može da objasni ali ne i da ispravi grešku
3. postsistematske greške (*postsystematic errors*) – greške koje se javljaju kada učenik poznaje određeno pravilo i dobro poznaje jezički sistem, ali ga ne primenjuje dosledno, odnosno pravi omaške, učenik može da objasni ali i da ispravi grešku.

Neki autori (Burt & Kiparsky, 1972; Dulay et al. 1982) posmatraju greške imajući u vidu efekat koji greške imaju na slušaoce, te dele greške na lokalne i globalne. Lokalne greške (*local errors*) su one koje ne narušavaju komunikaciju i ne utiču na razumevanje iskaza, odnosno ne uzrokuju nesporazum. Globalne greške (*global errors*)

su ozbiljnije od lokalnih jer ometaju komunikaciju i shvatanje značenja iskaza i budući da uzrokuju nesporazum treba im dati prioritet u procesu učenja. Lokalne greške zahvataju pojedine rečenične delove i mogu se odnositi na korišćenje članova, predloga i pomoćnih glagola, greške u nastavcima za oblik i sl. Globalne greške zahvataju rečenicu u celini.

U svakom slučaju greške i omaške treba shvatiti kao neizbežan korak u procesu učenja jezika, a ne isključivo kao ometajući faktor u ovom procesu.

2.3.4. Klasifikovanje greške u analizi grešaka

Jedan od glavnih zadataka koji je Analiza grešaka sebi postavila bio je klasifikacija najčešćih grešaka učenika L2 s ciljem da se identifikuju oblasti najvećih poteškoća u učenju. Da bi to ostvarili, lingvisti su sledili metodologiju koju smo mi primenili u prvom delu istraživanja: prvo je bilo neophodno otkriti sva odstupanja od jezičke norme, zatim su slična odstupanja popisana i grupisana, a na kraju je bilo važno pokušati objasniti uzroke otkrivenih odstupanja.

Pre nego što se započne sa AG određenog korpusa, budući da su greške koje se pojavljuju u produkciji učenika raznolike, neophodno je da se prethodno izabere određeni kriterijum za kategorizaciju grešaka, u skladu sa ciljevima istraživanja.

Možda je jedan od prvih pokušaja klasifikacije grešaka izvršenih na polju analize grešaka bio onaj koji je napravio Ričards 1971. godine (Ellis, 1994: 53). Na osnovu istraživanja koje je sproveo zaključio je da se greške mogu podeliti, prema svom izvoru, u tri grupe:

1. greške interferencije (*interference errors*) - greške nastale upotrebom elemenata iz jednog jezika dok se govori/piše drugi, greške koje se mogu pripisati transferu
2. intralingvalne greške (*intralingual errors*) - tiču se karakteristika usvajanja pravila (npr. pogrešna generalizacija, nepotpuno korišćenje pravila i nepoznavanje okolnosti pod kojima se pravila primenjuju). Njihovo poreklo je, s jedne strane, u strukturi samog jezika a, s druge strane, u strategiji kroz koju je drugi jezik naučen

3. razvojne greške (*developmental errors*) - odražavaju kompetenciju učenika u određenoj fazi učenja jezika, to su greške nastale onda kada učenici pokušavaju da izgrade hipoteze o ciljnom jeziku na osnovu svojih ograničenih iskustava.

Intralingvalne greške se dalje dele na:

- a) greške preteranog uopštavanja (*overgeneralization errors*) – slučajevi kada učenik pravi pogrešne strukture oslanjajući se na one strukture ciljnog jezika koje poznaje. One nastaju kao posledica neselektivne primene mehanizama za generalizaciju. Najčešća greška preteranog uopštavanja jeste hiperkorekcija (upotreba pogrešne forme zbog uverenja da je tačnija od odgovarajućeg ispravnog oblika)
- b) nepoznavanje ograničenja pravila (*ignorance of rule restrictions*) – kada učenik primenjuje pravila u onim slučajevima kada se ona ne mogu primeniti
- c) nepotpunu primenu pravila (*incomplete application of rules*) – nemogućnost da se sastave prihvatljivi iskazi u stranom jeziku, tj. učenik ne uspeva da koristi potpuno razvijenu strukturu, radi se o parcijalnoj primeni pravila koja već postoje u učenikovom međujeziku. Ovaj mehanizam je suprotan preteranom uopštavanju jer ovde učenik pojednostavljuje sistem
- d) pogrešne pretpostavke (*false hypothesis*) - proizilazi iz pogrešnog shvatanja razlika na ciljnom jeziku, tj. učenik ne razume u potpunosti različite koncepte koji postoje u ciljnom jeziku.

Govoreći o uzrocima grešaka, Selinker (1972: 215) identifikuje pet kognitivnih procesa kojima učenici pribegavaju prilikom učenja L2 (v. odeljak 2.4.5.):

1. jezički transfer iz maternjeg jezika (*language transfer from L1 to L2*)
2. transfer podučavanja (*transfer of training*)
3. strategije učenja drugog jezika (*strategies of second language learning*)
4. strategije komunikacije na drugom jeziku (*strategies of second language communication*)
5. prekomerna generalizacija lingvističkog materijala stranog jezika (*overgeneralization of the target language linguistic material*).

Dulay & Burt (1974b) klasifikuju greške učenika u četiri kategorije:

1. razvojne greške (*developmental goofs*): greške koje proističu iz problema nastalih iz strukture L2, te greške su slične onima koje prave deca kad uče maternji jezik
2. greške interferencije (*interference goofs*): greške koje proističu iz problema nastalih iz strukture L1
3. dvosmislene greške (*ambiguous goofs*): koje nisu ni razvojne greške, ni greške interferencije
4. jedinstvene greške (*unique goofs*): jedinstveni slučajevi grešaka koje ne pripadaju niti jednoj navedenoj kategoriji.

Fernández López (1997) daje sledeću tipologiju strategija koju koristi za objašnjavanja grešaka:

1. interferencija
2. intralingvalni mehanizmi: hipergeneralizacija ili generalizacija
3. analogija sa bliskim strukturama
4. uticaj jake forme
5. hiperkorekcija
6. neutralizacija ciljnog jezika
7. restrukturiranje: strategija izbegavanja ili napuštanje komunikacije
8. formiranje idiosinkratske hipoteze.

James (1998: 179) predlaže sledeću taksonomiju:

1. interlingvalne greške - uzrokovane interferencijom ili negativnim transferom iz maternjeg jezika. To su greške nastale bukvalnim prevodom ili imitacijom teksta. Tu spadaju:
 - pravopisne greške (*Misspellings*) - greške koje prave učenici koji žele da ispravno napišu reči ciljnog jezika ali imaju nepotpuno znanje o ortografskom sistemu tog jezika (npr. *necesario* umesto *necessario*¹² česta greška srbofonih učenika koji ne pišu udvojene konsonante u italijanskom jer ih nema u srpskom)

¹² Primeri su naši.

- pozajmljenice (*Borrowing*) – greške nastale usled direktnog pozajmljivanja iz bilo kog jezika koji nije ciljani (npr. *Lei è molto piacevole*)
 - stvaranje novih reči (*Coinage*) - greške koje prave učenici koji zbog nepoznavanja određene reči u ciljnom jeziku izmisle novu, nepostojeću reč (npr. *li amici umesto gli amici* – učenik nije znao ili nije mogao da se seti određenog člana muškog roda u množini pa je analogno građenju plurala u italijanskom dodao nastavak *-I* na oblik člana u jednini)
 - kalkovi (*Calque*) – greška koja se tiče ne oblika već značenja reči a nastaje najčešće usled bukvalnog prevoda (npr. *esito* na italijanskom kao *izlaz* pod uticajem engleskog *exit*)
2. intralingvalne greške - nastaju strategijom učenja ili komunikacije koju učenik aktivira kako bi nadomestio svoje neznanje jezika. Nastaju bez obzira na maternji jezik i čine se usled nedovoljnog znanja L2. Dele se na sedam podkategorija:
- pogrešne analogije ili ukrštene asocijacije
 - pogrešne hipoteze
 - nepotpuna primena pravila
 - redundanca
 - nepoznavanje ograničenja pravila
 - hiperkorekcija
 - preterano uopštavanje ili pojednostavljivanje sistema
3. komunikacijske strategije - objašnjavaju uglavnom leksičke greške
4. indukovane greške - učenici prave greške zbog loših instrukcija koje dobijaju (pogrešno objašnjenje gramatičkih partija od strane nastavnika, neispravno predstavljanje gramatičke strukture u udžbeniku, memorisanje strukture van njenog konteksta, vežbe koje insistiraju na formi dok istovremeno zanemaruju značenje itd.)

Postoji veliki broj različitih kriterijumima prema kojima se određuje tipologija grešaka, a među najčešće spadaju (Corder, 1981; Dulay, Burt & Krashen, 1982; Santos Gargallo, 1993; Fernández, 1997, Vázquez, 1999, Thornbury, 2010):

1. **Lingvistički ili gramatički kriterijum** – zasniva se na podsistemima i kategorijama u kojima nastaju greške, tj. obuhvata greške vezane za sve gramatičke nivoe pa se one, stoga, klasifikuju na: fonetske, ortografske, leksičke, morfološke, sintaksičke, semantičke, diskursivne i pragmatičke greške.
2. **Kriterijum površinskih strategija** (Dulay et al, 1982: 150-162)¹³ – govori o tome kako je izmenjena površinska struktura. Učenik jezika može napraviti sledeće greške:
 - greške izostavljanja (*omission*) – nastaju kada učenik izostavi jedinicu čije je prisustvo potrebno u gramatički pravilnoj rečenici. Kada su u pitanju srbofoni studenti koji uče romanske jezike tiče se najčešće upotrebe predloga i članova
 - greške dodavanja (*addition*) - nastaju kada učenik doda jedinicu koja je nepotrebna u pravilnom iskazu, čime on postaje redundantan. Postoje tri podvrste ovih grešaka (Santos Gargallo, 1993: 92-93): dvostruko obeležavanje (*double markings*) – obično se radi o hiperkorekciji, uopštavanje (*regularization*) – slučajevi primene određenog pravila i na izuzetke od tog pravila, prosto dodavanje (*simple addition*) – greške koje ne pripadaju niti jednoj od prethodne dve kategorije
 - pogrešno građenje (*misformation*) - nastaju kada učenik upotrebi pogrešan oblik morfeme ili strukture umesto tačnog oblika. Kao i kod grešaka dodavanja i ovde postoje tri podvrste grešaka: uopštavanje (*regularization*) – nastaju kada učenik upotrebi pravilo na izuzetak, npr. kada upotrebi pravilan nastavak umesto nepravilnog, arhi-forma (*archi-form*) - nastaju kada učenik izabere i koristi jedan član kategorije kao zamenu za sve ostale članove date kategorije, alternativne forme (*alternating forms*) - nastaju kada učenik alternira različite članove određene kategorije
 - pogrešno raspoređivanje ili permutacija (*misordering*) - nastaju kada učenik upotrebi pogrešan red reči, odnosno napravi netačan ili neprirodan redosled reči u rečenici u jezičkom sistemu ciljnog jezika. Iako ne uvek, ove greške su najčešće interlingvalne. Kada su srpski govornici u pitanju, primer za ovaj tip greške može da bude nepravilan položaj prideva uz imenicu u španskom i italijanskom jeziku.

¹³ Santos Gargallo (1993: 92-94) ga zove deskriptivni kriterijum, dok ga Fernández (1997: 29) naziva deskripcija površinskih strategija.

3. **Etološki kriterijum** - polazi od koncepta transfera, odnosno zasniva se na različitim aspektima pojavljivanja interferencije i pokušava da objasni greške iz psiholingvističke perspektive. Ovde se razlikuju:
 - interlingvističke ili interlingvalne greške – nastale usled transfera pravila, oblika i strukture iz maternjeg jezika ili drugih poznatih jezika
 - intralingvističke ili intralingvalne greške - nastale usled upotrebe ciljnog jezika.
4. **Komunikacijski kriterijum** - prema stepenu distorzije koju izazivaju u poruci greške se analiziraju iz perspektive slušaoca, odnosno greške se posmatraju imajući u vidu efekat koji ostavljaju na slušaoca ili čitaoca. Ovde se razlikuju:
 - globalne greške (*global errors*) – tiču se čitave rečenice i sprečavaju neometanu komunikaciju jer mogu proizvesti dvosmislenost i otežati potpuno razumevanje poruke
 - lokalne greške (*local errors*) – tiču se pojedinih delova rečenice ili samo jedne reči i vrlo je moguće da se komunikacija odvija bez problema.
5. **Pedagoški kriterijum** - ovaj kriterijum posmatra greške koje karakterišu svaku fazu učenja i pokušava da napravi razliku između onih koje ostaju od onih koje nestaju. Greške koje prave učenici na početnom nivou učenja karakterišu sistematsko kršenje pravila, prisustvo idiosinkratskih struktura, neomogućnost autokorekcije grešaka, interlingvalna interferencija i samim tim mali broj intralingvalnih grešaka. Greške tipične za produkciju učenika na srednjem nivou odlikuje prevashodno netačna primena pravila i prisustvo više intralingvalnih nego interlingvalnih grešaka. Greške koje prave učenici na višim nivoima učenja su greške koje donekle podsećaju na one koje prave izvorni govornici, radi se o fosilizovanim greškama i često o strukturama koje su ispravne, ali ne i adekvatne. Kako se ovaj kriterijum zasniva na odnosu između grešaka i učenja, ovde se razlikuju:
 - indukovane i kreativane greške - prve su uzrokovane pogrešnim prezentovanjem jezičkog materijala što dovodi do pogrešne primene gradiva koje se uči i vezuju se za nastavnika, dok druge potiču isključivo od učenika

- prolazne (*tranzitorne*) i trajne (*permanentne*) greške – prve nestaju u određenim fazama normalnog procesa učenja, dok druge ne uspevaju da se iskorene (zbog loših instrukcija, nedostatka pažnje itd.)
- individualne i kolektivne greške - učenje L2 se obično odvija u učionici. U tom smislu mogu se pojaviti uobičajene greške tipične za veći broj pojedinaca, naspram onih grešaka koje su tipične za pojedince
- greške u pisanoj produkciji i u govornoj produkciji - pisana produkcija je obično gramatički tačnija jer dozvoljava više vremena za razmišljanje, te je kao takva koherentnija od govorne produkcije
- fosilizovane greške i greške koje se mogu fosilizovati - greške koje se mogu fosilizovati su one koje imaju tendenciju da se ponovo pojavljuju, ali koje mogu da se isprave uz upotrebu odgovarajućih tehnika. Fosilizacija je pojavljivanje grešaka u fazama učenja u kojima se već verovalo da su prevaziđene. Stoga su fosilizovane greške one koje ostaju u produkciji učenika i koje se ne mogu ispraviti niti jednom tehnikom korekcije (v. Vázquez, 1999: 43)
- rezidualne i aktuelne greške – prve imaju veze sa nastavnim sadržajem koji je prethodno obrađen ali zaboravljen. Nasuprot tome, aktuelne greške se odnose na materijal koji se trenutno koristi (radi se najčešće o nedostatku razumevanja, prakse i sl.)
- kongruentne i idiosinkratske greške - kongruentne greške su strukture ili oblici koji mogu postojati u L2, ali ne postoje. Kongruentne greške su one koje su prisutne u naizgled tačnim produkcijama i koje možemo prepoznati samo zahvaljujući kontekstu. Idiosinkratske greške su strukture ili oblici koji su potpuno strane u L2 tako da se lako mogu detektovati, mada je u mnogim slučajevima korekcija teška.

6. **Pragmatički kriterijum** - fokusira se na greške nastale usled nepoznavanja socialnih i kulturnih normi različitih jezika i tiču se ekstralingvističkih faktora. Postoje (Thomas, 1983):

- Pragmalingvističke greške - nastaju onda kada se govorne strategije prenose iz prvog jezika i primenjuju na drugi jezik što rezultira neadekvatnim efektima na ciljnom jeziku, odnosno to su situacije kada

slušalac tumači izjavu na sasvim drugačiji način od namere koju je imao govornik

- sociopragmatičke greške – nastaju usled nepoznavanje međukulturnih razlika, odnosno pojavljuju se kao ishod primene socijalnih pravila jedne kulture u komunikativnoj situaciji u kojoj treba primeniti socijalna pravila druge kulture, što dovodi do nesporazuma jer ono što se smatra odgovarajućim jezičkim ponašanjem u jednoj kulturi često nije isto i u drugoj kulturi.

7. **Komparativni kriterijum** – zasnovan je na poređenju neispravnih struktura (nastalih tokom učenja L2) sa nekim drugim vrstama struktura (v. Dulay et al, 1982: 163–172).

Različiti autori su klasifikovali greške na različite načine, a u nastavku će biti prikazane samo neke od klasifikacija koje se razlikuju od gorenvedene tipologije.

Taksonomija koju daje G. Vázquez (1999: 28) prikazuje 6 kriterijuma po kojima se mogu razvrstati greške:

1. **Lingvistički kriterijum:**

- greške izostavljanja (*errores de omisión*)
- greške dodavanja (*errores de adición*)
- greške jukstapozicije (*errores de yuxtaposición*) – rezultat spajanja dva jezička elementa ili rečenice bez potrebnih veznika
- greške pogrešne kolokacije (*errores de falsa colocación*) – kada se menja uobičajen ili tačan red u rečenici
- greške pogrešnog odabira (*errores de falsa selección*) - izbor netačnih morfema ili reči u određenom kontekstu

2. **Etološki kriterijum:**

- interlingvalne greške (*errores interlinguales*)
- intralingvalne greške (*errores intralinguales*)
- greške pojednostavljivanja (*errores de simplificación*) – nastaju usled uprošćavanja pravila ciljnog jezika

3. **Komunikacijski kriterijum:**

- dvosmislene greške (*errores de ambigüedad*) - utiču na poruku

- iritirajuće greške (*errores irritantes*) – utiču na sagovornika
- stigmatizujuće greške (*errores estigmatizantes*) – utiču na govornika
- greške usled nedostatka relevantnosti (*errores de falta de pertinencia*) - utiču na kontekst, odnosno na komunikativnu situaciju

4. **Pedagoški kriterijum:**

- indukovane i kreativane greške (*errores inducidos vs. creativos*)
- prolazne greške i permanentne greške (*errores transitorios vs. permanentes*)
- greške koje se mogu fosilizovati i fosilizovane greške (*errores fosilizables vs. fosilizados*)
- individualne greške i kolektivne greške (*errores individuales vs. colectivos*)
- greške u pisanoj produkciji i greške u govornoj produkciji (*errores de producción escrita vs. oral*)
- rezidualne i aktuelne greške (*errores residuales vs. actuales*)
- kongruentne i idiosinkratske greške (*errores congruentes vs. idiosincrásicos*)
- globalne i lokalne greške (*errores globales vs. locales*)

5. **Pragmatički kriterijum:** relevantne ili diskursivne greške (*errores de pertinencia o discursivos*)

6. **Kulturni kriterijum:** greške koje se tiču kulture (*errores culturales*).

Klasifikacija koju daje J. García (2007) zasniva se na postojanju četiri kriterijuma koji zavise od konkretnog cilja analize koja se sprovodi, tako da se ista greška može analizirati sa različitih stanovišta prema cilju koji ima AG:

1. Greške sa stanovišta uzroka:

- interlingvalne greške
- intralingvalne ili epistemološke greške ¹⁴
- greške prema fazi učenja jezika

2. Greške sa stanovišta kompetencije:

- greške u izgovoru
- ortografske greške

¹⁴ Intralingvalne greške dodatno deli na dve podgrupe: a) greške koje se javljaju usled težine sadržaja ili nepravilnosti L2 i b) greške koje nastaju zbog nedostatka učenikovog znanja L2.

- gramatičke greške
 - sociolingvističke greške - nastaju zbog nepoznavanja društvenih, geografskih, kulturnih i drugih varijeteta
 - pragmatičke greške – dele se na diskursivne greške (pogrešan odabir diskursivnih markera, glagolskih vremena itd.) e i funkcionalne greške (neadekvatan izbor funkcionalnih eksponenata)
3. Greške sa stanovišta pedagoških implikacija:
- rezidualne – aktuelne greške
 - tranzitorne – greške koje se mogu fosilizovati - fosilizovane greške
 - opšte – individualne greške
 - greške prema težini njihovog opažanja (idiosinkratične greške, kongruentne greške i greške u upotrebi)
4. Greške sa komunikacionog stanovišta:
- značajne greške - beznačajne greške (utiču ili ne utiču na značenje poruke i njenu interpretaciju)
 - greške koje stvaraju dvosmislenost
 - stigmatizujuće greške

Thornbury (2010: 75-76) pominje nekoliko kategorija klasifikacije grešaka:

1. Na osnovu aspekta jezika na koji se odnose:
 - greške u izgovoru
 - greške u vokabularu
 - greške u gramatici
 - greške u diskursu
2. Na osnovu načina na koji odstupaju od norme:
 - greške u izostavljanju (*omission*)
 - greške u dodavanju (*addition*)
 - greške u pogrešnom odabiru (*mis-selection*)
 - greške u prenošenju pogrešne informacije (*mis-information*)
 - greške u redosledu reči (*misordering*)

3. Na osnovu uzroka zbog kojeg nastaju:
 - greške izazvane transferom (*transfer errors*)
 - razvojne greške (*developmental errors*)
4. Na osnovu stepena ozbiljnosti:
 - globalne greške (*global errors*)
 - lokalne greške (*local errors*)

Opis i klasifikacija grešaka stvaraju određene poteškoće jer mogu da se obavljaju na različitim nivoima i po različitim kriterijumima. Raznolikost u klasifikaciji grešaka pokazuje da nema jedinstvenog parametara po kojem bi se izvršila taksonomija grešaka. Stoga, svaki autor može da napravi sopstvenu kategorizaciju grešaka na osnovu ciljeva i rezultata njegovog istraživanja ili da to učini kombinujući različite kriterijume.

2.3.5. Ispravljanje grešaka

Analiza grešaka, osim klasifikovanja grešaka i objašnjenja njihovog porekla i uzroka, želela je da da odgovor na pitanje da li je prikladno ili ne ispravljati greške i na koji način to činiti (Corder, 1967).

Za razliku od prethodne metode, kontrastivne analize, koja je insistirala na tome da je zadatak nastavnika jezika da svaku grešku odmah ispravi kako ne bi došlo do njene fosilizacije, odnosno do stvaranja loših navika, AG je donela novi pristup u vezi sa ovim pitanjem.

Za AG greške jesu fenomen koji karakteriše različite faze procesa učenja i kao takve neophodne su i pozitivne jer potvrđuju da se ovaj proces odvija. U skladu sa tim, AG je predlagala tolerantniji stav nastavnika kada je u pitanju korekcija grešaka. Pored toga, lingvisti koji su se bavili AG, smatrali su da nije dovoljno samo ispraviti grešku, već je neophodno da nastavnik učeniku pruži potrebne informacije koje bi mu omogućili da izgradi nove, ispravne, hipoteze o ciljnom jeziku. Dakle, nastavnik treba da nauči učenika kako da uči, odnosno kako da razvija odgovarajuće strategije učenja i komunikacije.

Chaudron (1977: 28) je isticao da nije uvek lako odrediti šta je greška jer to zavisi od konteksta, od razumevanja sadržaja lekcije, namere nastavnika ili učenika, a ponekad i od prethodnog učenikovog znanja.

U trenutku kada učenik napravi grešku u L2, nastavnik može da odluči da grešku ignoriše (ukoliko proceni da učenik koji često dobija korektivne povratne informacije može da se oseti obeshrabrenim ili frustriranim, ili da ne bi prekinuo tok komunikacije i sl. (Vigil & Oller, 1976; Lewis, 2002: 173)) ili da je ispravi (ukoliko smatra da će usled neispravljenе greške učenik pretpostaviti da je njegov iskaz tačan i memorisati pogrešnu jezičku strukturu ili ako smatra da će ispravljanje grešaka doprineti da se fosilizuju ispravne strukture (Ringbom, 1987; Carroll et al, 1992; Vázquez, 1999: 33)).

Ukoliko se odluči za korekciju greške nastavnik jezika treba da ima na umu nekoliko faktora za racionalno ispravljanje grešaka:

Potrebe učenika – nije isto da li jezik učenici uče iz hobija ili se radi o studentima filologije, pa shodno tome ni ispravljanje njihovih grešaka ne treba da bude isto. U tom smislu nastavnik jezika treba da ima na umu dva kriterijuma: kriterijum *gramatičnosti* i kriterijum *prihvatljivost* (Fernández López, 1997: 30-31). Pojam gramatičnosti se odnosi na adekvatnost produkcije u sistemu ciljnog jezika. Pojam prihvatljivosti odnosi se na procenu koji primalac (slušalac ili čitalac), poželjno maternji govornik, može da da o tome da li se učenikov iskaz razume ili je zbunjujući, da li je prikladan za određenu komunikacijsku situaciju, da li je poruka koju je želeo da prenese razumljiva, jasna, adekvatna itd. Greške studenata filologije trebalo bi ispravljati poštujući oba koncepta jer se očekuje da produkcija studenta mora biti tačna i sa stanovišta gramatičnosti i sa stanovišta prihvatljivosti. Sa drugim učenicima dovoljno je primeniti i kriterijum prihvatljivosti.

Ozbilnost greške – neophodno je da nastavnik identifikuje šta predstavlja ozbiljnu grešku pre nego što odluči da je ispravi. Ovde se otvara pitanje šta je to ozbiljna greška. U prethodnom delu rada (v. odeljak 2.3.3.) već je pomenuto da je Corder (1967) napravio distinkciju između termina greška (*error*) i omaška (*mistake*). Greška je predstavljala sistematsko odstupanje od normi koje učenik nije u stanju da ispravi i kao takva bila je važna za proces učenja. Omaška, kao nesistematsko odstupanje od normi i nastala zbog umora, nervoze, nedostatka pažnje, uznemirenosti,

privremenog zaboravljanja ili zbunjenosti nije odlučujuća sa didaktičkog stanovišta jer je učenik u stanju da je sam ispravi.

Corder je u kasnijem radu *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis* iz 1971. podelio greške i na: otkrivene (*overt errors*) i prikrivene (*covert errors*). Otkrivene greške su negramatičke na nivou rečenice, a prikrivene greške su gramatički formalno prihvatljive i dobro formirane na nivou rečenice, ali nisu prihvatljive u kontekstu komunikacije, odnosno ne izražavaju značenje koje je nameravao da prenese govornik.

Corder nije bio jedini autor koji se sedamdesetih godina prošlog veka bavio pitanjem ozbiljnosti greške. Burt & Kiparsky (1974: 73) dele greške na globalne i lokalne (*global and local*) i ističu da su globalne greške one koji utiču na strukturu cele rečenice i ometaju komunikaciju, dok lokalne zahvataju pojedine delove rečenice. Stoga bi globalne greške uvek trebalo ispravljati, dok lokalne treba ispravljati od slučaja do slučaja.

Lennon (1991: 181) piše da je greška: „...a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts”.

Za ovog autora, većina netačnih oblika nisu netačni sami po sebi, već postaju netačni samo u kontekstu veće jezičke jedinice u kojoj se pojavljuju (Lennon, 1991: 189). Za klasifikaciju leksičkih gresaka autor uzima u obzir dve dimenzije greške: domen (*domain*) i opseg (*extent*). Lennon (ibid: 190) definiše domen kao kategoriju jezičke jedinice koji se mora uzeti kao kontekst da bi greška postala očigledna, a opseg je ona lingvistička jedinica koju treba eliminisati, zameniti, preurediti ili zameniti da bi se popravila produkcija. Stoga razlikuje tri vrste gresaka:

1. narušavanje kolokacione restrikcije (*collocational restriction violation*) - gde je opseg reč kolokacije, a domen rečenica
2. leksička greška koja se otkriva samo u nadrečenicnom diskursu (*lexical error revealed only by extra – sentential discourse*) - ovde je opseg reč, a domen širi diskurs
3. leksička greška koja se otkriva u vanlingvističkom kontekstu (*lexical error revealed by extra – linguistic context*) - gde je opseg ponovo reč, ali je domen stvarni svet.

Olsson (1973) razlikuje semantičke greške (koje utiču na značenje poruke) i sintaksičke ili formalne greške. Prema njegovim rečima, korekcija treba da se fokusira na greške koje utiču na značenje.

Interesantna je i ideja Palmera (1980) koji analizira težinu greške vodeći se parametrima frekvencije i distribucije. Prvi ukazuje na to koliko često se pojavljuje greška, a drugi kod koliko učenika.

Edge (1989: 2-3) tvrdi da su najvažnije greške one koje uzrokuju nesporazume i da gramatička korektnost, sama po sebi, nema smisla. Dakle, nema svrhe da govorimo gramatički tačne rečenice ako one ne prenose značenje koje želimo.

Martínez Gómez (2006: 2) pravi razliku između gramatičkih i komunikativnih grešaka. Gramatičke greške ne utiču nužno na razumevanje, dok komunikativne otežavaju razumevanje i komunikaciju. Pošto u komunikaciji preciznost ne igra bitnu ulogu, bitnije je da se prenese željeni smisao nego postigne gramatička tačnost.

U svakom slučaju, prilikom određivanja ozbiljnosti greške nastavnik treba da ima na umu prevashodno cilj učenja L2 svojih učenika i shodno tome odluči kada i koje greške će ispravljati.

Psihološki faktori - tokom procesa učenja L2 nastavnik ne treba da ispravlja svaku grešku u učenikovoju produkciji i u svakom slučaju ne treba to da radi previše često jer to može da utiče negativno na motivaciju učenika. Sa druge strane, postoje i samouvereniji učenici koji će svaku korekciju doživeti kao način da poboljšaju znanje jezika. Da bi procenio svakog učenika ponaosob nastavnik bi trebalo da neko vreme pažljivo sluša njegovu produkciju u L2 kako bi odredio najproblematičnije elemente odnosno ustanovio učestalost i težinu grešaka. Zatim bi trebalo da se fokusira na najkritičnija područja i radi na njima sve dok se greške ne isprave, a učenik pokaže značajno poboljšanje (Burt & Kiparsky, 1972).

Vrlo je važno da nastavnik bude svestan koje greške karakterišu svaku fazu učenja i da ne sprovodi sveobuhvatnu korekciju grešaka, već da se fokusira na one greške koje odgovaraju tranzitornoj kompetenciji učenika. Često učenici koji prave greške čak i ne znaju kako izgleda ispravan oblik u ciljnom jeziku jer koriste u produkciji gramatičku jedinicu koja još uvek nije obrađena. Korekcija takvih grešaka ne bi bila efikasna (Dulay & Burt 1974a, 1974b; Larsen-Freeman, 1976; Blanco Picado, 2002).

Osim ovoga, nastavnik jezika bi trebalo da vodi računa i o uzrastu učenika, vremenu učenja jezika, ciljevima učenika i brojnim drugim faktorima.

Pisana produkcija vs. govorna produkcija – vezano za problem korigovanja grešaka postavlja se još jedno pitanje: da li postoji razlika između grešaka u pisanoj produkciji i grešaka u govornoj produkciji? Kod pisane produkcije korekcija grešaka se vrši kasnije, nasuprot govornoj produkciji gde se greška odmah ispravlja. Osim toga, za razliku od govorne produkcije, pisanje se odvija u dužem vremenskom periodu, tako da učenik ima više vremena za razmišljanje. Takođe, u pisanoj produkciji svaka greška može da se koriguje, dok prilikom govorne produkcije nastavnik mora da prekine učenika kako bi ga ispravio, što može da remeti tok komunikacije (Espiñeira Caderno & Caneda Fuentes, 1999).

Ribas & D'Aquino (2004: 32) ističu da je svrha ispravljanja grešaka da se poboljša kompetencija učenika koji uče ciljni jezik jer ispravljanje pruža povratne informacije (*feedback*) i pomaže učeniku da potvrdi svoje hipoteze. Istovremeno, nastavniku omogućava da shvati koliko su efikasna njegova predavanja i shodno tome odluči da li treba da posveti dodatno vreme određenim partijama ili može da pređe na novo gradivo. Zato je važno da nastavnik jezika bude dobro upoznat sa tehnikama korekcije grešaka.

Preovlađuju sledeća tri načina ispravljanja greške (Omaggio, 1986): a) autokorekcija uz pomoć nastavnika, b) vršnjačka korekcija (ukoliko se radi o grupnoj nastavi, poželjnije je da učenika ispravljaju drugi polaznici kursa nego profesor) i c) korekcija nastavnika (koja je prihvatljiva samo ukoliko prve dve nisu izvodljive).

U svakom slučaju, prema rečima Ribas & D'Aquino (2004: 47) ispravljanje grešaka treba da:

- bude precizno i jasno
- poštuje ličnost i senzibilnost učenika
- odgovara metodologiji i ciljevima aktivnosti
- se ne shvati kao kažnjavanje
- bude u skladu sa učenikovom sposobnošću učenja
- bude interakcija između nastavnika i učenika i kao takva se uređuje

pravilima pristojne komunikacije.

Sama korekcija greške, ide kroz tri faze (Vázquez, 1999): u prvoj se učenik upoznaje sa činjenicom da je prekršio neku od normi sistema jezika koji uči. Obično je nastavnik taj koji ukazuje na grešku, naročito u pisanoj produkciji. Na grešku mogu ukazati i drugi učenici u grupi sve dok priroda aktivnosti, karakter učenika koji je pogrešio i karakter ostalih učenika to dozvoljavaju. U drugoj fazi se opisuje greška. Kako se koriguje već obrađeno gradivo, ova faza će funkcionisati u mnogim slučajevima kao način ponavljanja onoga što je već naučeno. Treća faza je ona u kojoj se se ispravlja greška. Kao i u prvoj fazi, postoje tri osobe koji mogu intervenisati: prvi koji treba da dobije priliku da ispravi načinjenu grešku mora biti onaj koji je tu grešku i napravio, zatim to mogu učiniti drugi učenici, ako to dopuštaju karakter grupe i ispravljeni učenik i, tek na kraju nastavnik.

Brown (2000: 239-241) predlaže sledeći model korigovanja grešaka:

1. nastavnik identifikuje vrstu odstupanja
2. nastavnik često, ali ne i uvek, identifikuje izvor greške
3. nastavnik, u zavisnosti od složenosti devijacije, određuje da li da se greška tretira ili ignoriše i kako se greška tretira, ukoliko se nastavnik odluči za tu opciju
4. nastavnik treba brzo da proceni da li je greška lokalna ili globalna. Lokalne greške ponekad mogu da se ignorišu u cilju održavanja tečne komunikacije, dok globalne greške obično zahtevaju neku vrstu intervencije
5. nastavnik treba da proceni da li je u pitanju greška koja zahteva neku vrstu nastavnikove intervencije ili omaška koja se obično ne tretira
6. nastavnik treba da uzme u obzir niz psiholoških faktora vezanih za učenika: njegovu anksioznost, poverenje, spremnost da prihvati da bude korigovan
7. nastavnik treba da uzme u obzir stepen jezičkog razvoja učenika
8. nastavnik treba da ima u vidu i sopstveni trenutni pedagoški fokus
9. nastavnik treba da uzme u obzir komunikacijski kontekst devijacije
10. nastavnika treba da vodi računa i o svom stilu, sopstvenim željama o tome na koji način, koliko i kada da ispravlja greške.

U slučaju da, pošto je uzeo u obzir sve navedene faktore, nastavnik odluči da ispravi grešku, onda će morati da donese još nekoliko odluka koje se tiču toga kada će ispraviti grešku (odmah, na kraju produkcije ili još kasnije), ko će biti taj koji će

ispraviti grešku (nastavnik, drugi učenik, ceo razred ili sam učenik) i kako će to učiniti (da li će intervenisati direktno ili indirektno, da li će zatražiti od učenika da ponovi rečenicu itd.).

Važno je da se ne izgubi iz vida da ispravljanje grešaka treba da doprinese učenju jezika i stoga, u ovaj proces treba da budu uključeni i učenici i nastavnici. Ni u jednom slučaju ispravljanje grešaka ne treba da se shvati kao znak neuspeha ili kažnjavanje.

2.3.6. Idiosinkratični dijalekt

Jedan od fundamentalnih koncepata koji se vezuje za Corder-ov rad, tzv. idiosinkratični dijalekt, prezentovan je 1971. godine u radu *Idiosyncratic Dialect and Error Analysis*.

Naime, Corder je verovao da je učenikova kompetencija u L2 prolazna i da će on vremenom, dinamički, razviti sistem ciljnog jezika. Učenici L2 koriste specifični lingvistički sistem koji odražava njihovu privremenu, tranzitornu kompetenciju, a taj sistem nije ni sistem njihovog L1 ni sistem jezika koji uče. Prolazni ili idiosinkratični dijalekt, u literaturi nazvan i kompromisni sistem, jeste jezički sistem koji se stalno menja i razlikuje se i od maternjeg jezika i ciljnog jezika. Ovaj jezički sistem, na pola puta između maternjeg i ciljnog jezika, predstavlja posebnu vrstu dijalekta (Galindo Merino, 2004: 29).

Ova Corder-ova ideja zasniva se na dve pretpostavke:

1. svaki spontani diskurs učenika koji pokušava da komunicira je smisaon, tj. sistematičan je, regulisan pravilima i može se opisati u smislu skupa pravila, tj. ima gramatiku
2. mnoge učenikove produkcije su uporedive sa analognim produkcijama na ciljnom jeziku, odnosno neke rečenice učenikovog jezika izomorfne su sa nekim rečenicama ciljnog jezika i interpretiraju se na isti način, pa će pojedina pravila koja su potrebna za objašnjenje jezika učenika biti ista kao i pravila ciljnog jezika.

Navedena dva argumenta Corder smatra dovoljnim da pomenuti dijalekt definiše kao lingvistički, jer “dva jezika koja dele određena gramatička pravila jesu dijalekti” (Corder, 1971: 158). Ovaj prolazni dijalekt ima sledeće karakteristike:

- to je jezički sistem sa sopstvenom gramatikom
- to je jezički sistem podložan stalnim promenama
- to je sistem koji se može opisati kroz niz pravila koja su podgrupa gramatičkih pravila ciljnog jezika
- to je hibrid nastao mešavinom pravila L1 i L2, ali i drugih idiosinkratičnih pravila
- to je sistem čije rečenice nisu pogrešne, već naprosto idiosinkratične
- on ne pripada nijednoj društvenoj grupi.

It is regular, systematic, meaningful, i.e. it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of a set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect. His dialect is unstable (we hope) and is not, so far as we know, a 'langue' in that its conventions are not shared by a social group [...] and lastly, many of its sentences present problems of interpretation to any native speaker of the target dialect. (Corder, 1971: 151)

Dakle, idiosinkratični dijalekt učenika koji uči L2 je pravilan, sistematičan, ima značenje, ima gramatiku i može da se opiše kroz skup pravila, čiji je podskup ujedno i podskup pravila ciljnog društvenog dijalekta. Ovaj dijalekt je nestabilan i nije jezik u smislu da ga ne koristi nijedna društvena grupa, a mnoge njegove rečenice predstavljaju problem za tumačenje svakom maternjem govorniku jezika koji se izučava.

Corder je takođe tvrdio da se svaka rečenica učenika drugog jezika treba smatrati idiosinkratičnom dok se ne dokaže suprotno. To znači da svaka rečenica mora biti analizirana u procesu analize grešaka. Stoga je glavni zadatak lingviste da prepozna strukture koji nisu u skladu sa pravilima ciljnog jezika i rekonstruiše ih. Idiosinkratična rečenica treba da se rekonstruiše kako bi se dobio iskaz koji bi izvorni govornik ciljnog jezika rekao da je na mestu učenika jezika. Kada se rekonstruiše idiosinkratična rečenica dobiće se dve rečenice (rečenica učenika jezika i rečenica izvornog govornika) koje treba da se uporede kako bi se pronašla odstupanja u idiosinkratičnoj rečenici.

Corder razlikuje dijalekte vezane za društvenu grupu ili društvene dijalekte (*social dialects*) od onih koji ne pripadaju niti jednoj grupi i naziva ih idiosinkratični dijalekti (*idiosyncratic dialects*). U tom smislu idiosinkratični dijalekti su takođe pesnički jezik, afazija, jezik dece i jezik učenika jezika.

Corder takođe pravi razliku između *idiolekta* i *idiosinkratičnog dijalekta*. Idiolekt je lični dijalekt koji ima lingvističke karakteristike. Idiolekt poseduje pravila izvučena iz preklapanja društvenih dijalekata, ali ne poseduje pravila koja nisu pravila bilo kog od tih dijalekata. Prema rečima autora, idiolekt je neka vrsta mešavine dijalekata.

U slučaju idiosinkratičnih dijalekata, neka pravila nisu članovi niza pravila nijednog društvenog dijalekta, već su specifični za jezik tog govornika. Svi idiosinkratični dijalekti mogu imati neke zajedničke karakteristike koje su svojstvene društvenom dijalektu, što se može opravdati time što pojedinac nesvesno formira neka pravila. Takve idiosinkratičnosti koje postoje u govoru pojedinaca stvaraju probleme. Neke njihove rečenice mogu lako da se protumače, ali neke nisu lake za razumevanje. Rečenice jednog idiolekta ne prave iste probleme pri tumačenju kao rečenice idiosinkratičnih dijalekata, zato što negde postoji član te društvene grupe koji deli ta pravila sa govornikom (Corder, 1981).

Učenik koji uči L2 prolazi kroz faze koje ga progresivno približavaju ciljnom jeziku, iako u tom procesu može biti i napredovanja i nazadovanja. Učenik postepeno poboljšava sopstvenu jezičku kompetenciju u L2, i ona će kod svakog pojedinca biti drugačija.

Corder zastupa stav da učenik drugog jezika primenjuje iste strategije koje je koristio i dok je usvajao maternji jezik. Autor smatra da ipak postoji razlika između usvajanja L1 i učenja L2, i da u slučaju učenja drugog jezika učenik utvrđuje sličnosti i razlika između njegovog maternjeg jezika i ciljnog jezika. Stoga je zadatak učenika L2 lakši jer on mora samo da shvati kako se sistem novog jezika razlikuje od sistema njegovog maternjeg jezika.

Imajući u vidu sve ovo, očigledno je da je za psiholingvistički temelj Corder-ove teorije zaslužan, pre svega, rad Čomskog.

Što se tiče interferencije maternjeg jezika, više se ne smatra preprekom za učenje L2 već počinje da se doživljava kao strategija za formiranje međujezika. Zato

razumevanje učenikovog idiosinkratičnog dijalekta može pomoći nastavniku jer će mu pokazati u kojoj fazi učenja se učenici nalaze i šta još moraju da nauče.

Corder takođe naglašava da čak i kada učenik izgovara tačan oblik u L2, to ne možemo smatrati dokazom da je naučio kako funkcioniše sistem ciljnog jezika jer učenik možda samo ponavlja iskaz koji je čuo ranije. U tom slučaju, on možda neće pravilno da koristi iskaz svaki put.

U nastavku rada (v. odeljak 2.4.2.) moći će da se pročita da su različiti lingvisti koristili različite termine za Corder-ov idiosinkratični dijalekt: Nemser (1971) ga naziva aproksimativni sistem (*approximative system*), a Selinker (1972) međujezik (*interlanguage*). Nemser ga definiše kao „the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level; variation is also introduced by learning experience (including exposure to a target language script system), communication function, personal learning characteristics, etc.” (Nemser, 1971: 116). Selinker ga karakteriše kao „separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm” (Selinker, 1972: 214).

2.3.7. Pedagoške implikacije

Od svog nastanka AG je imala jaku pedagošku orijentaciju:

They [errors] are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning (Corder, 1967:167)

Kao što je već pomenuto, Corder je govorio da su rezultati dobijeni analizom grešaka dragoceni za istraživače, nastavnike i učenike jezika.

Kada su u pitanju istraživači, analiziranje grešaka svake grupe učenika u svakom stadijumu učenja trebalo bi da omogući izradu adekvatnih didaktičkih materijala i nastavnog programa koji vode računa o oblastima najvećih poteškoća.

Kada su u pitanju nastavnici, AG im može pružiti povratnu informaciju o napretku učenika i omogućiti da proceni efikasnost nastavnih materijala koje koriste. Ukoliko nastavnik jezika prati koje greške najčešće prave njegovi učenici shvatiće koji su delovi gradiva koje je predavao usvojeni, a koji zahtevaju dodatnu pažnju.

Kada su u pitanju sami učenici, AG im može pomoći da provere hipoteze koje su sami napravili vezano za jezik koji uče i da prate lični napredak u procesu učenja jezika.

Baš kao i KA, za koju se vezuju audiolingvalni i prevodilački metod, i AG je imala svoju metodu učenja L2: komunikativni pristup (Galindo Merino, 2004: 31). Ova metoda davala je prioritet zadovoljavanju komunikacijskih potreba učenika jer je verovala da je za učenike važnije da steknu komunikativnu kompetenciju nego gramatičku. Corder je isticao da nije dovoljno da učenik nauči samo gramatička pravila, već je važno da zna kada i kako da ih koristi.

Dakle, najznačajnija promena koju je sa sobom donela AG bila je ta što se prešlo sa isključivo gramatičkog pristupa na pragmatički aspekt jezika. Stavljanje komunikativne kompetencije u prvi plan imalo je za cilj da natera učenika L2 da od prvog trenutka pravi hipoteze o ciljnem jeziku, a da istovremeno grešku posmatra kao pozitivan faktor koji mu može pomoći u procesu učenja.

2.3.8. Kritika analize grešaka

Harley (prema Larsen-Freeman & Long, 2014: 62) je pisao:

The study of errors that L2 learners make can certainly provide vital clues as to their competence in the TL, but they are only part of the picture [...] It is equally important to determine whether the learner's use of 'correct' forms approximates that of the native speaker. Does the learner's speech evidence the same contrasts between the observed unit and other units that are related in the target system? Are there some units that he uses less frequently than the native speaker, some that he does not use at all?

Iako je najvažniji doprinos AG bio taj što je počela da posmatra grešku kao izvor informacija koji pomaže u poboljšanju učenja L2, ovaj pristup, baš kao i KA koja je prethodila, doživeo je brojne kritike.

Sedamdesetih godina XX veka, Selinker je primetio da AG nije uspela da opiše, obasni i tretira sve greške koje su učenici jezik pravili tokom produkcije na ciljnom jeziku. Iz tog razloga započeo je novi pravac istraživanja - međujezik, čiji će zadatak biti da se fokusira na celokupan tok učenja L2, a ne isključivo na greške u učenikovo produkciji. Ovim konceptom bavićemo se u narednom delu rada (v.poglavlje 2.4.).

Schachter (1974) i kasnije Schachter & Celce-Murcia (1977) kritikuju AG jer nije uspela da objasni fenomen inhibicije budući da se bavila samo produkcijama učenika što nije dozvoljavalo da se sazna šta se događalo sa strukturama koje učenik jezika ne koristi.

Dulay et al. (1982: 141-146) kao najveće nedostatke ove vrste analize navode nedostatak preciznosti u opisu kategorija grešaka i pojednostavljenost u kategorizaciji grešaka.

Santos Gargallo (1993: 123) iznosi sledeće kritike AG: konfuzija u objašnjenju i opisu grešaka, nedovoljna preciznosti u opisu kategorija, uprošćavanje u podkategorizaciji grešaka i fragmentarnost rezultata.

Cook (1994) kritikuje AG zbog njene teorijske osnove. Ističe da UG, na koju se oslanjala AG, ne može pružiti validne podatke za nastavu L2:

The usual qualifications on the scope of UG must be made when discussing language teaching. UG is concerned with knowledge of language in the human mind. It has nothing to say about how language is used and little to say about how it is processed. Language teachers must look elsewhere for ideas about communicative competence, pragmatic competence, or listening and speaking 'skills'. UG is concerned with core areas of language knowledge expressed as principles and parameters, not with numerous areas of syntax that teachers have to deal with every day. It is unlikely that any overall teaching methodology could be based on UG, if for this reason alone (Cook, 1994: 42).

Uprkos navedenim ograničenjima AG, ovaj analitički model se i dalje koristi u aktuelnim istraživanjima, a rezultati dobijeni AG mogu da olakšaju razumevanje

procesa učenja ciljnog jezika, od čega mogu imati korist istraživači, nastavnici, pisci priručnika i udžbenika i sami učenici.

2.3.9. Zaključak

Analiza grešaka predstavlja istraživačku metodu koja se razvila tokom poslednje tri decenije prošlog veka kao grana primenjene lingvistike. Njen zadatak bio je da ispita i analizira greške koje prave učenici stranih jezika, da prouči međujezik (jezički sistem koji stvara i koristi učenik tokom procesa učenja ciljnog jezika), a njen cilj da opiše i analizira uzrok grešaka i otkrije strategije i mehanizme koje učenici koriste tokom procesa učenja:

Error Analysis is a technique for identifying, classifying and systematically interpreting the unacceptable forms produced by someone learning a foreign language, using any of the principles and procedures provided by linguistics (Crystal, 2003: 165)

Njenim osnivačem smatra se Steven Pit Corder koji je 1967. objavio članak pod nazivom *The significance of learner's errors*, čemu je usledilo veliko interesovanje njegovih savremenika za ovu temu i objavljivanje radova koji su se bavili učenjem stranog jezika. U početku, AG je predstavljala neku vrstu alternative kontrastivnoj analizi i nastala je kao posledica razočaranja u KA jer se u studijama o učenju L2 ispostavilo da je KA nepouzdana budući da je davala netačna predviđanja (Odlin, 1989). Za razliku od KA koja se bavi sistematskim poredjenjem L1 i L2 radi otkrivanja sličnosti i razlika u njihovoj strukturi i upotrebi, AG polazi od analize govorne i pisane produkcije stranog jezika učenika i bavi se prikupljanjem uzorka, identifikacijom, klasifikacijom i opisivanjem grešaka, objašnjavanjem njihovog porekla i uzroka, potom interferencijom maternjeg i stranog jezika, dok je poslednji korak u ovom procesu evaluacija grešaka.

Zahvaljujući AG promenjen je način posmatranja greške. Greške i njihova analiza počeli su da se smatraju korisnim faktorom u procesu učenja i pokazateljem različitih stadijuma kroz koje učenik mora da prođe tokom procesa učenja L2, što je bilo u potpunoj suprotnosti sa dotadašnjim pristupima koje su grešku posmatrali kao nešto negativno i ometajuće.

AG je insistirala i na pojašnjenju terminologije, odnosno razlikovanju pojmova “mistakes” i “errors”. Termin „mistakes” označava omaške koje nastaju u trenutku kada učenik ne uspe da aktivira veštine koje poseduje usled umora, uzbuđenja, rasejanosti, emocija i sl. a takve greške svojstvene su čak i izvornom govorniku. Govornik je u stanju da prepozna i ispravi takvu grešku jer ona nije rezultat nedostatka kompetencije. “Error” predstavlja greške prouzrokovane međujezikom, tj. ove greške obično nastaju jer učenik prilagođava pravila L2 pravilima L1, a ta pravila se razlikuju. To je sistematsko odstupanje koje pravi učenik koji još nije ovladao u potpunosti pravilima ciljnog jezika. Učenik nije u stanju da koriguje ovu grešku.

AG kao metoda pokazala se kao izuzetno važna jer je omogućavala da se proučavanjem učenikovih grešaka nastalim u toku učenja L2 unapredi i poboljša nastava stranog jezika.

Nedostatak AG je taj što se isključivo oslanja na grešku i ne daje kompletnu sliku o poteškoćama tokom procesa učenja L2, kao i to što postoje problemi u identifikovanju izvora grešaka. Iako AG je kritikovana zbog metodološke slabosti, i dalje postoje istraživači koji pokazuju jako interesovanje za ovu metodu jer, uprkos ograničenjima, različite studije su pokazale da je analiza grešaka kao metoda korisna u istraživanja koja se bave procesima učenja jezika (Agustín LLach, 2011).

2.4. Međujezik

2.4.1. Uvod

Međujezik, posle kontrastivne analize i analize grešaka, predstavlja treću etapu u razvoju istraživanja koja su se bavila analizom grešaka u učeničkoj produkciji L2. Navedeni citati prikazuju kako su međujezik shvatali Selinker, Nemser i Adjemian, autori koji su se među prvima ozbiljno bavili ovom temom:

An “interlanguage” may be linguistically described using the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm as data, i.e., both his errors and non-errors. It is assumed that such behavior is highly structured...it seems to

me that recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors (Selinker, 1969).

Learners' speech at a given time is the patterned product of a linguistic system (La), distinct from Ls (source language) and Lt (target language) and internally structured (Nemser, 1971: 116).

The Interlanguage (IL) hypothesis grew out of the observation that adult learners of a second language, in an attempt to convey meaning, produce speech which differs from the speech of native speakers of the target language (TL) in ways which are not always the result of transfer from the learner's native language (NL) (Adjemian, 1976: 297).

2.4.2. Termin „međujezik“

Kako je već ranije objašnjeno (v. odeljak 2.2.10.), kontrastivna analiza, posle brojnih kritika u pogledu njene validnosti i primenljivosti, kako u teoriji tako i u praksi, zamenjena je novom istraživačkom strujom, analizom grešaka. Budući da ni AG nije uspela da da odgovore na brojna pitanja koja su zanimala istraživače (v. odeljak 2.3.8.), pojavila se potreba za novim modelom analize podataka u oblasti učenja L2. To je dovelo do početka istraživanja o međujeziku.

Istraživanja na polju međujezika čine treću fazu u evoluciji analize grešaka u L2: u prvoj fazi (kontrastivna analiza) kretalo se od potrebe da se po svaku cenu izbegnu greške tako što se vodilo računa o razlikama između L1 i L2. Druga faza (analiza grešaka) zasnivala se na ideji da mnoge od ovih grešaka nisu proizvod L1, a greška nije shvatana kao znak nedostatka napretka u učenju, već kao pokazatelj trenutnog nivoa znanja jezika učenika. Studije o međujeziku imale su za cilj da prouče psihološke strukture u umu učenika koji se aktiviraju kad se uči L2. Novina u odnosu na KA i AG je činjenica da istraživanja o međujeziku nastoje da ispitaju čitavu performansu učenika u L2 u želji da objasne procese i strategije učenja i komunikacije.

KA, koja se temeljila na poređenju dva lingvistička sistema, bila je više teorijskog nego praktičnog karaktera. Njena najveća slabost (Whitman & Jackson,

1972; Dulay & Burt, 1974a; Richards, 1974; Dusková, 1983; Hyltenstam, 1977; Hughes, 1980; Fernández González, 1995) bila je činjenica da je prekomerno naglasila uticaj spoljašnjeg okruženja na učenje jezika, dok je kognitivni i psihološki aspekt učenja jezika potpuno zanemarila. Sa druge strane AG je bila model fokusiran na učenikovo produkciji ciljnog jezika. U tom smislu studije o međujeziku predstavljale su neku vrstu sinteze dva prethodna modela i stoga nisu označavale otklon od tih modela, već su bile naredni korak u evoluciji istraživanja u oblasti učenja drugog jezika (Alonso Zarza, 2015: 53). Zajednička karakteristika sva tri modela bila je činjenica da je u fokusu njihovog interesovanja bilo proučavanje procesa učenja L2, iako su se bavile ovim procesom sa različitih metodoloških stanovišta.

Međujezik predstavlja specifičan jezički sistem koji stvaraju učenici L2. Njegova specifičnost se ogleda u tome što se nalazi između maternjeg i ciljnog jezika, ali nije ni maternji ni ciljni jezik. Međujezik predstavlja kombinaciju ova dva jezika i pojavljuje se u određenom stadijumu učenja ciljnog jezika.

Termin „međujezik“ (engl. *Interlanguage*) prvi put je formalno upotrebio Selinker 1969. godine (Selinker, 1972: 214) da opiše nematniji jezički sistem koji učenik L2 kreira u svakoj od faza učenja kroz koje prolazi, počevši od lingvističkog inputa kojem je izložen, a koji je nezavisan od jezika koji učenik uči, kao i od maternjeg jezika učenika:

... in the making of the constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system (interlanguage) based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm (Selinker, 1972: 214).

Zahvaljujući ovom stanovištu, po prvi put na proces učenja drugog jezika počinje da se gleda kao na mentalni proces¹⁵.

Selinker je osmislio reč "*interlanguage*" koja je adaptirana iz Weinreich-ovog izraza (1953: 7) "*interlingual identifications* " koji se odnosi na jezički sistem koji je

¹⁵ Glavni princip ove hipoteze, formulisan prvo za odrasle učenike (Selinker 1972), a kasnije i za decu (Selinker, Swain & Dumas 1975).

učenik stranog jezika stvorio na osnovu inputa kojima je bio izložen (Selinker 1972: 211).

Ipak, Selinker nije bio jedini autor koji se bavio pitanjem međujezika. Corder (1967) je predložio termin „tranzitorna kompetencija“ (engl. *transitional competence*), a nekoliko godina kasnije (Corder, 1971) i termin „*idiosinkratični dijalekt*“ (engl. *idiosyncratic dialect*). Nemser (1971) govori o „aprosimativnom sistemu“ (engl. *approximative system*), dok će se u literaturi o međujeziku pojaviti i mnogo manje poznati termini (Ellis, 1985: 47; Fernandez, 1997: 19; Sánchez Iglesias, 2003: 42): „jezički sistemi učenika“ (engl. *learner language systems*, Richards & Sampson, 1973), „posrednički sistem“ (franc. *système intermédiaire*, Porquier, 1974) „približni sistem“ (franc. *système approché*, Noyau, 1976) i „tranzitorijalna konstrukcija“ (engl. *transitorial construction*, Dulay et.al, 1982).

Sam Selinker (1992: 6), govoreći o Frizovom (Fries) doprinosu u pogledu sistematskog poređenja prvog i drugog jezika u pedagoške svrhe, podseća da je ovaj fenomen već opisao pomenuti autor 1945. te da stoga ideja o međujeziku nije potekla od Corder-a 1967. godine, već od Friza i njegovog učenika Lada (1957)¹⁶.

Corder-ova „tranzitorna kompetencija“ imala je za cilj da analizira jezičku produkciju učenika stranih jezika koja se ne podudara sa produkcijom maternjih govornika. Termin "idiosinkratični dijalekt" ukazivao je na to da je jezik učenika L2 jedinstven i specifičan za svakog učenika. Deceniju i po kasnije Corder (1981: 67) objašnjava razliku između pojmova „tranzitorna kompetencija, „aprosimativni sistem“ i „interlanguage“. Prema rečima ovog lingviste radi se o istom fenomenu, s tim što pojam „tranzitorna kompetencija“ postulira da učenik poseduje privremeno znanje koje bi trebalo da bude u neprekidnom razvoju, „aprosimativni sistem“ naglašava ideju evolucije jezika učenika prema L2, dok „interlanguage“ ističe posrednički kvalitet jezičkog sistema.

Komentarišući navedenu Corder-ovu izjavu, Selinker u svojoj knjizi *Rediscovering Interlanguage* (1992: 225-226) ističe da se ne slaže sa navedenim objašnjenjem. Prema Selinkeru „tranzitorna kompetencija“ pretpostavlja da su jezički

¹⁶ Prema Larsen-Freeman i Long (1994: 63), pojam "interlanguage" izgleda da je prvi put koristio John Reinecke 1935. godine, u *Language and Dialect in Hawaii* koji je objavio Univerzitet na Havajima 1969. godine.

sistemi učenika po prirodi prolazni. „Aproksimativni sistem“ pretpostavlja da se jezik učenika neminovno približava L2. I jedan i drugi termin, prema Selinkeru, isključuju mogućnost pojave fosilizacije, koja je, po autorovim rečima, neraskidivo povezana sa fenomenom međujezika. Pored toga, Selinker (1992: 261-264) smatra da priroda jednog takvog sistema ne mora nužno biti tranzitorna i aproksimativna, već da se međujezik u potpunosti može stabilizovati.

Bez obzira na različitu terminologiju, lingvisti koji su se bavili međujezikom želeli su da ispituju mehanizme koji utiču na produkciju L2 kod nematernih govornika, s ciljem da objasne zašto tokom učenja L2 učenici formiraju specifične i nezavisne jezičke sisteme.

2.4.3. Definicija međujezika

Definicija koju možemo pročitati u *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2010: 294) jeste sledeća: hipoteza o međujeziku je „*the hypothesis that language learners possess a grammatical system that is different from both the first language and the target language but is nevertheless a natural language. That is, interlanguages are believed to be constrained by the same principles as all languages*”.

Selinker, koji se smatra pionikom u oblasti izučavanja MJ, isticao je da se jezik učenika može smatrati posebnim jezičkim sistemom koji poseduje sopstvene karakteristike i pravila. Selinker (1972: 210-225) piše da tokom procesa učenja stranog jezika govornici grade sopstveni, nezavisni sistem, tako što kombinuju karakteristike maternjeg i ciljnog jezika. Međujezik je nezavisan jezički sistem učenika L2, sistem koji ima strukturno posredni status između maternjeg i ciljnog jezika. Autor dalje precizira da se međujezik, kao poseban jezički sistem, zasniva na *output*-u učenika koji se može posmatrati, a koji je rezultat nastojanja učenika da napravi normu ciljnog jezika (Selinker 1972: 214). Pavičić Takač (2008: 1) smatra da je Selinker želeo da objasni proces učenja L2 suprotno od gramatičkog i audiolingvalnog metoda i da je posmatrao učenika ne kao pasivnog primaoca u ovom procesu, već kao nekog ko stvara pravila i pravi greške koje predstavljaju rezultat pozitivnog napora da se nešto nauči. Ellis (1994:

710) objašnjava: “Selinker (1972) coined the term 'interlanguage' to refer to the systematic knowledge of an L2 which is independent of both these learner's L1 and target language. The term has come to be used with different but related meanings: (1) to refer to the series of interlocking systems which characterize acquisition, (2) to refer to the system that is observed at a single stage of development ('an interlanguage'), and (3) to refer to particular L1/L2 combinations (for example, L1 French/L2 English versus L1 Japanese/L2 English)”.

Prema Selinkeru učenik, da bi napredovao u učenju drugog jezika, prolazi kroz sledeći proces:

- percipira jezik iz svog okruženja koji nije maternji
- povezuje ga sa svojim znanjem ili kognitivnom strukturom
- pravi hipoteze o gramatičkim pravilima, značenjima i upotrebama.

Zatim, te hipoteze proverava prema povratnim informacijama koje dobija, prihvata ih ili ih odbacuje. Kroz testiranje hipoteza učenik se postepeno približava sistemu koji koriste izvorni govornici jezika.

Za Nemsera (1971) aproksimativni sistem jeste devijantni sistem koji koristi elemente L1 i ciljnog jezika i koji se brzo i progresivno razvija kada učenici pokušavaju da konstruišu elemente uvedene tokom procesa učenja. U tom smislu, to je sistem koji se menja svaki dan kako se učenik približava ciljnom jeziku. Autor naglašava da je učenik angažovan u tom procesu koji ide u pravcu ciljnog jezika. Nemser ističe da će, u zavisnosti od nivoa jezičke kompetencije, aproksimativni sistem učenika biti sve bliži L2. Za Nemsera svaki aproksimativni sistem je strukturno organizovan. Jezički sistem učenika podrazumeva kretanje kroz niz različitih aproksimativnih sistema prema ciljnom jeziku. Svaki aproksimativni sistem je privremeno stabilan i stoga se razlikuje od drugih aproksimativnih sistema koji su mu prethodili ili će mu slediti. Nemser je tvrdio da je reč o autonomnom sistemu jer postoje elementi koji nemaju poreklo ni u fonemskom sistemu L1 niti u fonemskom sistemu L2. Nemser (1971: 116) kaže da postoje tri pretpostavke o aproksimativnim sistemima:

1. učenikov govor u datom momentu je modelirani rezultat jezičkog sistema (L_a), koji se razlikuje kako od maternjeg tako i od ciljnog jezika i interno je strukturisan

2. jezički sistemi (La) u sukcesivnim fazama učenja, tj. u različitim fazama evolucije, formiraju serije La1... Lan. Najranija bi se podudarala sa učenikovim inicijalnim pokušajem da se koristi ciljni jezik, a poslednja sa trenutkom najveće kompetencije koju je stekao učenik, odnosno kada se najviše približio ciljnom jeziku
3. u datoj kontaktnoj situaciji jezički sistemi učenika na istom nivou napretka okvirno se preklapaju sa velikim varijacijama koje se pripisuju različitim iskustavima u učenju.

Adjemijan (1976) ističe da je međujezik dinamičan sistem i smatra da maternji jezik može i ne mora da utiče na razvoj međujezika. Prema njegovom mišljenju, međujezički sistemi su po svojoj prirodi nepotpuni. Sistem L1 je relativno stabilan, ali ne i sistem međujezika. Zbog toga na strukturu međujezika može uticati prvi jezik. Autor ističe da je hipoteza o međujeziku nastala iz verovanja da odrasli učenici L2, pokušavajući da prenesu značenje, proizvode govor koji se razlikuje od govora izvornih govornika ciljnog jezika, ali to ne mora uvek biti rezultat transfera iz maternjeg jezika učenika. Dakle, autor ne negira mogućnost pojave transfera, već tvrdi da se razlike između učenikovih iskaza i odgovarajućih obrazaca na ciljnom jeziku ne mogu uvek objasniti transferom (Adjemijan, 1976: 297).

Adjemian tvrdi i da su međujezici prirodni jezici¹⁷, jer, kao i svi prirodni jezici, imaju sopstveni jezički sistem, odnosno sadrže sistem lingvističkih pravila (ili njihovih kognitivnih ekvivalenata). Pod "prirodnim jezikom" autor podrazumeva bilo koji ljudski jezik koji deli zajednica govornika i koji se razvio tokom vremena kroz opšti proces evolucije (Adjemian, 1976: 298). Međujezik se, baš kao i prirodni jezici, koristi za komunikaciju. Druga karakteristika koju međujezici dele sa prirodnim jezicima jeste da se međujezici mogu opisivati i analizirati lingvističkom teorijom (Adjemian, 1976: 300; Ellis, 1994: 363). Ono što pak razlikuje međujezik od drugih prirodnih jezika jeste činjenica da je međujezik u stalnom stanju fluksa (Adjemian, 1976: 308; Saviile-Troike, 2006: 41). Kao i bilo koji jezički sistem, gramatike međujezičkog sistema poštuju

¹⁷ "ILs are natural languages, which share all the salient properties of human languages" (Adjemian, 1976:319).

univerzalna jezička ograničenja i dokazuju unutrašnju konzistenciju¹⁸. Adjemian je imao za cilj prevashodno da identifikuje one karakteristike međujezika koje ga čine drugačijim od prirodnih jezika: regresiju, permeabilnost i fosilizaciju. On je pretpostavio da, ako je istina da je međujezik različit i od L1 i L2, on mora biti proizvod jedinstvenog skupa jezičkih pravila i treba ga proučavati kao potpuno funkcionalan jezik sam po sebi, a ne kao nepotpunu verziju ciljnog jezika.

Tarone (1979) tvrdi da međujezik nije pojedinačni sistem već skup stilova koji zavise od različitih društvenih kontekstata, odnosno da je sistem učenika drugog jezika varijabilan, tj. da se menja kad se menja jezičko okruženje. Tarone (1983) je uvela termin “*capability continuum*“, koji pretpostavlja da je kompetencija učenika sastavljena od kontinuuma stilova, od pažljivog (*formal*) u kojem se pažnja uglavnom fokusira na formu jezika do kolokvijalnog (*vernacular*) stila u kojem se najmanje pažnje posvećuje jezičkoj formi. Stil koji se koristi u određenoj situaciji određen je stepenom pažnje koja se posvećuje formi jezika, što je odraz društvenih faktora i ličnog stila, ali i konteksta u kojem se koristi.

Larsen-Freeman & Long (1991), kada govore o međujeziku, insistiraju na aspektu kontinuuma koji je bio prisutan kod mnogih autora (Nemser, 1971, Corder, 1981, Tarone, 1983). To znači da se međujezik shvata kao jezički sistem koji je kontinuum između učenikovog maternjeg jezika i ciljnog jezika. Kroz ovaj sistem svi učenici moraju da prođu.

Santos Gargallo (1993: 128) kaže da je međujezik jezički sistem učenika L2 koji posreduje između maternjeg jezika (L1) i ciljnog jezika (L2), a čija se složenost povećava u kreativnom procesu koji prolazi sukcesivne faze obeležene novim strukturama i rečnikom koje učenik stiče. Radi se jezičkom sistemu koji učenik koristi za komunikaciju i koji sadrži pravila L2, kao i pravila maternjeg jezika kao i druga

¹⁸ From the position that ILs are natural languages that contain a system of rules (of some sort), it follows that they must also be subject to general constraints on the possible form of natural languages (Adjemian 1976: 299).

Since natural languages can be idealized as systems of rules and elements with an internal organization, ILs can also be so idealized and hence, should be amenable to analysis by linguistic techniques designed for that purpose (Adjemian 1976: 299).

pravila koja ne pripadaju prvom, ni drugom jeziku i koja su idiosinkratična (Santos Gargallo, 1993: 79).

Kao osnovne karakteristike međujezika Santos Gargallo (1993: 128) ističe:

- jezički sistem različit od L1 i L2
- unutrašnji sistem koji je strukturiran
- sistem koji je formiran od različitih uzastopnih faza
- kontinuirani i dinamičan sistem koji se menja kroz kreativan proces
- sistem koji se sastoji od niza internih procesa
- to je ispravan sistem unutar sopstvene idiosinkrazije.

Brown (1994: 215) objašnjava: „Interlanguage refers to the separateness of a second language learner’s system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages”.

Baralo (2004: 369) smatra da je međujezik kognitivni, specifičan lingvistički sistem nematernjeg jezika, sistem koji poseduje nematernji govornik. Zbog toga, studije o međujeziku pokušavaju da analiziraju šta se dešava u umu učenika, kako on procenjuje podatke i kako ih stavlja u praksu. Pri tome se pokreću tri procesa: *input* ili unos informacija, *intake* ili inkorporiranje podataka i, na kraju, *output* ili izlaz informacija.

Autorka dalje kaže da je međujezik:

[...] nezavisni sistem učenikovog znanja L2 ili stranog jezika. Ovaj internalizovani jezički sistem evoluira postajući sve kompleksniji. Učenik poseduje sopstvene intuicije u vezi sa ovim sistemom, koji je drugačiji od sistema L1 (iako se u njemu nalaze neki tragovi L1) i od sistema ciljnog jezika; on se ne može smatrati mešavinom maternjeg i ciljnog jezika, jer sadrži sopstvena pravila; svaki učenik ili grupa učenika ima, u jednoj fazi učenja, specifičan sistem (Baralo, 2004: 373).

Pallotti (2005: 1) smatra da je međujezik pravi jezički sistem kojim govore oni koji uče drugi jezik i koji poseduje svoja pravila i logiku. Da bi se shvatilo kako učenik napreduje prema ciljnom jeziku, pojam međujezika je korisniji od pojma greške jer teži da da prednost i vrednuje ono što je pozitivno u učenikovom iskazu, a ne da naglašava

ono šta je negativno, odnosno da ističe učenikove greške. Pored toga, ovaj fenomen je formulisan iz perspektive onog ko jezik uči¹⁹.

U svakom slučaju, i pored različitih definicija međujezika, autori se slažu u sledećem: radi se o jezičkom sistemu koji je strukturisan, on je nezavisan i od L1 i od L2, iako je sastavljen od elemenata oba ova jezika, ovaj sistem se razvija i prolazi kroz različite faze tokom procesa učenja pri čemu učenik sukcesivno gradi sisteme fonoloških, gramatičkih i semantičkih pravila (Alonso Zarza, 2015: 51). Međujezik je jezički sistem koji stvara svaki učenik da bi izrazio na L2 ono što je u stanju da izrazi na svom L1. Ovaj sistem ne treba smatrati pogrešnim već kao sponu između L1 i L2 koji odražava prolaznu komunikativnu kompetenciju učenika. Takođe, to je jezički sistem pojednostavljen u odnosu na ciljni jezik.

2.4.4. Osnovne karakteristike međujezika

Lingvisti koji su se bavili međujezikom (Selinker 1972, 1992; Adjemian, 1976; Tarone 1979, 1994; Ellis, 1982, 1985, 1992; Han, 2004; Saville-Troike, 2006; Alexopoulou, 2011) veruju da međujezik karakterišu:

1. sistematičnost (*systematicity*)
2. permeabilnost (*permeability*)
3. stabilnost (*stability*)
4. dinamičnost (*dynamicity*)
5. redukovani sistem (*reduced system*)
6. varijabilnost (*variability*)
7. regresija (*backsliding*)
8. fosilizacija (*fossilization*)
9. međusobna razumljivost (*mutual intelligibility*)

¹⁹ L'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua. Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi.

Sistematičnost

Sistematičnost međujezika znači da se međujezik sastoji od skupa pravila zahvaljujući kojima govornik razume i stvara iskaze u ciljnom jeziku. Učenik bazira svoju produkciju na L2 na svom ličnom sistemu slično kao što izvorni govornik zasniva produkciju maternjeg jezika na već ranije usvojenom znanju tog jezika. Dakle, učenikova unutrašnja gramatika sastoji od niza pravila koje učenik ne bira nasumice, već na logičan i očekivan način.

Selinker (1992) je isticao sistematičnost kao jednu od osnovnih karakteristika međujezika. Međujezik se sastoji od pokušaja učenika da konstruiše jezički sistem ciljnog jezika kroz govornu ili pisanu produkciju. Dakle, ako je međujezik prirodni jezik, on onda poseduje organizovan skup pravila (leksičkih, fonoloških i gramatičkih) jer učenici grade svoje vlastite jezičke sisteme tako što neprestano stvaraju i testiraju svoje hipoteze o jeziku koji uče. Učenik koji pokušava da komunicira na L2 ne koristi svoj L1 jer zna da je on različit od L2, ali ne koristi ni jezik koji uči jer nema dovoljno visoku jezičku kompetenciju u njemu, te je stoga prinuđen da gradi hipoteze o L2. Pravila koja učenik sam gradi važe samo u okviru međujezika. Ta pravila predstavljaju interakciju učenikovog L1 ili L2, ali se ne mogu smatrati jednostavnom mešavinom pravila oba jezika.

By systematicity we do not mean features of speech which are predictable by grammatical rule on a given occasion; no linguistic theory can do that, even when the complications of bilingualism are not brought in (Selinker, Swain & Dumas 1975: 141).

Adjemian (1976: 301) polazi od citirane pretpostavke u cilju da opiše fenomen sistematičnosti. Pojam sistematičnosti koju predlaže autor pretpostavlja da međujezici imaju određenu količinu interne konzistencije koja rezultira u produkciji određenih struktura. Adjemian (ibid: 301) doslovno kaže da ako se pođe od pretpostavke da su međujezici prirodni jezici, onda bi sistematičnost trebalo samo da znači da u okviru sistema pravila i funkcija koji čine međujezik, postoji unutrašnja konzistentnost. Kao i svi prirodni jezici i međujezici moraju da sadrže organizovan skup pravila. Sistematičnost bi bila samo organizacija ovih skupova u funkcionalnu celinu koja dovodi do pojave lingvističkog entiteta sa unutrašnjom konzistentnošću. Zbog toga, smatra autor, ova osobina međujezika ga ne čini različitim od drugih jezičkih sistema.

Ellis (1992: 123) kaže da je izvesno da je međujezik sistematičan i iz horizontalne i iz vertikalne perspektive, tj. bilo da posmatramo međujezik koji učenik stvara u bilo kojoj fazi razvoja kao interno konzistentan sistem, bilo ako posmatramo razvojni proces iz jedne u drugu fazu kao uređen i regularan.

Saville-Troike (2006: 41) govoreći o sistematičnosti međujezika kaže da u bilo kojoj određenoj tački ili fazi razvoja međujezikom upravljaju pravila koja čine internu gramatiku učenika i koja se mogu otkriti analizom jezika koji je u to vreme koristio učenik.

Možemo zaključiti da je međujezik sistematičan jer se može opisati skupom pravila i jer ima unutrašnju strukturu. Ova odlika međujezika je veoma važna za proces učenja ciljnog jezika jer će ukazati na to šta učenik radi u svakom trenutku sa sistemom pravila i hipotezama koje pravi. Učenik hipoteze prihvata, ako je u stanju da komunicira bez ikakvih problema i nesporazuma, a odbacuje ih ako kroz produkciju ne uspe da ostvari komunikaciju ili produkcija biva ispravljena (Ellis, 1994: 352). Ukoliko bi učenik prestao da pravi hipoteze došlo bi do stagnacije u procesu učenja L2.

Permeabilnost

Permeabilnost je osobina međujezika koja dozvoljava “propuštanje” pravila L1 u sistem međujezika. Kao što smo već napomenuli, na međujezik mogu uticati i maternji jezik i ciljni jezik učenika. Budući da se sistem međujezika još uvek nije u potpunosti razvio učenik pribegava znanju L1 u pokušaju da ostvari komunikaciju. Iz istog razloga učenik može prekomerno generalizovati ili pojednostaviti pravila ciljnog jezika. Prekomerna generalizacija se sastoji od proširenja naučenih pravila iz samog L2 na ona polja gde ona ne važe. Pojednostavljenje podrazumeva da učenik često svodi jezik na jednostavniji sistem. Oba procesa (prenos iz maternjeg jezika i prekomerna generalizacija ili pojednostavljivanje pravila) odražavaju permeabilnost međujezika (Adjemian, 1976: 308; Ellis, 1986: 50).

Većina autora smatra da permeabilnost podrazumeva da pravila koja trenutno učenik koristi u međujeziku nisu fiksna. Ova karakteristika se može pripisati i maternjem jeziku. To bi značilo da su svi jezički sistemi permeabilni i da se razlikuju samo u stepenu permeabilnosti. Međutim, Adjemian (1976: 308-309) se ne slaže sa ovim stavom i smatra da permeabilnost ne karakteriše druge prirodne jezike. Za njega

maternji jezik je relativno stabilan, dok se permeabilnost vezuje isključivo za međujezik. Naime, izvorni govornik ne bi dozvolio prodiranje drugih pravila u gramatiku svog maternjeg jezika jer je gramatika L1 relativno stabilna. Učenik L2, za razliku od maternjeg govornika, ima na raspolaganju dva jezička sistema pomoću kojih može pokušavati da izrazi značenje (Adjemian, ibid: 309). U želji da prenese poruku, govornik može biti primoran da koristi pravila međujezičkog sistema koji nisu u potpunosti usvojena. Taj pokušaj da izrazi značenje prevazilazi gramatičke intuicije učenika ili nedostatak intuicija i učenik proizvodi iskaze koji su nemogući za njegovu sopstvenu međujezičku normu. Adjemian kaže da se ovo dešava na dva načina: 1) u sistem međujezika prodiru pravila ili oblici L1, 2) internalizovano pravilo ili oblik ciljnog jezika nepravilno je generalizovano ili iskrivljeno na neki način (Adjemian, ibid: 308).

Naime, želja učenika da ostvari komunikaciju prevazilazi potrebu da se pridržava gramatike. Kada učenik pokušava da komunicira na ciljnom jeziku on će težiti da pojednostavi one aspekte gramatike koji najviše ometaju komunikaciju. U tom trenutku, permeabilnost međujezika dozvolice kršenje sopstvene unutrašnje sistematičnosti.

Stabilnost

Prilikom opisivanja pojma stabilnosti Adjemian polazi od (po autorovim rečima neprecizne) definicije koju su predložili Selinker, Swain & Dumas:

...when more than one strategy intersects in second-language acquisitions, there will be more power' or stability in the resultant IL (Selinker, Swain & Dumas 1975:150).

Komentarišući i definiciju koju su dali Tarone, Frauenfelder & Selinker koji razmatraju dve vrste mogućih stabilnosti: stabilnost tokom vremena u produkciji ispravnih oblika i stabilnost tokom vremena u produkciji netačnih oblika, Adjemian smatra da je pojam stabilnosti najbolje definisati ne u smislu grešaka ili ispravnih oblika, već u smislu celokupne sistematičnosti međujezika i da treba da se odnosi na one delove međujezičkog sistema koji su izgubili permeabilnost. Dalje, autor veruje da u odnosu na ciljni jezik, ova stabilnost može dovesti do stvaranja tačnih ili netačnih

oblika, ali u odnosu na sam međujezički sistem, ovi oblici su uvek tačni ako su stabilni, to jest, ako se sistematski ponavljaju (Adjemijan, 1976: 314).

Adjemijan smatra da stabilnost u međujeziku treba definisati kao "normu međujezika" čiji su dokaz procesi fosilizacije i regresije. Određeno pravilo ili karakteristika u međujeziku koji su postali stabilni ispoljavaju se na tri načina: element ciljnog jezika koji je nepravilno generalizovan ili modifikovan (u odnosu na ciljni jezik), element maternjeg jezika pozajmljen u međujeziku ili element ciljnog jezika tačno ponovljen u međujeziku. U sva tri slučaja učenik konzistentno koristi taj jezički element ili pravilo da bi proizveo govorne forme (Adjemijan, *ibid*: 314-315).

Dinamičnost

Dinamičnost međujezika znači da se sistem pravila koje učenik ima u mozgu često razvija i menja. Kao rezultat toga dolazi do smenjivanja privremene gramatike (Saville-Troike 2006: 41).

Ellis (1994: 352) navodi da su mentalne gramatike učenika dinamične i podložne brznoj promeni.

Dinamičnost podrazumeva da je sistem međujezika u stalnoj evoluciji budući da učenik stalno proverava već stečene jezičke navike.

Međutim, iako se međujezik učenika stalno menja, to se ne dešava iznenada i naglo, već učenik polako revidira pravila kako bi prilagodio nove hipoteze sistemu ciljnog jezika.

Proces preispitivanja pravila je dokaz dinamičnosti i nestabilnosti međujezika.

Redukovani sistem

Saville-Troike (2006: 41) sugeriše da je jezik učenika empirijski dokazano pojednostavljen, i formalno i funkcionalno, u odnosu na učenikov i ciljni jezik i maternji jezik.

Pojednostavljena forma ogleda se u upotrebi manje komplikovane gramatičke strukture u međujeziku u odnosu na ciljni jezik. Pojednostavljena funkcija odnosi se na manji domet komunikacijske potrebe.

Varijabilnost

Varijabilnost je, pored fosilizacije, karakteristika kojom se bavio najveći broj lingvista koji su pisali o međujeziku.

Varijabilnost znači da se pravila učenikovog međujezika menjaju kako učenik napreduje u učenju i sukcesivno prelazi iz jedne faze u drugu. Kao prirodni jezici međujezici se menjaju, ali to rade brže od ostalih prirodnih jezika (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Dakle, varijabilnost se odnosi na činjenicu da je međujezik promenljiv sistem, tj. da je “sastavljen od niza varijabilnih sistema” (Ellis, 1992: 124), i da se varijabilnost može uočiti i u horizontalnoj i vertikalnoj dimenziji (Ellis, ibid: 122). U svom međujeziku učenik u nekim situacijama koristi jedno pravilo, u drugim situacijama, drugo pravilo. Često dolazi do naizmeničnog upotrebljavanja tačnog i pogrešnog pravila. Ova osobina čini međujezik izrazito nestabilnim sistemom. Na primer, Ellis (ibid: 128) kao primer navodi jedanaestogodišnjeg portugalca, učenika engleskog kao L2 koji u igri koristi dve varijante za izražavanje negacije u govoru: *No look my card/ Don't look my card*. Učenik ne pravi razliku između *No* i *Don't* kao negacije na način koji bi to učinili izvorni govornici.

Već smo napomenuli da je jedna od osnovnih osobina međujezika sistematičnost. Sistematičnost i varijabilnost mogu se na prvi pogled učiniti kao dve kontradiktorne karakteristike (Ellis, ibid: 124). Međutim, to nije tako, jer činjenica da se međujezik razvija ne isključuje ideju da on u svakoj svojoj fazi sistematično poštuje pravila (Alonso Zarza, 2015: 58).

Corder (1977) govori o horizontalnoj i vertikalnoj varijabilnosti međujezika. Horizontalna dimenzija odnosi se na međujezik koji je učenik izgradio u određenom vremenskom trenutku. Vertikalna dimenzija se odnosi na razvojne faze kroz koje učenik prolazi tokom vremena. Prema istom autoru (Corder, 1981) uzroci varijabilnosti nalaze se u tri faktora: učeniku, vrsti učenja (formalno ili neformalno) i samom jeziku. Za prvi faktor Corder naglašava da je uzrast najznačajniji element. Kada je u pitanju vrsta učenja, razlika je u fokusu, u formalnom učenju (u školi) fokus je na formi, dok je u neformalnom učenju (u prirodnom okruženju) akcenat na komunikaciji (Alonso Zarza, 2015: 60).

Ellis u *Second language acquisition and language pedagogy* objašnjava varijabilnost sa psiholingvističkog aspekta, iako ne negira da učenje novog jezika može imati i sociolingvistički karakter, odnosno da učenik može biti motivisan potrebom da “efikasno komunicira i na kontekstualno odgovarajući način” (Ellis, 1992: 121).

Ističe (Ellis, ibid: 123-127) da u okviru međujezičkog sistema postoje različite vrste varijabilnosti, a kao dve osnovne ističe: sistematičnu i nesistematičnu.

Sistematična je ona koja se može predvideti na osnovu situacije, jezičkog konteksta, psiholoških faktora itd, tj. “gde se korišćenje dva oblika distribuira sa određenim stepenom regularnosti u skladu sa društvenim faktorima” (Ellis, ibid: 122). Ova vrsta varijabilnosti se deli na situacionu (*situational variability*) i kontekstualnu (*contextual variability*).

Situaciona podrazumeva smenjivanja dva ili više jezička oblika u skladu sa vanlingvističkim faktorima. To znači da učenici biraju registar (formalni ili neformalni) zavisno od nivoa bliskosti sa svojim sagovornikom. Primećeno je da učenici stranog jezika upotrebljavaju pravilnije forme kada se nađu u formalnoj situaciji. Faktori koji utiču su vrsta zadatka koje učenik treba da izvrši, tema, učesnici i individualne osobenosti učenika (pol, godina, etnička pripadnost).

Kontekstualna varijabilnost nastaje kada korisnik jezika menja upotrebu lingvističkih oblika prema jezičkom okruženju. Ova varijabilnost je evidentna na fonološkom, morfološkom i sintaktičkom nivou jezika.

Nesistematična varijabilnost se ne može predvideti i kod nje nema jasnih uzroka zašto učenici upotrebljavaju pojedine oblike ciljnog jezika. I ovde autor razlikuje dva tipa. Prvi tip je rezultat neuspeha u performansi i podrazumeva različite vrste lapsusa i odstupanja od pravila koji mogu biti posledica različitih psiholoških i emocionalnih faktora. Drugi tip se odnosi na fenomen da učenik poseduje dve ili više formi koje koristi za realizaciju istog opsega značenja.

Ellis tvrdi da je učenikov međujezik sastavljen od pravila u bilo kojoj fazi svog razvoja. U nekim slučajevima, ova pravila su sistematska, pošto se odnose na situacione i kontekstualne faktore. U drugim slučajevima, ti oblici se koriste proizvoljno, u slobodnoj varijaciji (Ellis, 1994: 366).

Tarone (1983) je smatrala da se varijabilnost međujezika zasniva na kontekstima upotrebe jezika. Saglasna je sa Adjemijan-om da je međujezik prirodan jezik, ali za ovu

autorku, međujezik nije jedan sistem, već skup stilova koji se mogu koristiti u različitim društvenim kontekstima, te ga treba posmatrati iz sociolingvističke perspektive. Naime, autorka je pokušala da objasni sistematičnu varijabilnost ukazujući na to da učenici L2 imaju niz mentalnih gramatika koje se preklapaju (*overlapping mental grammars*) i koje odgovaraju različitim kontekstima. Sa jedne strane učenici imaju gramatiku za neformalnu ili kolokvijalnu upotrebu L2, sa druge strane učenici imaju gramatiku za formalno korišćenje drugog jezika (npr. u pisanoj produkciji ili korišćenje drugog jezika u učionici). Između ove dve krajnosti postoje mentalne gramatike za različite nivoe formalnosti upotrebe jezika. Gramatika za formalni govor zahteva od učenika da vodi računa o formi, dok gramatika za neformalni i kolokvijalni govor ne zahteva obraćanje pažnje na formu.

Larsen-Freeman & Long (1994: 85) govore da su međujezici mnogo varijabilniji sa sinhronog stanovišta nego gotovo svi ostali prirodni jezici. Ipak, najveći deo varijabilnosti je sistematičan ili njom upravljaju pravila. Zapravo, različite upotrebe jednog oblika koje učenik koristi datog u definisanim kontekstima, u skladu sa dve vrste varijacija - lingvističkom i situacionim - mogu ukazati na budući dijahroni razvoj koji će pratiti međujezik. To jest, sinhronne varijacije mogu anticipirati dijahronu promenu. Čak i slobodna varijacija može igrati možda ključnu ulogu u razvoju jer je jedna od najvažnijih uzroka razvoja novog jezika.

Regresija

Adjemian (1976: 315-317) je isticao kao jednu od važnih osobenosti međujezika koja ga razlikuje od drugih jezičkih sistema i regresiju. Regresija, nazadovanje ili vraćanje unazad (*backsliding*) je jezički fenomen koji se manifestuje kada se u međujeziku pojave elementi koji odstupaju od norme ciljnog jezika, za koje se pretpostavljalo da su prevaziđeni u prethodnim fazama učenja.

Selinker, Swain & Dumas (prema Adjemian, *ibid*: 315) definišu regresiju kao redovno ponovno pojavljivanje fosilizovanih grešaka za koje se smatralo da su iskorenjene ističući da "nazad" u reči "nazadovanje" znači "nazad prema normi međujezika" a ne prema normi govornikovog L1.

Adjemian napominje da su oni učenici koji ne “zamrznju” svoj međujezik, već nastavljaju svoj lingvistički razvoj prema normi ciljnog jezika podložni ovom procesu koji je obično prisutan u govoru učenika.

U idealnom procesu učenja međujezik učenika bi trebalo da se kreće prema normama ciljnog jezika. U realnom procesu učenja, dešava se da se učenik vrati na one oblike u njegovom međujeziku koji su stabilniji u poređenju sa odgovarajućim oblicima u ciljnom jeziku, a to je regresija.

Selinker insistira na tome da su regresija i fosilizaciji dva blisko povezana fenomena, dok Adjemiana tvrdi da je fosilizacija „jedan potencijalni rezultat učenikove upotrebe strategije izbegavanja” (Adjemian, ibid: 316). Ako učenik L2 doživljava neko pravilo ciljnog jezika previše teškim on može da fosilizuje i upotrebljava određenu alternativnu strukturu. Za Adjemiana regresija može ali ne mora da dovede do ponovnog pojavljivanja fosilizovanog oblika, već može biti rezultat pokušaja primene tačnog pravila ciljnog jezika.

Po rečima Adjemian-a osnovna razlika između fosilizovanog oblika i regresije je ta što u prvom slučaju učenik nema još uvek u svojoj kompetenciji aktivni alternativni oblik ili pravilo, dok u drugom slučaju učenik poseduje aktivnu alternativnu formu ili pravilo u svojoj kompetenciji, ali zbog određenih emocionalnih ili kontekstualnih faktora on ne koristi tu ispravnu alternativu.

Osim toga, regresija je dokaz da je međujezik izgubio svoju permeabilnost. S druge strane, fosilizacija može biti pokazatelj relativno potpunog gubitka permeabilnosti u jednoj specifičnoj funkciji međujezika, i to one koja je, iz nekog razloga, ostala manje nalik ciljanom jeziku (Adjemian, ibid: 317).

Istraživanja o ovom aspektu međujezika pokazuju da se regresija javlja naročito onda kada se od učenika očekuje kompleksnije izražavanje na stranom jeziku ili su pod nekom vrstom pritiska (Ellis, 1995: 293).

Fosilizacija

Kroz citate koji slede može se zaključiti kako je Selinker, pokušavajući da odgovori na pitanje zašto većina učenika ne uspe da dostigne jezičku kompetenciju izvornih govornika, objasnio princip fosilizacije:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation or instruction he receives in the target language (Selinker, 1972: 215).

It is important to note that fossilisable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated (Selinker, 1972: 215).

Fossilization, a mechanism which also exists in this latent psychological structure underlies surface linguistic material which speakers will tend to keep in their IL productive performance, no matter what the age of the learner or the amount of instruction he receives in the TL (Selinker, 1972: 229).

Fosilizacija znači da nematarnji govornik u svom međujeziku ima tendenciju da zadržava određene karakteristike koja nisu u skladu sa ciljnim jezikom, bez obzira na uzrast, nivo obrazovanja ili svoje komunikacijske potrebe. Brown (1994: 217) je pisao: „The relatively permanent incorporation of incorrect linguistic forms into a person’s second language competence has been referred to as fossilization. (...) But now fossilization can be seen as consistent with the laws of human learning“.

Ellis (1985: 48) je govorio: „Fossilization occurs in most languages and cannot be remedied by further instruction. Fossilized structures can be realized as errors or as correct target language forms. If, when fossilization occurs, the learner has reached a stage of development in which feature X in his interlanguage has assumed the same form as in the target language, then fossilization of the correct form will occur. If, however, the learner has reached a stage in which feature Y still does not have the same form as the target language; the fossilization will manifest itself as an error“.

Fosilizacija se može definisati kao stanje kada međujezik učenika prestane da se razvija u pravcu ciljnog jezika, uprkos tome što je učenik i dalje izložen ciljnom jeziku. Međujezički sistem će se fosilizovati kada prestane da bude dinamičan i propustljiv.

Iako se termin fosilizacije vezuje prevashodno za Selinknerovo ime, sam autor je isticao da su o ovom fonomenu već govorili Weinreich kao “*permanent grammatical influence*” (Selinker, 1992: 41), i Nemser kao “*permanent intermediate systems and subsystems*” (Selinker, ibid: 174).

Selinker navodi da je fosilizacija mehanizam koji se nalazi u latentnoj strukturi i da pojava fosilizovanih elemenata nije slučajna, već očekivana i odgovara idiosinkraziji međujezika.

Ove fosilizovane strukture obično se javljaju u jezičkim produkcijama učenika ne samo kada se pretpostavljalo da su iskorenjene, već i kada je govornikova pažnja usredsređena na novu intelektualnu poteškoću ili se on nalazi u stanju uznemirenosti ili uzbuđenja, ili čak kada je krajnje opušten (Selinker, 1972: 215; Selinker, 1972: 221).

Selinker ističe da su psiholingvističke strukture (zahvaljujući mehanizmu fosilizacije prisutne u mozgu učenika) povezane sa tri jezička sistema koja koegzistiraju: maternji jezik, međujezik i ciljni jezik. Ova situacija predstavlja prepreku (Selinker, ibid: 222) kada treba da se predvidi koji elementi u kojoj međujezičkoj situaciji će biti podložni fosilizaciji.

Selinker & Han (2001: 279) ističu da postoje šest osnovnih karakteristika fosilizacije:

1. fosilizacija je ekvivalentna prestanku razvoja
2. prisutna je u svim aspektima međujezika (na nivou fonetike, fonologije, sintakse, morfologije, leksike, semantike, pragmatike, diskursa)
3. fosilizacija predstavlja trajan i rezistentan proces
4. javlja se i kod mlađih i kod starijih učenika L2
5. pokazatelj je nazadovanja u procesu učenja ciljnog jezika
6. tiče se specifičnih upornih odlika međujezika koje treba otkriti empirijski.

Ostali autori definisali su ovaj fenomen na manje ili više sličan način (Han, 2003).

Ellis (1994: 703) je pisao: „Selinker (1972) noted that most L2 learners fail to reach target-language competence. That is, they stop learning while their internalized rule system contains rules different from those of the target system. This is referred to as “fossilization”. It reflects the operation of various internal processes”.

Gass & Selinker (1983: 234) su isticali: “...language transfer has been seen to relate to fossilization, i.e, the cessation of IL learning often shown by the permanent failure of L2 learners to acquire a feature of the target language”.

Lowther (1983: 127) tumači fosilizaciju kao nemogućnost osobe da postigne sposobnost maternjeg govornika na ciljnom jeziku.

Ellis (1985: 48) naglašava da se fosilizovane strukture mogu realizovati kao greške ili kao ispravni oblici ciljnog jezika. Ako je učenik došao do faze razvoja u kojoj je neka struktura u njegovom međujeziku preuzela istu formu kao i na ciljnom jeziku, onda će se desiti fosilizacija ispravnog oblika. Međutim, ako je učenik dostigao fazu u kojoj neka struktura i dalje nema istu formu kao u ciljnom jeziku, odnosno ako je proces učenja zaustavljen pre postizanja kompetencije L2, fosilizacija će se manifestovati kao greška.

Hyltenstem (1988: 68) takođe navodi da se fosilizacija javlja u kontekstu učenja drugog jezika i da nije svojstvena procesu usvajanja maternjeg jezika. Autor (ibid: 68) pojašnjava: „It covers features of the second language learner’s inter-language that deviate from the native speaker norm and are not develop-ing any further, or deviant features which – although seemingly left behind – re-emerge in the learner’s speech under certain conditions. Thus, the learner has stopped learning or has reverted to earlier stages of acquisition“.

Za Tarone (1988: 157) fosilizacija je stagnacija kontinuiranog razvoja međujezika koja nastupa posle određenog vremenskog perioda.

Sharwood-Smith (1994: 37) kaže da je fosilizacija proces u kojem ponovljeno vežbanje i izlaganje jeziku ne dovode do daljeg razvoja.

Liceras (1992: 25) fosilizaciju razume kao fenomen koji se odnosi na "blokadu" ili "stagnaciju" tokom procesa učenja L2, koji se javlja čak i na manje naprednim nivoima i rezultat je postojanja permanentne permeabilnosti u međujeziku.

Baralo (2004: 378) smatra da je fosilizacija mehanizam pomoću koga govornik teži da zadrži u svom međujeziku određene elemente, pravila i jezičke podsisteme svog maternjeg jezika u odnosu na njegov ciljni jezik. Ona takođe veruje da komunikaciona situacija u kojoj nematrnji govornik mora da koristi ciljni jezik može da utiče na različite načine na pojavu fosilizovanih struktura, odnosno da se moraju uzeti u obzir i vrsta zadatka ili lingvistička aktivnost s kojom se govornik susreće.

Saville-Troike (2006: 42) navodi da je fosilizacija prestanak razvoja međujezika pre dostizanja normi ciljnog jezika.

Prema Bustos Gisbert et al. (2006: 59) fosilizacija ima veze sa jezičkim karakteristikama koje se stabilizuju (to jest, ostaju nepromenjene) u međujeziku grupa učenika koji dele isti maternji jezik bez obzira na njihov uzrast, kvalitet i količinu instrukcija koje dobijaju.

Pojedini autori (Ellis, 1990: 51-53; Larsen-Freeman & Long, 1994: 64) veruju da do fosilizacije takođe dolazi iz sociolingvističkih razloga, odnosno da fosilizacija nastupa čak i kod učenika koji je kontinuirano izložen ciljnom jeziku ukoliko učenik smatra da je njegov nivo znanja L2 dovoljan da zadovolji njegove komunikacione potrebe i stoga gubi motivaciju i počinje da stagnira u učenju. Suprotno tome, sve dok učenik misli da svoje komunikacijske veštine treba i dalje da poboljšava, njegov međujezik nastavlja da se razvija prema L2.

Prema Selinkeru (1972: 230), mali broj učenika (svega 5%) dostigne nivo jezičke kompetencije koji imaju maternji govornici. Adjemian (1976: 307) je verovao da je uspeh u učenju ciljnog jezika gotovo uvek nepotpun, dok je proces učenja prvog jezika skoro uvek dovršen i da je uzrok tome fosilizacija.

Iako su studije na temu fosilizacije sprovedene u poslednjih nekoliko decenija bile više teorijske i manje empirijske, primećeno je da je bez sumnje fosilizacija jedan od najznačajnijih elemenata koji se tiču međujezika. Lingviste koji su se bavili ovim fenomenom (Vigil & Oller's, 1976; Ellis, 1985; Skehan, 1998; Mitchell & Myles, 1998; Brown, 2000; Lightbown & Spada, 2006) je zanimalo zašto u određenim kontekstima postoje strukture učenikovog maternjeg jezika koje ne može da izbegne čak i onda kada je naučio sve karakteristike ciljnog jezika, zašto se fosilizacija javlja čak i na visokom nivou učenja stranog jezika, zašto učenici na različite načine prolaze kroz fosilizaciju i pre svega zašto se učenici zaustave u procesu učenja ciljnog jezika.

Međusobna razumljivost

Adjemian (1976) tvrdi da se međujezici mogu u velikoj meri koristiti za komunikaciju među govornicima. Oni mogu deliti različite funkcije komunikacije sa prirodnim jezicima. Međusobna razumljivost se smatra odnosom između dijalekata ili jezika u kojima govornici različitih jezika u određenoj meri mogu razumeti jedni druge bez većeg napora.

2.4.5. Pet centralnih procesa

Selinker u svom radu iz 1972. na samom početku napominje da razvija svoju hipotezu iz perspektive učenja, a ne nastave, pošto je njegov eksplicitni cilj proučavanje unutrašnjih struktura i procesa koji se odvijaju u mozgu učenika.

Polazeći od Weinreich-ovih interlingvalnih identifikacija (engl. *interlingual identifications*) objašnjenih u knjizi *Languages in Contact* iz 1957. godine Selinker ističe da je ovaj autor postavio brojna prihološka i lingvistička pitanja, ali je ostavio otvoreno pitanje **psihološke strukture**. Zbog toga za osnovu svog učenja uzima Selinker Lenneberg-ov (1967) koncept **latentne jezičke strukture** i govori o tome da u svesti učenika postoji niz **latentnih psiholoških struktura** koje se aktiviraju kada on pokušava da nauči L2. Ove strukture su povezane s procesom učenja, tako da naglasak treba staviti na pokušaj učenja, a ne na rezultat učenja. Dakle, autor pretpostavlja da učenik ima neku vrstu urođenog kapaciteta ili latentnu kognitivnu obdarenost, genetski određenu, koja se aktivira kada počinje učenje L2 i koja je prisutna tokom celog tog procesa, što učeniku omogućava da razvije svoj međujezik (Alonso Zarza, 2015: 54).

Oni odrasli učenici koji uspeju da dostignu nivo kompetencije maternjih govornika (a kojih je prema Selinkerovoj proceni svega 5%) su oni koji su na neki način uspeali da reaktiviraju latentnu jezičku strukturu. S druge strane, ova struktura je polazna tačka za 95% učenika, odnosno za one koji ne dostignu potpunu kompetenciju u L2. Ovo su slučajevi pokušaja učenja (*attempted learning*) naspram uspešnog učenja (*successful learning*), koje prema Selinkerovom mišljenju (1972: 212) treba da bude cilj učenja.

U pomenutoj latentnoj psihološkoj strukturi postoji pet kognitivnih centralnih procesa kojima učenici pribegavaju prilikom učenja L2 (Selinker, *ibid*: 215):

1. jezički transfer (*language transfer*)
2. transfer podučavanja (*transfer-of-training*)
3. strategije učenja stranog jezika (*strategies of second language learning*)
4. strategije komunikacije na stranom jeziku (*strategies of second-language communication*)
5. prekomerna generalizacija lingvističkog materijala stranog jezika (*overgeneralization of TL linguistic material*).

Ovo je skup procesa koji utiču na formiranje novog jezičkog sistema koji nije ni L1 ni L2.

Jezički transfer, piše autor, jeste proces u kome se neki elementi, pravila ili podsistemi prenose iz učenikovog L1 i utiču na hipoteze koje učenik stvara o L2. Transfer može biti pozitivan - ako maternji jezik olakšava učenje određene strukture ili reči i negativan - kada taj uticaj vodi ka stvaranju greške. Fenomenom transfera bavićemo se detaljno u narednom poglavlju rada (v. poglavlje 2.5.).

Transfer podučavanja se vezuje za proces obuke i figuru nastavnika. On se javlja kada je neki element ili struktura u učenikovom međujeziku nastaju kao rezultat loše nastave ili primene neadekvatnog didaktičkog materijala.

Zahvaljujući načinu na koji nastavnici prezentuje određenu didaktičku partiju, učenik kreira pravila koja se mogu pogrešno preneti na druge slučajeve. Selinker (1972: 218) navodi sledeći primer procesa transfera podučavanja: mnogi govornici srpskohrvatskog jezika, na svim nivoima znanja engleskog, koriste zamenicu *he* ignorišući razliku između *he/she*. S obzirom na to da u srpskohrvatskom jeziku postoji razlika između muških i ženskih zamenica, ova upotreba muškog roda zamenice može biti posledica, ne procesa jezičkog transfera, već činjenice da je tokom nastave, kako u priručnicima, tako i u primerima koje su obično navodili nastavnici, gotovo isključivo korištena zamenica *he*.

Selinker govori i o dve strategije. Strategije predstavljaju mehanizme koje učenik L2 koristi, svesno ili nesvesno, da nadomesti nedostatke svoje kompetencije. Reč je o strategijama učenja i strategijama komunikacije (v. odeljke 2.4.6 i 2.4.7.).

Strategije učenja stranog jezika se odnose na pokušaje učenika da savladaju gradivo koje im se predaje. Učenik razvija različite strategije kako bi mogao da inkorporira jezički *input*. Naime, učenik teži da pojednostavi sistem L2 kako bi ga učinio lakšim za usvajanje. Stoga on sistem L2 uprošćava ili izbegava složene oblike ili strukture.

Strategije komunikacije odnose se na one elemente koji su prisutni u međujeziku učenika dok on pokušava da komunicira na ciljnom jeziku. Učenik im pribegava kada nije u stanju da pravilno prenese poruke, a istovremeno ne želi da prekine komunikaciju. Radi se o mehanizmima koje učenik koristi da bi razumeo i da bi ga razumeli kada ne zna odgovarajući oblik u ciljnom jeziku. To mogu biti: izbegavanje

teme, parafraziranje, sinonimi ili antonimi, semantička zamena, prebacivanje koda, ali i gestikulacija ili mimika. U strategijama komunikacije govornik se odriče gramatičke tačnosti kako ne bi prekinuo komunikaciju.

Prekomerna generalizacija lingvističkog materijala stranog jezika je proces koji se sastoji u pogrešnoj primeni pravila usled generalizacije pravila L2. Dakle, reči i strukture se stvaraju analogno s drugim rečima i strukturama u okviru samog L2. Na primer, učenik može koristiti sufiks – *uto* za građenje participa prošlog i pravilnih i nepravilnih glagola: *creduto, voluto, venduto, prenduto, deciduto*. Greška prekomerne generalizacije (*prenduto, deciduto*, umesto ispravnih *preso, deciso*) pokazuje da je učenik savladao pravilo ciljnog jezika, ali takođe pokazuje da nije savladao i izuzetke od pravila i ukazuje nastavniku jezika šta učenik tek treba da nauči.

2.4.6. Strategije učenja

Selinker (1972: 215) pominje da u tzv. latentnoj psihološkoj strukturi postoji pet centralnih kognitivnih procesa kojima učenici pribegavaju tokom učenja L2 i navodi da su jedan od njih i strategije učenja stranog jezika (*strategies of second language learning*), ali se u pomenutom radu njima ne bavi detaljno, niti daje njihovu taksonomiju.

Selinker (ibid: 216-217) kaže sledeće:

If these fossilized items, rules and subsystems (...) are a result of an identifiable approach by the learner to the material to be learned, then we are dealing with strategies of second language learning.

Kao primere za strategije učenja stranog jezika on navodi tendenciju učenika da redukuju ciljni jezik u jednostavniji sistem, tendenciju učenika da izbegavaju pojedine gramatičke elemente kao što su članovi, oblici za množinu, prošla vremena itd. i ističe da ove strategije vrlo često učenici primenjuju nesvesno.

Ako bismo napravili sintezu onog o čemu je autor pisao kasnije mogli bismo da zaključimo da Selinker definiše strategije učenja kao kognitivne aktivnosti na svesnom ili nesvesnom nivou koje podrazumevaju obradu podataka L2 u pokušaju da se izrazi značenje. Te strategije uslovljavaju sistematičnost u međujeziku. Ukratko, ističe autor,

međujezik je jedinstveni sistem sastavljen od hipotetičkih pravila koja učenik razvija kroz različite kognitivne strategije i testira i modifikuje tokom procesa učenja.

U godinama koje su usledile veliki broj lingvista bavio se upravo strategijama učenja dajući različite definicije i predlažući različite klasifikacije (Nayak et al, 1990). Većina njih pripisuje učenicima aktivnu ulogu u procesu učenja jezika tokom kojeg uspostavljaju različite veštine koje olakšavaju učenje. Te veštine koje olakšavaju proces učenja nazivaju se strategijama.

Detaljno je o ulozi strategija učenja govorila Chamot (2001: 25-26):

Learning strategies are important in SLA for two major reasons. First, in investigating the strategies used by second language learners during the language learning process, we gain insights into the cognitive, social and affective processes involved in language learning. These insights can help us understand these mental processes as they relate to SLA, and can also clarify similarities and differences between language learning and general learning processes. The second reason supporting research into language learning strategies is that it may be possible to teach less successful language learners to use the strategies that characterize their more successful peers, thus helping students who are experiencing difficulty in learning a second language become better language learners. Therefore, two major goals in language learning strategy research are to (1) identify and compare the learning strategies used by more and less successful language learners, and (2) provide instruction to less successful language learners that help them become more successful in the language study.

Chamot, dakle, tvrdi da su strategije učenja važne za učenje drugog jezika iz dva glavna razloga. Prvo, istražujući strategije koje koriste učenici L2 tokom procesa učenja može se dobiti bolji uvid u kognitivne, socijalne i afektivne procese koji su uključeni u učenje jezika. Drugo, možda je moguće naučiti manje uspešne učenike jezika da koriste strategije koje uspešni učenici koriste kako bi i oni imali više uspeha u učenju jezika. Zbog toga je i cilj proučavanja ovih strategija da se uporede strategije učenja koje koriste uspešniji učenici sa strategijama koje koriste manje uspešni učenici i da se potom manje uspešnim učenicima daju instrukcije koje bi im pomogle da postanu uspešniji u učenju.

Od samog početka, lingvisti koji su se bavili strategijama učenja (Rubin, 1975; Stern, 1975; Reiss, 1985; Wenden, 1987) stavljali su akcenat na dobre učenike, odnosno na način na koji uspešni učenici uče, uvereni da proučavanje strategije učenja može pomoći manje dobrim učenicima da postignu bolji uspeh u učenju drugog jezika.

Rubin (1975: 42-50) veruje da, ako bismo utvrdili koje strategije koriste dobri učenici jezika dok uče L2, mogli bismo podučavati neuspešne učenike istim tim strategijama i smanjiti jaz između uspešnih i neuspešnih učenika.

Fan (2003) pretpostavlja da će učenici jezika koji imaju veću kontrolu nad svojim učenjem postati uspešniji od onih koji tu kontrolu nemaju, odnosno da se uspešni učenici razlikuju od neuspešnih po izboru, načinu upotrebe ili kombinovanju strategija.

U tom smislu dolazi do izvesne prekretnice u nastavni stranog jezika jer se težište nastave preusmerava sa nastavnika na učenika, što je bilo u potpunom neskladu sa biheviorističkim viđenjem nastavnog procesa.

Različiti autori su strategije učenja definisali na različite načine. Rubin (1975: 43) definiše strategije učenja jezika kao tehnike ili sredstva koje učenik može da koristi za sticanje znanja. Stern (1975) ih shvata kao opštije pristupe učenju koji upravljaju izborom određenih tehnika. Ellis (1985) o strategijama govori kao o sredstvima pomoću kojih učenici usvajaju pravila ciljnog jezika. Prema Ellis-u, strategije su mehanizmi koje koristi učenik kako bi rešio moguće probleme komunikacije i koji su organizovani na sledeći način: učenik formuliše hipotezu zasnovanu na prethodnom znanju (ciljnog jezika ili drugih jezika) i proverava je, a potom će je potvrditi ili izmeniti u skladu sa karakteristikama ciljnog jezika kako bi došlo do automatizacije novog pravila. Wenden & Rubin (1987: 19) definišu strategije učenja kao bilo koji skup operacija, koraka, planova, rutina koje učenik koristi kako bi olakšao dobijanje, čuvanje, pronalaženje i korišćenje informacija. Rubin (1987: 23) nudi i ovu definiciju: strategije učenja su strategije koje doprinose razvoju jezičkog sistema koji učenik stvara i utiču direktno na učenje. Za Oxford (1990: 1) to su koraci koje preduzimaju učenici da bi poboljšali svoje učenje i koji su važni za proces učenja jezika jer su ključni za razvoj komunikativne kompetencije. Tačnije, to su operacije koje koriste učenici da potpomognu učenje, pohranjivanje i korišćenje novih informacija, ali i postupci koje učenici primenjuju kako bi učinili učenje lakšim, bržim, prijatnijim, efikasnijim i

prenosivim na nove situacije (Oxford, 1990: 8). O'Malley & Chamot (1990: 1) ističu da su strategije učenja jezika posebne misli ili ponašanja koje učenici koriste i koje im pomažu da razumeju, nauče ili upamte nove informacije. Richards & Platt (1992: 209) ističu da su to ponašanja i misli koje učenici koriste tokom učenja da bi bolje razumeli, naučili ili zapamtili nove informacije. Scarcella & Oxford (1992: 63) strategije učenja definišu kao korake, ponašanja ili tehnike - poput traženja partnera za razgovor ili ohrabrivanje za rešavanje težeg jezičkog zadatka - koje učenici koriste za poboljšanje sopstvenog učenja. Santos Gargallo (1993: 140-141) za ove strategije kaže da one predstavljaju tendenciju učenika da redukuje jezički sistem u jednostavniji sistem, izbegavajući kategorije koje on smatra nepotrebnim, kao što su članovi, nastavci za građenje plurala itd. Cohen (1998: 4) smatra da su strategije učenja jezika procesi učenja koje učesnici svesno odabiraju, a koji mogu rezultirati akcijom u cilju poboljšanja učenja L2 kroz skladišćenje informacija, prisećanje i primenu informacija o tom jeziku. Chamot (2004: 14) definiše strategije učenja kao svesne misli i poduhvate koje učenici poduzimaju kako bi postigli cilj učenja. Pinilla Gómez (2004: 436) navodi da se upotreba mnemoničkih pravila za učenje reči ili memorisanje i ponavljanje nekih problematičnih struktura L2 smatraju strategijama učenja jer osnovni motiv koji uslovljava upotrebu jedne od strategija učenja nije želja da se razume ili prenese poruka nego da se nauči L2.

Citiramo Rubin (1975) koja identifikuje sedam strategija koje koriste dobri učenici jezika. Prvo, oni su voljni i precizni u pogađanju. Drugo, oni imaju jak poriv da komuniciraju ili da uče iz komunikacije. Treće, oni se obično ne plaše da će izgledati smešno ako naprave grešku. Četvrto, pored fokusiranja na komunikaciju, oni obraćaju pažnju i na formu. Peto, oni vežbaju tako što traže priliku gde mogu da upotrebe jezik. Šesto, oni nadgledaju svoj govor, kao i govore drugih, tako što stalno obraćaju pažnju na to kako je njihov govor primljen od strane drugih i da li njihova performansa ispunjava standarde. Sedmo, oni obraćaju pažnju na značenje.

Nekoliko godina kasnije Rubin (1981: 124-126) strategije učenja jezika klasifikuje u dve kategorije:

1. Direktne strategije:

- razjašnjavanje ili verifikacija - učenik ih koristi da bi potvrdio da li je znanje koje je stekao tačno

- nadgledanje ili monitoring – strategija uz pomoć koje učenik primećuje greške
- memorisanje - strategija koja se odnosi na čuvanje znanja
- pogađanje ili induktivno zaključivanje - koristi se da bi učenik došao do značenja oblika s kojim se susreće
- deduktivno rezonovanje - traženje i formiranje pravila
- uvežbavanje - strategija koja se odnosi na upotrebu jezika.

2. Indirektne strategije (upravljanje procesima upotrebe ciljnog jezika).

Na osnovu kriterijuma da li strategije direktno ili indirektno doprinose učenju Rubin (1987) ih je kategorizovala u tri glavne vrste: strategije učenja, komunikacijske i društvene strategije. Prve direktno utiču na učenje i doprinose razvoju jezičkog sistema. Dele se na kognitivne strategije učenja (podrazumevaju analizu, transformaciju i sintezu materijala koji se koristi tokom učenja jezika) i metakognitivne strategije učenja (podrazumevaju planiranje, postavljanje prioriteta i ciljeva, samoupravljanje). Komunikacijske strategije ne utiču toliko direktno na učenje jezika i tiču se komunikacijskih procesa učešća u konverzaciji i razjašnjavanja značenja koje je govornik imao na umu. Ove strategije koriste govornici kada se suočavaju sa nekim poteškoćama zbog činjenice da njihova komunikacija prestaje usled nedostatka komunikacionih sredstava ili kada su dolazi do nesporazuma sa sagovornikom. Društvene ili socijalne strategije podrazumevaju one aktivnosti koje omogućavaju učenicima da budu izloženi jeziku i praktikuju svoje znanje. Iako ove strategije podrazumevaju izloženost ciljnom jeziku, one indirektno doprinose učenju jer ne vode direktno ka korišćenju jezika.

Stern (1975: 311) izdvaja najznačajnije strategije koje koriste dobri učenici jezika:

1. strategija planiranja (lični stil učenja ili pozitivna strategija učenja)
2. aktivna strategija (aktivan pristup zadacima)
3. emfatična strategija (tolerantan pristup ciljnom jeziku i njegovim govornicima)
4. formalna strategija (tehničko znanje o tome kako se baviti jezikom)
5. eksperimentalna strategija (metodološki ali fleksibilni pristup, razvijanje novog jezika u uređeni sistem i njegovo stalno revidiranje)
6. semantička strategija (konstantno traženje značenja)

7. strategija prakse (spremnost za uvežbavanje)
8. komunikacijska strategija (spremnost da se jezik koristi u stvarnoj komunikaciji)
9. strategija monitoringa (samonadgledanje)
10. strategija internalizacije (razvijanje drugog jezika sve više kao odvojenog referentnog sistema i učenje da se razmišlja na njemu).

Skoro dve decenije kasnije Stern (1992: 262-266) govori o pet osnovnih strategija učenja jezika:

1. upravljanje i strategije planiranja (*Management and Planning Strategies*)
2. kognitivne strategije (*Cognitive Strategies*)
3. komunikacijsko - iskustvene strategije (*Communicative - Experiential Strategies*)
4. interpersonalne strategije (*Interpersonal Strategies*)
5. afektivne strategije (*Affective Strategies*).

Upravljanje i strategije planiranja - ove strategije su povezane sa namerom učenika da upravlja sopstvenim učenjem. U tom slučaju zadatak učenika je da odluči na koji način će pristupiti učenju, da postavi sebi razumne ciljeve, pronađe odgovarajuću metodologiju, odabere adekvatne resurse i prati i proceni napredak u odnosu na prethodno utvrđene ciljeve i očekivanja. Uloga nastavnika je da mu pomogne i obezbedi resurse.

Kognitivne strategije - to su koraci ili operacije koje se koriste u učenju ili rešavanju problema i koje zahtevaju direktnu analizu, transformaciju ili sintezu učenja, kao npr. klarifikacija ili verifikacija, monitoring, memorisanje, pogađanje (induktivno zaključivanje), deduktivno rezonovanje i vežbanje.

Komunikacijsko - iskustvene strategije – ove strategije (gestikulacija, parafraziranje, traženje da se nešto ponavi ili objasni) jesu tehnike koje učenici koriste kako ne bi prekinuli komunikaciju.

Interpersonalne strategije - učenici treba da kontaktiraju sa izvornim govornicima i sarađuju s njima. Pri tome je neophodno da učenici budu upoznati sa kulturom ciljnog jezika.

Afektivne strategije - u nekim slučajevima učenje jezika može biti frustrirajuće ili izazvati osećaj nelagodnosti ili učenici L2 mogu imati negativan stav prema izvornim

govornicima. Dobri učenici jezika pokušavaju da stvore pozitivne asocijacije prema stranom jeziku i njegovim govornicima.

Naiman et al. (1978) razlikuju pet glavnih grupa strategija zajedničkih za sve dobre učenike: aktivan pristup zadatku, svest o jeziku kao sistemu, svest o jeziku kao sredstvu komunikacije i interakcije, kontrola afektivnih potreba i monitoring performansi u L2.

Rubin & Thompson (1982) navode strategije koje mogu pomoći da se postane bolji učenik jezika:

- dobri učenici jezika (DUJ) pronalaze svoj vlastiti način učenja i preuzimaju odgovornost za svoje učenje
- DUJ organizuju informacije o jeziku i sopstvenom programu učenja
- DUJ su kreativni i eksperimentišu sa jezikom
- DUJ stvaraju prilike da vežbaju
- DUJ nauče da žive sa neizvesnošću
- DUJ koriste mnemotehnike tako što organizuju pojedinačne elemente u obrasce i povezuju stvari
- DUJ znaju kako da se suoče sa greškama, ne prestaju da pričaju iz straha da će pogrešiti
- DUJ koriste svoje jezičko znanje i oslanjaju se na ono što već znaju, kao što su njihov L1 ili drugi jezici koje poznaju
- DUJ znaju kako da koriste kontekst kako bi im on pomogao da razumeju poruku
- DUJ treba da nauče da naprave inteligentne pretpostavke o jeziku
- DUJ uče izraze i idiome kao celine
- DUJ uče načine da ne prekidaju komunikaciju
- DUJ koriste tehnike kao što su parafraziranje, korišćenje sinonima i traže pomoć
- DUJ koriste različite stilove govora u zavisnosti od formalnosti konteksta.

Ellis (1994) govori o tome da su istraživanja o strategijama učenja koje koriste DUJ sprovedena tako što su se koristila dva pristupa. U prvom je od DUJ traženo da učestvuju u anketi ili da popune upitnik. U drugom, uspešniji učenici bili su upoređivani sa sa manje uspešnim. Rezultati istraživanja pokazali se da postoje čvrsti dokazi koji

pokazuju da obraćanje pažnje na formalne karakteristike ciljnog jezika doprinosi uspehu.

O'Malley & Chamot (1990: 43) veruju da je pre pravljenja bilo kakve taksonomije važno napraviti razliku između strategija učenja, strategija produkcije i strategija komunikacije.

Strategije učenja smatraju kognitivnim veštinama i dele ih na: kognitivne, metakognitivne i socioafektivne strategije.

Kognitivne strategije - ove strategije se odnose na kognitivne procese koji bi trebalo da učeniku olakšaju i poboljšaju proces učenja. One podrazumevaju direktniju manipulaciju materijala za učenje. U kognitivne strategije spadaju: ponavljanje (ponavljanje reči ili izraza tokom učenja ciljnog jezika), konsultovanje izvora (rečnici, gramatike, udžbenici, priručnici), grupisanje (klasifikovanje materijala za učenje na osnovu zajedničkih karakteristika), hvatanje beležaka (zapisivanje ključnih reči u skraćenom obliku), dedukcija, indukcija, supstitucija (korišćenje alternativnih rešenja), elaboracija (pravljenje veza između novih i već postojećih informacija), sumiranje (pravljenje sažetka jezika i informacija predstavljenih u zadatku), zaključivanje, transfer i prevođenje. .

Metakognitivne strategije - ove strategije zahtevaju "veštine višeg nivoa" (O'Malley & Chamot, 1990: 44) koje podrazumevaju razmišljanje o učenju, njegovo planiranje, kontrolisanje produkcije i evaluaciju rezultata učenja. Među glavne metakognitivne strategije spadaju: funkcionalno planiranje, selektivna pažnja (odlučivanje unapred na koje aspekte jezičkog inputa će se posvetiti pažnja), samonadgledanje (kontrolisanje tokom produkcije), autoevaluacija (provera ishoda sopstvene jezičke produkcije), itd.

Socioafektivne strategije - ove strategije su u vezi sa interakcijom sa drugima da bi se olakšalo izvršenje jezičkog zadatka. One se bave međuljudskim odnosima, kao što su saradnja među učenicima jezika u cilju rešavanja nekog problema, razmena informacija, traženje objašnjenja ili traženje povratne informacije.

Prema Ellis-u (1994: 539) jednu od najcitiranijih i najrazumljivijih taksonomija strategija učenja jezika dala je Oxford (1990: 37-55, 1990: 135-150). Autorka ove strategije deli na:

1. Direktne strategije:
 - strategije pamćenja
 - kognitivne strategije
 - kompenzacijske strategije
2. Indirektne strategije:
 - metakognitivne strategije
 - afektivne strategije
 - društvene strategije

Direktne strategije podrazumevaju rad sa jezikom tokom izvršenja jezičkih zadataka i to su različiti oblici pamćenja, korišćenje kognitivnih resursa i sl. Dele se na:

Strategije pamćenja - razmatraju kako učenik pamti jezik i podrazumevaju razne vidove efikasnog pamćenja, kao što su pamćenje putem mentalnih asocijacija, akronima, sličnosti po zvuku (npr. rimovanje), primena mentalnih slika i kombinacija zvukova i slika (npr. metod ključne reči) i korišćenje mehaničkih sredstava (npr. fleš kartice). One imaju za cilj da stvaraju mentalne veze kako bi nove informacije na što brži i lakši način prešle iz kratkoročne u dugoročnu memoriju.

Kognitivne strategije - razmatraju kako učenici razmišljaju o sopstvenom učenju jezika. Radi se o kognitivnim operacijama pomoću kojih učenici upravljaju informacijama na način koji pospešuje učenje u cilju lakog i brzog usvajanja određenih jezičkih elemenata. Tu spadaju ponavljanje, uvežbavanje, primanje i slanje poruka, analiza i rezonovanje, dedukcija značenja reči iz konteksta, prevođenje, kreiranje struktura za input i output, transfer.

Kompenzacijske strategije - razmatraju kako može da se nadoknadi znanje koje učenicima jezika nedostaje. One pomažu učenicima da prevaziđu praznine u znanju i da uspostave komunikaciju uprkos nedovoljnoj jezičkoj kompetenciji. Tu se ubrajaju: inteligentno pogađanje na osnovu konteksta, parafraziranje, gestikulisanje, prevazilaženje ograničenja u govoru i pisanju, korišćenje sinonima.

Indirektne strategije su one strategije koje, prema rečima autorke, doprinose učenju indirekto, ali snažno. To su strategije kojima učenici upravljaju vlastitim procesom učenja. U indirektne strategije spadaju:

Metakognitivne strategije - pomažu učenicima da koordinišu sopstveni proces učenja kroz efikasno planiranje, organizaciju učenja i evaluaciju naučenog. Tu spadaju identifikovanje sopstvenih stilova učenja i potreba, organizovanje i planiranje učenja, prikupljanje i organizovanje materijala i evaluacija sopstvenog učenja.

Afektivne strategije - bave se afektivnim potrebama učenika i pomažu učenicima da kontrolišu svoje emocije, stavove, motivaciju i sistem vrednosti. Tu spadaju razgovor sa samim sobom u cilju ohrabivanja, pričanje o osećanjima, bodrenje samog sebe, smanjivanje anksioznosti uz smeh, muziku, duboko disanje, opuštanje ili meditaciju, samonagrađivanje za postignut uspeh itd.

Društvene strategije - dovode do povećane interakcije sa ciljnim jezikom, tj. one se odnose na uzajamni uticaj koji učenici ostvaruju sa drugim učenicima, profesorima ili maternjim govornicima. To može biti postavljanje pitanja, traženje objašnjenja, zahtevanje gramatičkog korigovanja, konverzacija sa izvornim govornicima, kao i interesovanje za kulturne običaje i društvene norme.

Ono što je za nas posebno važno da primetimo jeste da je kod O'Malley & Chamot i kod Oxford transfer klasifikovan kao kognitivna strategija. Međutim, za razliku od navedenih autora većina lingvista tvrdi da transfer može spadati i u kompenzacijske strategije jer učenik koristi reč iz prethodno naučenih jezika kada ne zna odgovarajući termin na ciljnom jeziku.

Lingvisti su pisali i o karakteristikama strategija učenja jezika. Wenden (1987) ističe sledeće odlike strategija učenja jezika:

- strategije se odnose na specifične akcije ili tehnike
- neke od njih se mogu posmatrati, a druge ne
- one su orijentisane ka problemima
- one mogu doprineti učenju direktno ili indirektno
- ponekad mogu biti svesno razvijene i mogu se automatizovati
- to su ponašanja podložna promenama.

Oxford (1990) ističe da:

- strategije učenja jezika doprinose postizanju glavnog cilja, a to je komunikativna kompetencija
- one dozvoljavaju učenicima da postignu samostalnost u učenju

- one daju širu ulogu nastavniku
- su orijentisane na rešavanje problema ili zadatka
- su to specifične akcije koje preduzima učenik
- sem kognitivnih obuhvataju i druge aspekte učenja
- podstiču učenje i na direktan i na indirektan način
- ne mogu se uvek posmatrati
- često su svesne
- se učenici mogu podučavati da koriste strategije
- su fleksibilne
- na njih utiču mnogobrojni faktori.

Kada je reč o faktorima koji utiču na izbor strategije učenja jezika Oxford (1990: 13-14) izdvaja sledeće: pol, uzrast, motivaciju, stil učenja, kulturno poreklo i nacionalnost, verovanja i stavove o ciljnom jeziku, nivo jezičke kompetencije, tip ličnosti, toleranciju, ali i prirodu ciljnog jezika, sredinu u kojoj se odvija proces učenja, svrhu učenja jezika, faze učenja, očekivanja nastavnika, tip nastavnog zadatka i nastavne metode.

Ellis (1994) je pretpostavio da faktori koji utiču na izbor strategija učenja uključuju: 1) faktor učenika i 2) socijalne i situacione faktore.

Griffiths (2013: 10) govori da na izbor strategija utiču:

- individualni faktori (strategija zavisi od motivisanosti, ličnosti, stila, uzrasta, kulture, jezičkih kompetencija)
- kontekstualni faktori (situacija u kojoj su učenje odvija)
- svrha (da li učenici uče zbog sopstvenog zanimanja i zadovoljstva ili uče za ispit itd.).

Baveći se pitanjem istraživačke metodologije, Cohen (1998) opisuje šest metoda koji su korišćeni u studijama o strategijama učenja:

1. usmeni intervju i pisani upitnici
2. posmatranje
3. usmeni izveštaj
4. dnevnici i dijaloški dnevnici
5. studije prisećanja (*recollective studies*)
6. kompjutersko praćenje (*computer tracking*).

U literaturi koja se bavi ovom temom primetili smo da, osim neslaganja istraživača oko definicije i vrsta strategija učenja, postoji i nesklad u vezi sa pojmom svesnosti u učenju jezika. Postoje autori koji smatraju da se strategije koriste svesno i kontrolisano, kao i oni koji su mišljenja da se one koriste automatski prilikom obavljanja jezičkog zadataka.

Istraživanja su takođe pokazala (Cohen, 1998: 69) da su učenicima stranih jezika potrebne instrukcije kako da koriste strategije učenja. Kao takve, trebalo bi da budu neizostavni deo nastavnog procesa.

Fernández López u *Las estrategias de aprendizaje* (2004: 413) ističe neke od prednosti koja pružaju istraživanja na ovom polju:

- bolje upoznavanje sa načinom na koji učenik uči kako bi mu se taj proces olakšao
- promovisanje najprofitabilnijih strategija da bi se pospešilo učenje
- razvijanje odgovornosti i autonomije, da bi se naučilo kako se uči i da bi se postigla svest o značaju ovog procesa i time učeniku omogućila sloboda i pravo na učenje.

Verovatno je to razlog što su istraživačke studije o strategijama učenika u poslednjih nekoliko godina brojne (Bruen, 2001; Griffiths, 2003; Cohen & Macaro, 2007; Pavičić Takač, 2008; Lai, 2009).

Važno je primetiti da veliki broj radova u ovoj oblasti stavlja akcenat ne samo na kognitivne procese već i na društvene i komunikacijske faktore.

Za istraživanje kojim ćemo se baviti u nastavku rada biće interesantno videti da li učenici trećeg jezika koriste pojedine strategije radije nego neke druge.

2.4.7. Strategije komunikacije

Kao i u slučaju strategija učenja, o kojima je bilo reči u prethodnom poglavlju (v. odeljak 2.4.6.), i o strategijama komunikacije po prvi put govori Lari Selinker 1972. godine, kao o jednom od pet centralnih procesa u evoluciji međujezika učenika. Prema Selinkeru (1972: 217) radi se o strategijama komunikacije ako su elementi, pravila i podsistemi “rezultat prepoznatljivog pristupa učenika komunikaciji sa izvornim

govornicima ciljnog jezika“. Pod ovim terminom se podrazumevaju tehnike kojima učenik pribegava kako bi ostvario komunikaciju, naročito kada se nađe u situaciji da mora da kompenzuje nedostatak znanja ciljnog jezika. Dešava se, posebno u ranim fazama učenja novog jezika, da postoji jaz između trenutnog učenikovog znanja i zahteva komunikacijske situacije. U tim slučajevima, učenik će morati da se posluži nekim instrumentom koji će mu pomoći da prenese poruku i realizuje komunikaciju (Galindo Merino, 2004: 44).

Iako ih Selinker (1972) definiše kao dva važna procesa u razvoju učenikovog međujezika, među strategijama učenja i strategijama komunikacije postoji velika razlika. Strategije učenja tiču se učenikovog ovladavanja ciljnim jezikom kroz proces učenja, dok se strategije komunikacije tiču samog procesa komunikacije. Dakle, strategije učenja fokusirane su na **učenje** jezika, a strategije komunikacije na **upotrebu** jezika.

Interesovanje za istraživanje strategija komunikacije javlja se početkom sedamdesetih godina XX veka jer je primećen niz problema u govornoj produkciji učenika stranog jezika koji su nastajali onda kada je postojao disbalans između jezičke kompetencije i komunikacionih ciljeva učenika.

Uprkos velikom interesovanju lingvista za ovu temu i mnogim istraživanjima sprovedenim na ovom polju, do danas ne postoji opšteprihvaćena definicija ili klasifikacija strategija komunikacije, baš kao što je to slučaj i sa strategijama učenja. Čak i kada je reč o samom terminu “može se tvrditi da postoji opasnost da postane amorfan” (Ellis, 1994).

Definicije strategija komunikacije su brojne, a mi ćemo navesti samo neke: za Corder-a (1977, 1981, 1983) one su tehnike koje učenik jezika primenjuje da bi izrazio željenu poruku kada naiđe na neku poteškoću, Tarone et al. (1983) definišu strategije komunikacije kao pokušaj učenika da izrazi ili dekodira značenje na ciljnom jeziku, u situacijama kada nisu formirana odgovarajuća systemska pravila ciljnog jezika, Faerch & Kasper (1983) ističu da se radi o potencijalno svesnim planovima za rešavanje onoga što učenik predstavlja sebi kao problem za dostizanje određenog komunikacijskog cilja, Stern (1983) ih posmatra kao tehnike prevazilaženja poteškoća u komunikaciji na nedovoljno poznatom drugom jeziku, Canale (1983) navodi da služe za poboljšanje efikasnosti komunikacije, Bialystok (1983) ih vidi kao pokušaj manipulacije

ograničenim jezičkim sistemom kako bi se promovisala komunikacija, a kasnije (Bialystok, 1990) naglašava da ove strategije prevladavaju prepreke za komunikaciju tako što govorniku obezbeđuju alternativne oblike za izražavanje nameravanog značenja. Ellis (1985:182) za strategije komunikacije kaže da su to psiholingvistički planovi koji postoje kao deo komunikacijske kompetencije korisnika jezika. One su obično svesne i koriste se kao zamena za produkciju koje učenik nije u stanju da sprovede. Kasnije Ellis tvrdi (1994: 396) da su strategije komunikacije skup veština koje učenici koriste kako bi prevazišli neadekvatnost resursa u svom međujeziku. Larsen Freeman & Long (1991) pišu da su to strategije korisne za učenje jer omogućavaju učenicima da održavaju konverzaciju i pružaju više mogućnosti za input, Santos Gargallo (1993) definiše strategije komunikacije kao proces čiji je osnovni cilj da omogući učenicima da što slobodnije komuniciraju na ciljnom jeziku, Gass & Selinker (2008) ističu da su strategija komunikacije nameran pokušaj izražavanja značenja kada se učenik suoči sa poteškoćom u L2.

Možda zbog problema oko njihovog definisanja, ne postoji ni opšteprihvaćena taksonomija strategija komunikacije. Nakon što smo prikazali najčešće definicije ove vrste strategija, osvrnućemo se i na njihove različite klasifikacije.

Vàradi (1980), jedan od prvih lingvista koji se bavio ovom temom, u studiji koju je napravio sa mađarskim govornicima, ustanovio je da su najčešće strategije komunikacije koju učenici koriste:

- generalizacija (*generalization*) (npr. *ballon - ball, something, some toy*)
- aproksimacija (*approximation*) (npr. *ballon - gas ball*)
- cirkumlokacija (*circumlocution*) (npr. *ballon - special toys for children, they are filled by gas*)
- parafraza (*paraphrase*) (npr. *in the meantime - while she was doing it*).

Sam autor je napomenuo da se ovo empirijsko istraživanje odnosilo samo na pisanu produkciju i da je nepohodno da se učenici testiraju i u interakciji sa izvornim govornicima kako bi se preciznije odredilo koje strategije komunikacije koriste.

Corder (1978) u *Strategies of communication* predlaže sledeću taksonomiju:

1. Strategije redukcije (*message adjustment strategies*) koje još naziva i strategijama izbegavanja rizika (*risk avoiding strategies*):

- izbegavanje teme (*topic avoidance*)
 - napuštanje poruke (*message abandonment*)
 - semantičko izbegavanje (*semantic avoidance*)
 - redukcija poruke (*message reduction*).
2. Strategije postignuća (*resource expansion strategies*) koje još naziva i strategijama preuzimanja rizika (*risk taking strategies*) i koje više doprinose uspešnom učenju jezika:
- pozajmljivanje (*borrowing*)
 - parafraza/cirkumlokacija (*paraphrase/circumlocution*)
 - paralingvistička sredstva (*paralinguistic devices*)
 - traženje pomoći (*appeal for help*).

Pomenuti autor tvrdi da strategije komunikacije moraju da se bave odnosom između ciljeva i sredstava, odnosno između poruke koja se prenosi i resursa kojima se raspolaže. U trenutku kada shvati da jezička kompetencija koju trenutno poseduje nije dovoljna da se na željeni način prenese poruka, pred učenikom ciljnog jezika postoje sledeće mogućnosti: da prilagodi poruku resursima koje ima i izbegne grešku ili da poveća svoje resurse kako bi postigao svoje komunikacione ciljeve i rizikuje da napravi grešku.

Tarone (1981: 286-287), ističući da njena klasifikacija nije konačna i da osim navedenih postoje i druge strategije komunikacije, ove strategije deli na:

1. Parafrazu (*paraphrase*) - proces lingvističkog restrukturiranja koji sprovodi učenik, a koji uključuje implementaciju alternativnog plana za upućivanje na nepoznatu reč. Tu spadaju:
 - aproksimacija (*approximation*) – upotreba alternativnog elementa ili strukture iz jezika koji učenik uči; iako je učenik svestan da taj oblik nije tačan, ipak ga koristi jer on ima dovoljno zajedničkih semantičkih karakteristika s ciljnim elementom (npr. *pipe* umesto *waterpipe*)
 - stvaranje reči (*word coinage*) - učenik u svom međujeziku stvara novu reč koja ne postoji u L2, a koja se zasniva na pretpostavljenom pravilu (iz maternjeg ili ciljnog jezika), kako bi saopštio željeni koncept (npr. *airball* umesto *balloon*)

- cirkumlokuciju (*cirkumlocution*) - govornik opisuje svojstva predmeta ili radnje umesto da upotrebljava elemente ili strukture iz ciljnog jezika (npr. govornik ne zna reč *pipe* pa je zato opisuje: *She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use it in Turkey, a lot of.*).
2. Transfer ili pozajmljivanje (*borrowing*) koje se deli na:
 - doslovan prevod (*literal translation*) – učenik bukvalno prevodi svaku reč iz maternjeg jezika (npr. *They toast one another*)
 - prebacivanje koda (*language switch*) - učenik koristi element iz maternjeg jezika bez prevođenja (npr. *balon* umesto *balloon*)
 3. Traženje pomoći (*appeal for assistance*) – kada učenik pita za tačan termin ili strukturu (npr. *What is this?*)
 4. Mimiku (*mime*) - učenik primenjuju neverbalne strategije umesto leksičkog elementa ili strukture (npr. pljeskanje rukama kao ilustracija aplauza). Neretko se gestovi koriste zajedno sa rečima kako bi uputili na karakteristične osobine pojma koji učenik želi da izrazi.
 5. Izbegavanje (*avoidance*)²⁰ - dovodi do osiromašenja komunikacije jer govornik, kako bi izbegao probleme u upotrebi jezika ili greške, odbija da se bavi određenim pitanjima. Deli se na:
 - izbegavanje teme (*topic avoidance*) - učenik ne govori o temama i oblastima ukoliko mu nije poznat element ili struktura u ciljnom jeziku
 - odustajanje od poruke (*message abandonment*) - učenik počinje da govori, ali nije u stanju da nastavi pa odustaje usred iskaza, tj. ostavlja poruku nedovršenom zbog jezičke poteškoće.

Ukratko, navedene strategije nam ukazuju da učenici, suočeni sa problemom u komunikaciji, mogu da reaguju na dva načina: mogu da pribegnu alternativnim sredstvima koje im omogućuju da prenesu poruku na drugi način ili mogu da se povuku i napuste komunikativni cilj.

²⁰ Topic Avoidance: the learner simply tries not to talk about concepts for which the TL item or structure is not known (...) Message Abandonment: the learner begins to talk about a concept but is unable to continue and stops in mid-utterance (Tarone, 1981: 286).

Tarone (1980: 419) navodi da strategije komunikacije karakteriše sledeće:

1. govornik želi da saopšti značenje slušaocu X
2. govornik veruje da mu lingvistička ili sociolingvistička struktura kojom želi da prenese značenje X nije dostupna ili je ne deli sa slušaocem
3. govornik bira da: a) izbegne - ne pokušava da prenese značenje X; b) koristi alternativna sredstva da prenese značenje X.

Faerch & Kasper (1983) strategije dele na strategije redukcije (*reduction strategies*) i strategije postignuća (*achievement strategies*). U prvom slučaju učenici u dodiru s nekim problemom u komunikaciji izbegavaju taj problem jer žele da izbegnu stvaranje netačnih iskaza, dok u drugom uspevaju da nađu rešenje. Ako se učenik odluči za strategiju redukcije doći će do promene početnog cilja komunikacije, ukoliko pribegne strategiji postignuća stvoriće se alternativni plan kako bi se ostvario primarni cilj komunikacije.

Strategije redukcije dele se na:

1. Formalnu redukciju (*formal reduction*) – učenik koristi redukovani jezički sistem tj. izbegava da koristi pojedine delove jezičkog sistema kako bi izbegao greške
2. Funkcionalnu redukciju (*functional reduction*) - učenik redukuje svoje komunikacijske ciljeve tako što izbegava ili napušta određene teme za koje zna da još uvek nije automatizovao.

Strategije postignuća dele se na:

1. Kompenzacijske strategije (*compensatory strategies*) - imaju za cilj popunjavanje nedostataka jezičkog znanja i dalje se dele na:
 - a) nekooperativne strategije – kada govornik pokušava da sam reši problem, bez pomoći drugih. U tom slučaju učenik može da se odluči za jednu od sledećih strategija:
 - strategije zasnovane na L1/L3 - oslanjanje na jezik koji nije L2:
 - prebacivanje koda (*code-switching*) – učenik koristiti svoj maternji jezik čak i kada slušalac ne zna učenikov maternji jezik, pri čemu učenik u potpunosti ignoriše svoj međujezik

- inter/intralingvalni transfer - nastaje kada učenik smatra da je L2 formalno sličan njegovom L1
 - interlingvalni transfer - rezultira kombinacijom jezičkih karakteristika iz međujezika i L1 (ili bilo kog drugog jezika koji nije L2)
 - strategije zasnovane na međujeziku:
 - generalizacija (*generalization*) ili zamena (*substitution*)
 - parafraza (*paraphrase*)
 - pravljenje reči (*word-coinage*)
 - restrukturisanje (*restructuring*)
 - nelingvističke strategije (*mimika ili gestikulacija*) – oblici neverbalnih strategija koje učenici koriste da zamene leksički jedinicu
 - b) kooperativne strategije - podrazumevaju asistenciju drugih osoba:
 - direktno traženje pomoći
 - indirektno traženje pomoći.
2. Strategije prisećanja (*retrieval strategies*) – to su one strategije kojima učenik pribegava kada pokušava da nadoknadi jezičke elemente koji se nalaze u njegovom međujeziku, radi se o pronalaženju reči koje učenik zna, ali ne može da je se seti u trenutku komunikacije:
- a) čekanje da se pojam pojavi (*waiting for the term to appear*)
 - b) korišćenje semantičkog polja (*retrieval via semantic fields*)
 - c) korišćenje drugih jezika (*searching via other languages*)
 - d) traženje formalne sličnosti (*appealing to formal similarity*)
 - e) prisećanje iz situacija u učenju (*retrieval from learning situations*)
 - f) senzorne/čulne procedure (*sensory procedures*).

Bialystok (1983) je istraživala koje strategije koriste učenici kada se suočavaju sa leksičkim problemima. Zanimao ju je izvor informacija koje su u pozadini strategije i u tom smislu strategije komunikacije klasifikuje u tri vrste:

1. Strategije koje se baziraju na L1:
 - a) prebacivanje koda (*language switch*) - ubacivanje reči ili fraze iz L1 ili nekog drugog jezika koji nije ciljni
 - b) postranjivanje (*foreignizing*) - stvaranje ili nepostojećih ili kontekstualno neprikladnih reči u L2 primenom morfologije i/ili fonologije L2 na leksičku jedinicu L1
 - c) transliteracija (*transliteration*) – bukvalan prevod.
2. Strategije koje se baziraju na L2 – utvrdila je da su ove strategije najefikasnije u obezbeđivanju uspešne komunikacije na L2:
 - a) semantičko susedstvo (*semantic contiguity*) - upotreba jedne leksičke jedinice koja deli određene semantičke karakteristike sa ciljnom elementom u ciljnom jeziku
 - b) opisivanje (*description*)
 - c) stvaranje reči (*word coinage*) - stvaranje leksičke jedinice u L2 izborom konceptualno slične osobine jedinice ciljnog jezika i inkorporiranje iste u morfološki sistem.
3. Nelingvističke strategije.

Ukoliko bismo se vratili na taksonomiju koju je dala Tarone, i uporedili je sa gorenavedenom, mogli bismo da uočimo dosta sličnosti, npr.: ono što Bialystok naziva “semantičko susedstvo” odgovara “aprosimaciji” kod Tarone, dok “opisivanje” odgovara “cirkumlokuciji”.

Uprkos tome što njene kategorije podsećaju na one koje je dala Tarone, Bialystok se zalagala za kognitivni pristup. Iz tog razloga Bialystok je u kasnijem radu (1990) dala novu podelu strategija komunikacije koja se zasnivala upravo na kognitivnoj psihologiji. Po novoj klasifikaciji strategije komunikacije dele se na:

1. Strategije zasnovane na analizi
2. Strategije zasnovane na kontroli.

Strategije zasnovane na analizi definiše kao pokušaj prenošenja strukture nameravanog koncepta tako što odgovarajuće glavne karakteristike čini eksplicitnim (Bialystok, 1990: 133). Strategije zasnovane na kontroli uključuju biranje

reprezentativnog sistema koji je moguće preneti i koji eksplicitne informacije čini relevantnim za identitet predviđenog koncepta (Bialystok, 1990: 134).

Dörnyei & Scott (1995, 1997) daju najopširniju taksonomiju gde strategije komunikacije dele na tri osnovna tipa:

1. Direktne strategije
2. Interakcije strategije
3. Indirektne strategije.

Parameter na kome se temelji ova podela jeste postizanje međusobnog razumevanja. Direktne strategije pružaju alternativne tehnike kojima se prenosi značenje, izvorno ili modifikovano. Interakcijske strategije podrazumevaju traženje pomoći i rešavanje problema uz pomoć drugih osoba. Indirektne strategije su alati koji održavaju komunikacijski kanal otvorenim i na taj način sprečavaju prekid u komunikaciji (Dörnyei & Scott, 1997: 198).

Direktne strategije:

- a) Strategije vezane za deficit resursa:
 - napuštanje poruke
 - skraćivanje poruke
 - zamena poruke
 - cirkumlokucija
 - aproksimacija
 - upotreba višenamenskih reči
 - pravljenje reči
 - restrukturisanje
 - bukvalan prevod
 - postranjivanje (*foreignizing*)
 - prebacivanje koda (*code-switching*)
- b) Strategije vezane za probleme sopstvenog učinka:
 - samo-preformulisanje
 - samoispravljanje
- c) Strategije vezane za probleme učinka drugih ljudi:
 - ispravljanje drugih

Interakcijske strategije:

- a) Strategije vezane za deficit resursa:
 - traženje pomoći
- b) Strategije vezane za probleme sopstvenog učinka:
 - provera razumevanja
 - provera sopstvene (gramatičke) tačnosti
- c) Strategije vezane za probleme učinka drugih ljudi:
 - traženje da se reč/pitanje ponovi
 - traženje pojašnjenja
 - traženje potvrde
 - pogađanje
 - pokazivanje nerazumevanja
 - interpretativan rezime
 - odgovori

Indirektne strategije:

- a) Strategije vezane za vremenski pritisak:
 - korišćenje filera (praznih reči) - kako bi se popunile pauze u govoru i dobilo vreme za razmišljanje (npr, pa sad, da razmislim...)
 - ponavljanje
- b) Strategije vezane za probleme sopstvenog učinka:
 - verbalni markeri (obeleživači) strategije
- c) Strategije vezane za probleme učinka drugih ljudi:
 - simuliranje razumevanja.

Paribakht (1985) veruje da se upotreba strategija razlikuje u zavisnosti od nivoa znanja učenika i daje sledeću taksonomiju koja podrazumeva četiri komunikativna pristupa:

1. lingvistički (*linguistic approach*): semantičko susedstvo, cirkumlokucija, metalingvističke indicije
2. kontekstualni (*contextual approach*): upotreba idioma i poslovice u L2, transliteracija idioma i poslovice iz L1, idiomatski transfer

3. konceptualni (*conceptual approach*): demonstracija, egzemplifikacija, metonimija
4. mimika: zamenjuje ili prati verbalni deo.

Bez obzira na različite klasifikacije koje imaju manje ili više sličnosti važno je istaći da postoje dva različita pristupa istraživanju strategija komunikacije (Ellis, 2008). U prvo vreme istraživači su bili fokusirani na mentalne procese koji prate upotrebu ovih strategije pa su studije u ovom polju bile orijentisane prevashodno na leksiku. Kasnije, strategije komunikacije počele su da se posmatraju sa aspekta sociolingvistike i pragmatike. Bez obzira na perspektivu iz koje ih posmatraju, autori (Bialystok, 1990; Dörnyei & Scott, 1997) pronalaze neke zajedničke karakteristike koje su neophodne da bi neka strategija mogla da se definiše kao strategija komunikacije (orijentisanost ka problemu, svest o strategiji i namera da se određena strategija upotrebi), kao i zajedničke faktore koji utiču na izbor strategija komunikacije (stav učenika, učenikov nivo znanja L2, tip ličnosti učenika, komunikacioni kontekst itd).

Lingvisti nisu saglasni ni oko toga da li učenike treba podučavati strategijama. Neki autori (Bialystok & Kellerman, 1987) smatraju da se strateška kompetencija razvija kod govornika L1 pa da se može slobodno prenositi na L2 i da nema razloga da se uči, dok drugi (Dörnyei, 1995) veruju da se one mogu i moraju predavati učenicima. Oxford (1990) je govorila da podučavanje strategijama omogućava učeniku da koristi nove strategije, proceni njihovu efikasnost i odluči kada je prikladno primeniti strategiju u novoj situaciji.

U svakom slučaju, njihovim proučavanjem može se analizirati kako učenici rešavaju komunikacijske probleme i prenose poruku uprkos ograničenoj kompetenciji u L2.

2.4.8. Kritika međujezika

Za razliku od KA i AG koje su joj prethodile, teorija međujezika nije doživela oštre kritike. Lingvisti su isticali pozitivne strane studija o međujeziku jer se po prvi put u obzir nisu uzimale samo greške učenika, već i njegovi uspesi, odnosno njegova celokupna produkcija.

Ovom pristupu zamereno je da nije podržan konzistentnim teorijskim aparatom i da su njegove teorijske osnove vrlo nestabilne (Santos Gargallo, 1993).

Takođe, kritičari međujezika ističu da nedostaju empirijske studije u ovoj oblasti.

Treće, predviđanje koji jezički elementi u kojima međujezičkim situacijama se mogu fosilizovati predstavlja izuzetno težak zadatak (Richards, 1974). Kada je u pitanju međujezički kontinuum, dokazano je da većina učenika L2 ne stigne do kraja ovog kontinuuma. Oni se zaustavljaju u određenoj fazi gde misle da im nije potreban dalji razvoj za efikasnu komunikaciju.

Dalje, teorija međujezika nije u stanju da utvrdi kako se može tumačiti tačna pozicija učenika L2 između L1 i ciljnog jezika (Henderson, 1985: 26).

Pored toga, ponekad je teško identifikovati kojem od pet centralnih procesa međujezika se mogu pripisati podaci koje uočavamo u učenikovoju produkciji (Richards, 1974).

Smatramo da bi se osnovne slabosti teorije međujezika mogle lako prevazići ukoliko bi se izvršio veći broj empirijskih studija. Takođe verujemo da kombinacija tri vrste analiza koje smo predstavili do sada (KA, AG i MJ) može dati smernice kako bi se najčešće pravljenе greške izbegle ili bar redukovale tokom procesa učenja ciljnog jezika.

2.4.9. Zaključak

Kontrastivna analiza, a potom i analiza grešaka, iako vrlo popularne i primenjivane u periodima kada su nastale, doživele su brojne kritike jer nisu uspele da daju odgovor na sva pitanja koja se tiču grešaka koje nastaju u procesu učenja ciljnog jezika.

Empirijska istaživanja dokazala su da transfer iz L1 nije jedini razlog za pojavu grešaka tokom učenja L2, pa se osnovna hipoteza na kojoj je počivala KA ispostavila kao pogrešna.

S druge strane, AG bila je osporavana zbog loših statističkih zaključaka, subjektivnosti u tumačenju grešaka i nedostatka prediktivne moći, iako je napravila

ogroman pomak u odnosu na KA jer nije uzimala u obzir samo učenikove greške i posmatrala ih kroz negativnu prizmu.

To je razlog zbog koga se stvorila potreba da se osmisli novi pristup koji ne bi imao slabosti prethodne dve metode i koji bi doprineo da se nastava stranih jezika učini što efikasnijom.

Krajem šezdestih i početkom sedamdesetih godina XX veka nastala je teorija o međujeziku. Termin je Selinkerov, ali su isti fenomen opisali i drugi lingvisti pod drugačijim nazivom (idiosinkratični dialekt, aproksimativni sistem itd.). Međujezik je aproksimativni sistem koju stvara učenik u toku učenja stranog jezika, koji se razlikuje i od L1 i od jezika koji se uči, a obično se sastoji od maternjeg jezika, drugih stranih jezika koji su se ranije učili i ciljnog jezika. On se razvija brzo, menja se u svakoj od faza učenja i razlikuje se od učenika do učenika. Kada učenik želi da izrazi svoju misao na ciljnom jeziku, međujezik može da nadomesti nedostatak učenikove jezičke kompetencije u ciljnom jeziku i stoga postaje izvor transfera. Međujezik je “poseban lingvistički sistem koji se zasniva na outputu koji se može posmatrati, a koji je rezultat nastojanja učenika da napravi normu ciljnog jezika” (Selinker, 1972: 214). To je poseban jezik koji treba tretirati kao jezički sistem koji ima sopstvenu unutrašnju konzistenciju (Tarone, 1988). On odražava pokušaje učenika L2 da, kroz testiranje hipoteza, izgradi jezički sistem koji se progresivno približava sistemu ciljnog jezika. Selinker (1972) je verovao da upravo u tom tranzicionom procesu između L1 i L2 treba posmatrati i istraživati učenikovu produkciju.

Međujezik karakterišu i sledeće osobine: stabilnost, sistematičnost, permeabilnost, dinamičnost, regresija i fosilizacija koja je privukla najveću pažnju lingvista. Reč je o fenomenu koji nastaje kada se međujezik nematernjeg govornika više ne razvija u pravcu ciljnog jezika, bez obzira na to koliko je učenik izložen ciljnom jeziku.

Novina u odnosu na teorije koje su prethodile jeste i ta da se prilikom učenja novog jezika u mozgu učenika aktiviraju latentne psihološke strukture (Selinker, 1972: 215) u kojima postoji pet kognitivnih centralnih procesa na koje se učenici oslanjaju tokom učenja L2. Tri od ovih pet procesa biće posebno važni za naš rad: jezički transfer, strategije učenja i strategije komunikacije.

Važnost teorije međujezika ogleda se prevashodno u činjenici da ovo prvi pristup koji gleda na učenika L2 kao na aktivnog učesnika koji ima kontrolu nad svojim učenjem. Ellis (1994: 350) je tvrdio da je teorija međujezika bila „prvi veliki pokušaj da se objasni učenje L2“ i da „IL theory has helped to shape the development of SLA reseach by advancing the notion that L2 learners possess a separate mental grammar that they draw on in L2 performance. The term IL is now used by theorists of very differente positions and has become almost theory-neutral. Il can be glossed as the “system of implicit L2 knowledge that the learner develops and systematically amends over time”“ (Ellis, 1994: 354).

Budući da se učenikov međujezik analizira u svakoj od faza učenja L2, ovaj pristup može pomoći nastavnicima i autorima udžbenika da shvate šta učenik zna u određenom trenutku učenja i šta tek treba da nauči.

2.5. Transfer

2.5.1. Uvod - Transfer kroz istoriju

Prva ozbiljnija istraživanja koja se bave ulogom transfera tokom učenja drugoga jezika vezuju se za bihevizizam (v. odeljak 2.2.4.1.). Za biheviziste transfer nastaje pri upotrebi prethodno stečenih navika u pokušaju sticanja novih znanja. Isto važi i za proces učenja jezika. Naime, stare navike iz L1 neizbežno utiču na proces učenja novih navika u L2: sličnosti između L1 i L2 će olakšati učenje L2, dok će razlike između dva jezika dovoditi do negativnog transfera i stvaranja grešaka (Ellis, 1985: 22).

Posle Drugog svetskog rata počinju istraživanja u oblasti kontrastivne analize u cilju poboljšanja nastave stranih jezika. Namera istaknutih lingvista tog doba (Fries, Lado i Weinreich) bila je da, sinhronim poređenjem maternjeg jezika učenika i ciljnog jezika i zatim identifikovanjem njihovih strukturnih razlika i sličnosti, predvide poteškoće u učenju jezika kako bi se izbegle greške nastale usled interferencije iz L1. Weinreich se u radu *Languages in Contact* (1953) fokusira na psiholingvistički pristup pojmu jezičke interferencije. Interferenciju definiše kao slučajevne odstupanja od normi bilo kog jezika koja se pojavljuju u govoru dvojezičnih govornika kao rezultat njihovog

poznavanja više od jednog jezika. Ova definicija pretpostavljala je da maternji jezik predstavlja prepreku u učenju ciljnog jezika.

Bihevioristički pristup u učenju drugog jezika na koji se KA oslanjala, dodelio je transferu isključivu ulogu u učenju L2. Za bihevioriste učenje jezika jeste učenje navika. L1 treba posmatrati kao skup već formiranih navika, što je značilo da bi učenje L2 podrazumevao sticanje novih navika. Kontrastivna analiza pretpostavlja da je učenje jezika lakše kada je ciljani jezik sličan prvom jeziku, a da poteškoće nastaju kada su ta dva jezika različiti. Ukoliko prethodno znanje olakšava učenje L2 smatra se da je reč o "pozitivnom transferu", ako prethodno znanje prouzrokuje greške radi se o "negativnom transferu", koji je rezultat interferencije pogrešnih navika iz prvog jezika.

Rezultati empirijskih istraživanja oborili su pretpostavke KA i dokazali da maternji jezik učenika nije jedini faktor koji utiče na učenje drugog jezika. Pored toga, teorija KA doživela je brojne kritike nakon što je Čomski (1959) objavio kritiku knjige *Verbal Behavior* istaknutog predstavnika biheviorističke škole Skinner-a. Za razliku od biheviorista, Čomski je tvrdio da: 1. deca razumeju i produkuju nove rečenice koje do tada nisu imali prilike da čuju. Drugim rečima, u mozgu postoji urođeni mehanizam za stvaranje beskonačnog broja novih rečenica iz ograničenog fonda reči; 2. deca su u stanju da uspešno manipulišu kompleksnim skupom elemenata krećući od nepotpunih ili netačnih informacija (Chomsky, 1959: 35). Ovaj proces se odvija na prirodan i spontan način i nema veze sa veštinama prenošenja informacija i inteligentnim ponašanjem (Pinker, 1994: 32). Osnova ove ideja jeste da su deca rođena sa specifičnim i urođenim sposobnostima za učenje jezika. Stoga, na njihovo učenje ne utiču mnogo spoljašnji faktori jer je učenje regulisano nizom univerzalnih i urođenih mehanizama. Reč je o univerzalnoj gramatici koju poseduju svi jezici, a učenje jezika je aktivan i kreativan proces. Čomski (1965) tvrdi da su deca rođena sa specifičnim i urođenim sposobnostima za učenje jezika. Stoga, na njihovo usvajanje ne utiču mnogo spoljašnji faktori već je ono regulisano nizom univerzalnih i urođenih mehanizama. Ovim je perspektiva biheviorista zamenjena generativnim pristupom.

Gorenavedene kritike KA stvorile su prostor za nastanak nove metode - analize grešaka čiji cilj nije bila samo identifikacija učeničkih grešaka na osnovu poređenja L1 i L2 nego i objašnjavanje jezičkih procesa koji dovode do pojave grešaka u učenikovo

produkciji. Ovaj model analize na transfer je više gledao kao na međujezički uticaj i uzimao je takođe u obzir intralingvističke mehanizme.

Najzad, Selinkerova istraživanja uvode novi pojam – međujezik (v. poglavlje 2.4.): jezički sistem koji učenik L2 kreira u svakoj od faza učenja kroz koje prolazi, a koji je nezavisan i od maternjeg i od ciljnog jezika učenika, iako sadrži elemente oba. Selinker tvrdi da u mozgu svakog pojedinca postoje latentne psihološke strukture koje se aktiviraju kada on pokušava da nauči L2. U toj latentnoj psihološkoj strukturi postoji pet kognitivnih centralnih procesa kojima učenici pribegavaju prilikom učenja L2. Čak dva od pet procesa autor vezuje za transfer: jezički transfer iz maternjeg jezika (*language transfer from L1 to L2*) koji znači da se u iskazu na ciljnom jeziku može primetiti uticaj maternjeg jezika i transfer nastave drugog jezika (*transfer of training*) – na jezička pravila utiču određene metode podučavanja jezika.

2.5.2. Pojam i definicije transfera

Verovatno dve najprihvaćenije definicije transfera jesu one koje su predložili Odlin i Selinker (Alonso Zarza, 2015: 144):

Transfer je uticaj koji proizilazi iz sličnosti i razlika između ciljnog jezika i bilo kog drugog jezika koji je ranije (i možda i nesavršeno) naučen (Odlin, 1989: 27).

Transfer jezika je najbolje posmatrati kao izraz koji pokriva čitavu grupu ponašanja, procesa i ograničenja, od kojih svaka ima veze sa MJU (međujezičkim uticajem), tj. uticajem i korišćenjem prethodnog jezičkog znanja, obično ali ne isključivo znanja maternjeg jezika (Selinker, 1992: 208).

Fries (1945) je tvrdio da je transfer iz L1 najveći problem za one koji uče drugi jezik i da su iz tog razloga poređenja između maternjeg jezika učenika i ciljnog jezika od suštinskog značaja za teoriju L2 i pedagogiju. Lado (1957) veruje da je transfer jezika prenošenje formi i značenja iz maternjeg jezika u L2 i da je maternji jezik glavni uzrok nepostizanja uspeha u učenju L2. Selinker (1972) smatra da transfer predstavlja jedan od pet procesa koji su centralni za učenje jezika i jedan od osnovnih uzroka fosilizacije. Schachter (1974) ističe da je transfer jezika neka vrsta ograničenja za proces učenja jezika koje nameće već stečeno znanje i transfer posmatra ne kao proces

već kao lingvistički fenomen. James (1980) napominje da transfer nastaje kada učenje prvog jezika utiče na učenje drugog jezika. Corder (1983) pretpostavlja da bi bilo koji uticaj maternjeg jezika mogao da inhibira, spreči ili oteža učenje nekih karakteristika ciljnog jezika. Krashen (1983) naglašava da transfer podrazumeva da naše znanje L1 interveniše kada pokušavamo da govorimo drugi jezik i da se moramo boriti protiv te interferencije. Selinker (1983) podvlači važnost uloge L1 u procesu učenja ciljnog jezika uveren da je transfer glavni kognitivni proces u učenju L2. Gass (1983, 1984) piše da je transfer superpozicija obrazaca L1 (i oblika i funkcije) na obrasce L2 i neophodan proces u učenju drugog jezika. Sharwood Smith & Kellerman (1986) ograničavaju transfer na one procese koji dovode do inkorporacije elemenata iz jednog jezika u drugi i zalažu se za termin međujezički uticaj o kome ćemo govoriti kasnije. Faerch & Kasper (1987) su mišljenja da je jezički transfer mentalni i komunikativni proces kroz koji učenici L2 razvijaju svoje međujezičke veštine aktiviranjem i korišćenjem svojih prethodnih jezičkih znanja. Selinker (1992) govori da je transfer pojam koji obuhvata čitav niz ponašanja, procesa i ograničenja, od kojih svaki ima veze sa međujezičkim uticajem, tj. uticajem i korišćenjem prethodnog jezičkog znanja, koje je najčešće ali nije isključivo znanje maternjeg jezika. Gass & Selinker (1992) navode da je za većinu istraživača jezički transfer upotreba znanja maternjeg jezika (ili drugog jezika) - na neki još uvek nejasan način - u učenju drugog (ili dodatnog) jezika. Santos Gargallo (1993) transfer definiše kao fenomen koji obuhvata sve one reči, pravila i podsisteme koji postoje u međujeziku kao rezultat uticaja maternjeg jezika. Ellis (1994) savetuje da na transfer treba gledati kao na kognitivni proces, a da proučavanje transfera treba da obuhvata greške (negativni transfer), facilitaciju (pozitivni transfer), izbegavanje (*avoidance* - izbegavanja određenih jezičkih struktura) i prekomernu upotrebu (*over-use*)²¹. Brown (1994) posmatra transfer prevashodno kao negativni i

²¹ Izbegavanje većina lingvista smatra najevidentnijom manifestacijom transfera:

Avoidance is said to take place when specific target-language features are under-represented in the learner's production in comparison to native-speaker production. Learners are likely to avoid structures they find difficult as a result of differences between their native language and the target language (Ellis, 1994:693). Learners manage to devise ingenious methods of topic avoidance: changing the subject, pretending not to understand (a classical means for avoiding answering a question), simply not responding at all, or noticeably abandoning a message when a thought becomes too difficult to continue expressing (Brown, 1994:120)

kaže da se on javlja kada prethodna performansa ometa performanse na drugom zadatku, odnosno kada postoje interferentni efekti maternjeg jezika na ciljni jezik i da je interferencija L1 sigurno najprimetniji izvor grešaka među učenicima drugog jezika. Gass (1996) vidi transfer kao korišćenje informacija iz maternjeg jezika (ili drugog jezika) tokom učenja L2 (ili dodatnog jezika). De Dios Martínez Agudo (2004) ističe da je transfer jezički fenomen koji se jednostavno sastoji u strateškom korišćenju dostupnih jezičkih resursa maternjeg jezika kako bi se nadomestili nedostaci ili ograničena znanja o ciljnom jeziku. Gass & Selinker (2008) govore da je transfer korišćenje prvog jezika (ili drugih poznatih jezika) u kontekstu drugog jezika. Jarvis & Pavlenko (2008) shvataju transfer kao uticaj znanja jednog jezika osobe na znanje ili upotrebu drugog jezika te osobe.

Odlin (1989) pripisuje nedostatak saglasnosti lingvista oko jedinstvene definicije transfera dugom postojanju ovog fenomena. Mi smatramo da nepostojanje opšteprihvaćene definicije transfera ima veze sa neusaglašenošću lingvista u vezi stvarne uloge koju L1 igra u učenju L2.

Primećujemo da su starije definicije uzimale u obzir isključivo uticaj maternjeg jezika na učenje ciljnog, sa čime danas ne možemo da se složimo jer će rezultati istraživanja koje budemo prikazali u nastavku dokazati da u slučaju višejezičnih govornika transfer ne dolazi isključivo iz maternjeg jezika, već i iz prethodno naučenih jezika. Štaviše, dokazaćemo da je u slučaju tipološki sličnih jezika uticaj srodnijeg jezika jači, iako on nije maternji. U tom smislu, smatramo vrlo važnu Odlinovu definiciju navedenu na početku jer ona ističe da se prilikom ispitivanja međujezičkih uticaja moraju uzeti u obzir ne isključivo maternji jezik nego i svi ostali jezici kojima se učenik služi. Prihvatićemo i definiciju koju predlaže Sharwood – Smith (1983) jer ukazuje na važnost uticaja nematernjeg jezika na ciljni jezik. Autor ističe da je transfer uticaj maternjeg jezika na performanse učenika određenog ciljnog jezika, ali da podrazumeva i uticaj bilo kog drugog jezika koji je učeniku poznat. Po ovoj definiciji, nematernji jezik se smatra latentnim resursom jezičkog transfera koji uz maternji jezik učenika utiče na produkciju ciljnog jezika.

Sam termin „jezički transfer“ počeo je da se koristi pedesetih godina prošlog veka zbog važnog doprinosa koji je bihevioristička teorija dala nastavi stranog jezika i bio je usko povezan sa KA - didaktičkim pristupom koji je u to vreme bio dominantan.

Ipak, to nije bio jedini termin kojim se opisivao ovaj pojam. Lingvisti su predlagali različite nazive kao: *interference* (Weinreich), *language mixing* (Selinker, Kellerman, Odlin), *interlingual errors* (Dulay, Burt & Krashen), *cross-linguistic interference* (Ringbom), *code-copying* (Johanson), *influence and role of the mother tongue* (Corder, Jarvis), *transfer analysis* (James), *interlanguage transfer* (De Angelis & Selinker), *crosslinguistic interaction* (Herdina & Jessner).

Smatramo da je posebno važno da istaknemo termin: *cross-linguistic influence* (međujezički uticaj) koji je u aktuelnoj literaturi najrasprostranjeniji. U trenutku kada su počela da se dovode u pitanje načela bihevizma, osetila se potreba da se nađe i novi termin jer se „transfer“ kao izraz vezivao za bihevizam i KA. Posle Konferencije o Jezičkom transferu u Mičigenu 1981. (*The Michigan Conference on Language Transfer*) u literaturu ulazi izraz koji su prvi put spomenuli Kellerman & Sharwood-Smith - *cross-linguistic influence*. Prema definiciji koji nalazimo u *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* ovaj termin se definiše kao:

a cover-term used to refer to phenomena such as BORROWING, INTERFERENCE, and LANGUAGE TRANSFER in which one language shows the influence of another. It is sometimes preferred to the more widely used term “transfer” and especially “interference”, because “cross-linguistic influence” avoids associations with BEHAVIOURISM.

Izraz međujezički uticaj (*crosslinguistic influence*) prihvatili su mnogi lingvisti kao neutralniji jer se ne vezuje se ni za jednu posebnu teoriju ili školu.

Kellerman & Sharwood Smith (1986: 1) međujezički uticaj povezuju s oslanjanjem učenika na L1 prilikom produkcije u L2, a termin, kao neka vrsta hiperonima, pored transfera takođe uključuje i interferenciju, izbegavanje, pozajmljivanje, kao i aspekte povezane s gubitkom L2:

The term “crosslinguistic influence” ... is theory neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as “transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena.

Uprkos različitim definicijama autori su saglasni da se transfer javlja u svim jezičkim podsystemima, uključujući pragmatiku i retoriku, semantiku, sintaksu,

morfologiju, leksiku, fonologiju, fonetiku i pravopis (Corder, 1981; Ellis, 1985; Odlin, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1991).

Za potpuno razumevanje pojma tranfera smatramo da je važno da pomenemo i Andersonov rad *Transfer to Somewhere* (1983).

Autor (Andersen, 1983: 178) je pisao: "A grammatical form or structure will occur consistently and to a significant extent in interlanguage as a result of transfer if and only if there already exists within the L2 input the potential for (mis-) generalization from the input to produce the same form or structure".

Andersen, u studiji koja je pokušala da objasni uslove pod kojima nastaje transfer, tvrdi da sličnost u maternjem jeziku i ciljnom jeziku ima pozitivan uticaj na poboljšanje učenja drugog jezika, sve dok slične komponente prvog jezika kao kandidat za transfer ne krše princip prirodnog učenja jezika. Autor dalje tvrdi da je tipološka sličnost između jezika u odnosu na određenu osobinu neophodan uslov za transfer, tj. da tipološka sličnost zapravo povećava verovatnoću da dođe do transfera između maternjeg i ciljnog jezika. Prema autorovim rečima transfer se odvija posebno kada su L1 i L2 tipološki povezani, ali su neophodni i drugi uslovi, tj. transfer nastaje samo zajedno sa drugim operativnim principima koji vode učenike u odabiru lingvističkih formi kojima žele da izraze nameravno značenje. Ovaj stav se razlikuje od KA koja je tvrdila da će se transfer verovatnije javiti između tipološki udaljenih jezika. Za nas je Andersonov rad veoma važan jer na transfer gleda kao na proces koji se zasniva na učenikovoj percepciji jezičke tipologije.

Kao reakciju na *Transfer to Somewhere* Kellerman (1995) objavljuje rad *Transfer to Nowhere* gde izražava stav da ne postoji transfer koji nije nastupio zbog sličnosti s L2. Po njemu prelazak na novi jezik podrazumeva promenu konceptualnog okvira kroz koji učenik gleda na svet, a ne samo sintaksičko restrukturisanje. Učenici su u stanju da svesno identifikuju podudarne i nepodudarne strukture između L1 i L2, ali je manje verovatno da će percipirati jezičke konceptualne razlike. To znači da će učenici umesto usvajanja konceptualne perspektive ciljnog jezika nesvesno tražiti jezičke strukture L2 koje im omogućavaju da zadrže svoju perspektivu L1, što dovodi do stvaranja produkcije u L2 koja može biti gramatički prihvatljiva, ali ipak nikada kao ona svojstvena izvornom govorniku. Kellerman ima stav da je Andersenov predlog nepotpun pošto uzima u obzir samo one elemente koji su slični između L1 i L2. Smatra da do transfera može doći i kada L1 i L2 nisu slični.

2.5.3. Vrste transfera

2.5.3.1. Pozitivni i negativni transfer

U ovom delu rada osvrnućemo se na različite klasifikacije vrsta transfera. Najvažnija podela transfera, prisutna kod većine lingvista koji su se ovom temom bavili, jeste podela na pozitivni i negativni transfer.

Pozitivni transfer se smatra onim koji doprinosi da jezička navika prenesena iz maternjeg ili prethodno naučenog stranog jezika formira gramatički tačan iskaz u ciljnom jeziku. Transfer se smatra pozitivnim ako učenikov L1 može, na bilo koji način, da pomogne da on komunicira na L2.

Brown (1994: 90) o pozitivnom transferu piše sledeće: „Transfer is a general term describing the carryover of previous performance or knowledge to subsequent learning. Positive transfer occurs when the prior knowledge benefits the learning task - that is, when a previous item is correctly applied to present subject matter”.

Ovaj transfer podrazumeva da znanje jednog jezika olakšava razumevanje i učenje drugog jezika i to obično zbog sličnosti koja postoji između jezika (Gass & Selinker, 1992; Ellis, 1994; Gass, 2013).

Howard Jackson (1981: 196), govoreći o pozitivnom transferu, insistira upravo da sličnost između L1 i L2 u određenim unutrašnjim strukturama dva jezika može olakšati učenje.

Nije lako odrediti šta je pozitivni transfer (negativni transfer uvek se manifestuje u vidu greške, pa ga je stoga lakše prepoznati). U vezi s tim, Odlin (1989) ističe da se efekti pozitivnog transfera mogu ustanoviti jedino poređenjem uspeha grupa učenika s različitim L1, a ne samo poređenjem maternjeg i stranog jezika kod pojedine grupe učenika. Autor pojašnjava da npr. sličnosti između reči u L1 i ciljnom jeziku mogu smanjiti vreme koje je potrebno da se razvije veština čitanja s razumevanjem, kao što sličnosti između glasova među jezicima mogu olakšati prepoznavanje glasova u jeziku koji se uči.

U tom smislu pozitivni transfer može se posmatrati kao strategija učenja ili strategija komunikacije putem koje se nadoknađuje nedostatak kompetencije u L2 jer

učenicima prenošenje sličnih ili identičnih elemenata iz ranije naučenog jezika olakšava učenje novog jezika.

Negativni transfer nastaje onda kada preneseno znanje iz L1 ili ranije naučenog stranog jezika dovode do stvaranja negramatičkih rečenica u jeziku koji se trenutno uči i to je razlog što je ovu vrstu transfera lako identifikovati. Negativni transfer se javlja onda kada prethodno stečeno znanje ometa razumevanje i ispravno korišćenje ciljnog jezika i većina studija o transferu su fokusirane upravo na ovu vrstu transfera.

Brown (1994: 90) na sledeći način objašnjava pojavu negativnog transfera: „Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task. The latter can be referred to as interference, in that previously learned material interferes with subsequent material - a previous item is incorrectly transferred or incorrectly associated with an item to be learned”.

Iako se najčešće negativni transfer izjednačuje sa greškama u produkciji, Odlin (1989) veruje da postoje i drugi načini na koji se performanse učenika L2 mogu razlikovati od produkcija izvornog govornika. Negativni transfer ne mora uvek biti greška, već može da ometa ili odloži razvoj ciljnog jezika u određenoj fazi procesa učenja.

Odlin (1989: 27) negativan transfer deli na:

1. smanjenu produkciju (*underproduction*) – nedovoljno korišćenje konstrukcija, kada učenik shvata da postoje razlike između dva jezička sistema i namerno izbegava da koristi određeni oblik
2. preteranu produkciju (*overproduction*) - preterano korišćenje konstrukcija, kada učenik postaje svestan da se neki oblici često koriste i zato ih i sam često primenjuje budući da se oseća sigurno dok ih koristi
3. greške u produkciji (*production errors*) - često su rezultat sličnosti i razlika između dva jezika i dalje se dele na:
 - zamene (*substitutions*) - upotreba (u ciljnem jeziku) formi koji pripadaju L1
 - kalkove (*calques*) - odstupanja koja odražavaju strukturu blisku maternjem jeziku (npr. idiomatski izrazi i promenljivost reda reči)
 - menjanje struktura (*alterations of structures*) - učenik može pogrešno bukvalno prevoditi forme iz L1 na ciljni jezik gde takvi oblici zvuče čudno

4. pogrešno tumačenje (*misinterpretation*) - greške u razumevanju, vezane su ne samo za psiholingvistički aspekt učenja jezika već i za kulturološke osobenosti jezika.

Odlin govori i o različitoj dužini ovladavanja jezikom (*differing lengths of acquisition*). Činjenica je da ne uče svi ljudi istim tempom i da je potrebno različito vreme kako bi se dostigla određena kompetencija u L2.

Obe vrste transfera (pozitivni i negativni) mogu se javiti u svim sferama lingvistike: fonetici, morfologiji, sintaksi, pragmatici, semantici, ortografiji, kako u formalnom tako i u neformalnom kontekstu, kod odraslih i kod dece (Ellis, 1994; Gass, 2013).

Ipak, Odlin (1989) tvrdi da je negativni transfer strogo kontrolisan u učionici kada učenici uz pomoć nastavnika više vode računa o pravilnoj upotrebi ciljnog jezika za razliku od spontanijh situacija van formalnog konteksta.

Selinker (1992) razlikuje tri vrste transfera. Pored dva već navedena: pozitivnog (nastaje kada sintaksičke kombinacije stvorene u međujezičkom sistemu ne uslovljavaju pojavu greške) i negativnog (pojavljuje se kada sintaksička prilagođavanja stvaraju grešku ili gramatičku devijaciju) postoji i neutralni transfer (nove sintaksičke mere mogu ili ne moraju da izazovu grešku, ali neće uticati na značajan način).

Stockwell & Bowen (1965) govore o negativnom, pozitivnom i nultom transferu (*zero transfer*). Kada je struktura dva jezika slična, doći će do pozitivnog transfera, dok će kod jezika sa različitom strukturom doći do negativnog transfera. Kada nema veze između struktura dva jezika, doći će do nultog transfera. To su slučajevi kada do transfera i ne dolazi jer su jezici previše udaljeni.

2.5.3.2. Transfer pozajmljivanja i supstratumski transfer

Dok se prethodna podela odnosila na to kakav **efekat** transfer ima na učenje ciljnog jezika (pozitivni, negativni ili nulti), ovde ćemo transfer klasifikovati prema **pravcu** u kom se odvija.

Odlin (1989: 12) govori o postojanju transfera pozajmljivanja (*borrowing transfer*) i supstratumskog transfera ili transfera iz osnove (*substratum transfer*). Prvi se

odnosi na uticaj koji L2 ima na prethodno naučeni, obično maternji jezik [L1←L2], a drugi podrazumeva uticaj prethodno naučenog jezika (obično maternjeg jezika učenika) na učenje ciljnog, bez obzira na broj jezika koje učenik već zna [L1→L2]. Prvi obično ima uticaj na leksiku, semantiku i sintaksu, dok drugi utiče na izgovor.

Ellis (1994: 711) daje sledeće objašnjenje: “L1 transfer” occurs when the “influence” results from the learner’s mother tongue. Two types of transfer are commonly identified: borrowing transfer (where the L2 influences the L1) and substratum transfer (where the L1 influences the L2)”.

Slično tome, Jarvis & Pavlenko (2008) insistiraju na činjenici da se transfer ne tiče isključivo L1 i L2 već i ostalih prethodno naučenih jezika i predlažu sledeću podelu (v. odeljak 2.5.3.7.):

1. transfer prema napred (*forward transfer*) - [L1→L2] - kada L1 utiče na drugi jezik koji se kasnije uči
2. transfer prema nazad (*reverse transfer*) - [L2→L1] – kada transfer ide u obrnutom smeru. Javlja se na višim nivoima znanja ciljnog jezika i najčešće u prirodnim kontekstima (imigranti koji su u zemlji u kojoj žive primorani na češću upotrebu L2 pa počinju da nazaduju u svom L1)
3. bočni transfer (*lateral transfer*) - (L2 → L3) - u umu govornika dva (ili više) jezika mogu istovremeno da utiču jedan na drugi.

Za nas će biti najinteresantniji ovaj poslednji tip, budući da se istraživanje bavi transferom iz perspektive višejezičnosti.

2.5.3.3. Fonetski transfer

Odlin (1989) je govorio da nema sumnje da fonetika i fonologija maternjeg jezika imaju snažan uticaj na izgovor L2 jer su istraživanja u ovoj oblasti dokazala da učenici tokom učenja L2 često klasifikuju glasove prema fonetskom inventaru maternjeg jezika ili nekog drugog jezika koji dobro poznaju. Weinreich (1968) je tvrdio da je fonološka interferencija najdominantnija.

Fonetski transfer govori o načinu na koji učenikovo poznavanje glasovnog sistema jednog jezika može uticati na percepciju i produkciju glasova te osobe na drugom jeziku (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Različiti lingvisti iznosili su različita mišljenja o uticaju fonetskog transfera u procesu učenja L2. Neki su pretpostavljali da govornici L1 nisu sposobni da percipiraju određene glasove drugih jezika (i tu pojavu nazvali fonološkom gluvoćom) i da je to razlog što ti govornici imaju problema u produkciji tih glasova. Drugi su tvrdili da se fonetski transfer zasniva na interlingvističkoj identifikaciji i ekvivalentnoj klasifikaciji fonema, tj. da učenici L2 traže ekvivalencije između zvukova L1 i L2, što može dovesti do grešaka usled pogrešnog međusobnog povezivanja (Llisterri, 2014).

Postoje brojne druge teorije koje nećemo detaljnije analizirati jer se ovaj rad bavi pisanom produkcijom učenika. Ono što je zajedničko za sve te teorije jeste da tvrde da efekti transfera imaju veze prvenstveno sa procesima koji utiču na percepciju i da tek kasnije utiču na proces produkcije (Alonso Zarza, 2015: 159).

Takođe je dokazano da se fonetski transfer vezuje za strukturu sloga, intonaciju, akcenat i ritam i da je međujezički uticaj u interakciji sa drugim važnim varijablama, uključujući fonetsko okruženje i univerzalna fonološka ograničenja (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Sa druge strane, dokazano je da problemi učenika L2 ne dolazi samo zbog transfera iz L1, već da postoje i drugi fenomeni, poput tipoloških i jezičkih univerzalija, koji takođe utiču na izgovor L2 (Odlin, 1989: 120-124).

2.5.3.4. Leksičko - semantički transfer

Leksički transfer je uticaj govornikovog poznavanja reči jednog jezika na znanje ili korišćenje reči na drugom jeziku (Jarvis & Pavlenko, 2008: 72).

Ringbom (1986) daje nešto složeniju definiciju leksičkog transfera. Po njemu to je primena hipoteza koje posmatraju leksičke elemente kao prevedene ekvivalente ili elemente koji imaju iste semantičke karakteristike kao elementi iz učenikovog L1 ili drugog jezika koji on dobro poznaje. Isti autor (Ringbom, 1987: 115) dodaje: „Lexical

transfer means that the learner has assumed an identity of semantic structure between the L1-word and the L2-word“.

Iako se u većini literature ova vrsta transfera naziva leksički, pojedini autori smatraju da bi tačniji naziv bio leksičko-semantički transfer jer se greške nastale kao posledica ovog transfera mogu svrstati u dve grupe: greške koje se tiču **oblika** reči (radi se o leksičkom ili formalnom transferu) i greške koje se tiču **značenja** reči (radi se o semantičkom ili značenjskom transferu) (Fernández, 1997; Ringbom, 2001; De Angelis & Selinker, 2001).

Ipak, autori su saglasni u tome da, uprkos činjenici da je u poslednjih tridesetak godina fokus bio na podučavanju i učenju gramatike, neosporno je da su na polju leksike učeničke greške brojnije i više iritirajuće za slušaoce ili čitaoce koji su izvorni govornici jezika (Whitley, 2004).

Ringbom (2001: 60) ističe da su najčešće greške koje su posledica leksičkog transfera prebacivanje kodova (*language switches*) i kognati (*deceptive cognates*). Najčešće greške koje se tiču semantičkog transfera su kalkovi ili pozajmljeni prevodi višerečnih jedinica (*loan translations of multi-word units*) i semantičko proširivanje (*semantic extension*).

U nastavku je prikazana Ringbom-ova tabela u kojoj su predstavljene greške (finskih i švedskih govornika koji uče engleski) izazvane leksičkim transferom – oblik vs. značenje (Ringbom, 2001: 64):

Tabela br.2: Leksički transfer - oblik vs. značenje

| vrsta transfera | uzrok | transfer oblika ili značenja | iz kog jezika | primer |
|---|---|--|---|---|
| prebacivanje kodova i građenje reči (language switches & coinage) | nedovoljna svest o ciljnom jezičkom obliku umesto koga se koristi modifikovana reč u L2 | oblik (rezultira u nepostojećoj reči u ciljnom jeziku) | L1 ili L2 (ali i iz jezika koji učenik ne poznaje tako dobro) | The hillow was hidden in the cupboard (Fi. <i>hillo</i> =jam) |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| potpuni ili delimični kognati (totally or partially deceptive cognates) | svest o postojećem obliku u ciljnom jeziku, ali zbunjenost uzrokovana formalnom sličnošću reči u drugom jeziku | oblik (rezultira u postojećoj reči u ciljnom jeziku) | L1 ili L2 | We had a large number of bulls and several cups of tea (S. <i>bulle</i> =bun) |
| semantičko proširivanje prostih leksičkih jedinica (semantic extension of single lexical units) | svest o postojećem obliku u ciljnom jeziku, ali ne i svest o semantičkim ograničenjima | značenje | L1 ili povremeno na veoma visokom nivou znanja L2 | He bit himself in the language (Fi. <i>kieli</i> =both tongue and language) |
| kalkovi višerečnih jedinica (složenice, frazalni glagoli, idiomi) (calques of multi-word units (compounds, phrasal verbs, idioms)) | svest o postojećim jedinicama u ciljnom jeziku, ali ne i svest o relevantnim semantičkim/ kolokacijskim ograničenjima | značenje | L1 ili moguće i na veoma visokom nivou znanja L2 | My uncle never married: he remained a youngman all his life (S. <i>ungkarl</i> =bachelor) |

Ringbom je utvrdio da izvor semantičkog transfera nije bilo koji prethodno naučeni jezik, već se obično radi o L1. Razlog je verovatno taj što značenja u L1 imaju tendenciju da budu osnova za značenja u L2 reči sve dok učenik ne postane visoko kompetentan u L2 (Jarvis & Pavlenko, 2008). Ringbom (2001: 67) postavlja pitanje da li će uticaj L1 ostati najdominantniji kod leksičkog transfera i kod višejezičnih govornika i kaže da je pojava transfera L2 u produkciji L3 posebno uočljiva u leksici, što je verovatno rezultat međujezičkog prepoznavanja sličnih pojedinačnih oblika reči, dok transfer semantičkih elemenata i kombinacije reči skoro uvek potiču iz L1.

Do sličnog zaključka došao je i Jarvis (2000) koji uzima u obzir i druge varijable kao što su starost, različita izloženost jeziku i vrsta zadataka. Premda navedeni faktori mogu uticati na performanse učenika, uticaj L1 se pokazao kao najdominantniji kada je u pitanju leksički transfer.

De Angelis (2007: 42), u skladu sa Ringbomovom taksonomijom iz 1987. godine koja se bavi greškama finških i švedskih učenika koji uče engleski, predlaže sledeću klasifikaciju:

1. Pozajmljeni prevodi ili kalkovi (*loan translations*) - kada se semantička svojstva jedne jedinice prenose na kombinaciju leksičkih jedinica. Npr. 'child wagon' - 'kolica za bebe' (na švedskom *barnvagn*).
2. Semantičko proširivanje (*semantic extension*) - kada se semantička svojstva proširuju na reč iz L2. Npr. 'He bit himself in the *language*' (na finškom *kieli* = znači i 'tongue' i 'language').
3. Kognati i lažni prijatelji – slučaj formalne sličnosti između elemenata:
 - potpuno različito značenje: 'at the time he works in a *fabric*' (na švedskom *fabric* = 'factory')
 - slično značenje, ali nije identično van konteksta: 'The next day we *grounded* a club' (na švedskom *grunda* = 'found')
 - u nekim, ali ne u svim kontekstima identično ili skoro identično značenje: 'The *hound* is the best friend of man' (na švedskom *hund* = 'dog', povremeno isto 'hound')
4. Hibridne tvorevine (*hybrids, blends and reflexifications*) - morfološke ili fonetske modifikacije jedinice u skladu sa normama L2. Npr. 'In the morning I was tired and in the evening I was *pigg*' (na švedskom *pigg*= 'refreshed')

5. Potpune pozajmljenice - nema modifikacije reči u skladu sa normama L2. Npr. 'I'm usually very *pigg* after the diet' (na švedskom *pigg* = 'refreshed').

Jarvis (2009: 118) takođe govori o dve vrste leksičkog transfera: leksemski (*lexemic*) i lematski (*lemmatic*) transfer. Leksemski transfer obično je rezultat međujezičkih leksemskih sličnosti ili stepena aktivacije leksema. On podrazumeva tri vrste transfera: jezička prebacivanja, građenje reči i lažne prijatelje. Lematski transfer je posledica načina na koji učenici L2 konstruišu leksičke predstave u jednom jeziku s obzirom na njihovo znanje odgovarajućih reči u drugome jeziku. On obuhvata četiri kategorije: semantička proširivanja, kalkovi, kolokacijski transfer i subkategorizacijski transfer.

De Angelis (2007: 43-47) veruje da u pogledu integrisanja funkcionalnih reči u govornu ili pisanu produkciju rezultati govore da učenici ne prenose ove reči u istoj meri. Pojedine reči (npr. zamenice) se prenose iz nematernjih jezika koje govornik poznaje, ali ovo se ne odnosi i na druge reči. Kada su u pitanju ostale kategorije reči (imenice, glagoli, brojevi, prilozi, pridevi, predloti, veznici itd.) one se mogu preneti i iz maternjeg i iz nematernjih jezika iako ne u istoj meri.

Studija koju su sproveli Williams & Hammarberg (1998) pokazala je različite uloge L1 i L2 u procesu učenja L3. Rezultati istraživanja pokazali su da prethodno naučeni jezici imaju različiti uticaj na proces učenja L3 (švedskog). L1 (engleski) je korišćen za pojašnjenja ili traženje instrukcija ili pomoći, a L2 (nemački) je više uslovio pojavu leksičkog transfera.

Druge studije (Ringbom, 1987, 2001) su otkrile da leksički transfer potiče iz L1 koji učenik doživljava kao blisko povezan sa jezikom koji uči, dok semantički transfer ima tendenciju da dođe iz jezika na kojem je učenik veoma kompetentan.

Ukoliko je reč o leksičkom transferu kod tipološki bliskih jezika, rezultati pojedinih istraživanja pokazali su da se ovaj transfer manifestuje najčešće u stvaranju hibridnih tvorevina. Lo Duca & Duso (2008) istraživale su produkciju španskih učenika koji uče italijanski. Autorke su primetile da su učenici na svim nivoima koristili veliki broj hibridnih tvorevina koje su nastale upravo zbog bliskosti jezika i lažnih analogija.

Studije o leksičkom transferu bavile su se i važnošću tipološke distance između jezika i učenikovom percepcijom te distance. Istraživale su leksičke greške kako u

srodnim jezicima tako i u nesrodnim jezicima. Istraživanja o višejezičnim govornicima, koju su za ovaj rad posebno važni, posmatrala su stepen uticaja svakog od jezika u učenju leksike i istraživali da li prethodno znanje nekoliko jezika ima olakšavajući ili otežavajući efekat na učenje ciljnog jezika.

Ukoliko bismo pokušali da izvedemo zajednički zaključak iz ovih istraživanja, bez obzira na različite rezultate do kojih su njihovi autori došli, mogli bismo da kažemo da lingvisti veruju da je leksički transfer važan kognitivni proces u učenju novog jezika jer učenici neretko koriste leksički transfer kao strategiju kompenzacije.

2.5.3.5. Morfološko - sintaksički transfer

U literaturi o transferu pojam sintaktičkog transfera je dugo bio diskutabilan jer su lingvisti, bar u početku, pretpostavljali da su morfologija i sintaksa najmanje podložne efektima međujezičkog uticaja (Odlin, 1989; Jarvis & Pavlenko, 2008).

Uprkos tome, skorašnja istraživanja su dokazala postojanje morfološko-sintaktičkog transfera. Selinker (1992: 205-206) navodi da sintaktički transfer može biti ne samo pozitivan ili negativan već i neutralan, ukoliko učenik gradi strukture koje nisu potpuno pogrešne, ali nisu ni sasvim tačne.

Istovremeno je dokazano da morfološko-sintaksički transfer nije jedini faktor odgovoran za greške u produkciji učenika, već deluje u interakciji sa drugim faktorima (Alonso Zarza, 2015: 162).

De Angelis (2007: 54) ističe da dokazi o postojanju transfera tvorbenih i gramatičkih morfema iz maternjeg ili nematernjih jezika nisu česti, ali da su empirijska istraživanja pokazala da vezane morfeme nisu imune na transfer kako se to ranije verovalo.

Murphy veruje da učenje L3 karakteriše nenamerno unošenje elemenata L2 koje se tiče prvenstveno funkcionalnih reči i vezanih morfema:

third language acquisition is characterized in particular by the unintentional incorporation of L2 items during speech production, involving primarily function words and bound morphology (Murphy, 2003)

Odlin (prema De Angelis, 2007: 55) veruje da je morfološki transfer moguć, ali da se ne javlja često. Navodi Fantinijevo istraživanje u kom autor tvrdi da se gramatička pravila iz jednog jezika mogu primeniti u drugom jeziku (*too manys cars* je primer koje je reklo dvojezično dete kome su španski i engleski maternji jezici. U španskom, imenice i pridevi se slažu u rodu i broju, ali ne i u engleskom).

Postoji još studija koje su se bavile ovom vrstom transfera. Murphy (2003: 17) podseća na Hammarberg-a (2001) koji u radu *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition* govori o nastavku infinitiva u nemačkom jeziku. Učenica koja je učila švedski, a čiji je maternji jezik bio engleski, i koja je posedovala dobro znanje nemačkog i slabo znanje italijanskog jezika, želela je da kaže „kampovati“, ali je upotrebila reč *tälten* na švedskom umesto ispravnog oblika *tälta*. Autor veruje da je to posledica uticaja nemačkog glagola *zelten*. Još zanimljivija situacija je i iznenadno prisustvo morfologije italijanskih glagola kod ove učenice. Ona je u produkciji na švedskom koristila završetak infinitiva prve konjugacije –are u italijanskom jeziku, kao u reči *skrivare* (ciljni oblik: att skriva – pisati ili *lärare* (ciljni oblik: att lära - podučavati).

Kada je u pitanju sintaksički transfer²² takođe je dokazano da se ovaj transfer (pozitivan i negativan) tiče prevashodno reda reči, zamenica, odnosnih rečenica, vremena, negacije i članova (Odlin, 1989: 85-111; Jarvis & Pavlenko, 2008).

Govoreći o redu reči koji je bio tema različitih istraživanja, Odlin (1989: 85-97) zaključuje da su i fiksni i fleksibilni redosled reči (subjekat/predikat/objekat, predikat/subjekt/objekat, subjekat/objekat/predikat) podložni transferu. Postojali su oprečni dokazi koji se odnose na uticaj L1 na red reči u produkciji L2. Neke studije su zaključile da na učenje L2 utiče red reči u L1 (subjekat/predikat/objekt) (Zobl, 1982), dok su druge dokazale da produkcija jednostavnih izjavnih rečenica na engleskom jeziku nije pod jakim uticajem L1 (Fathman & LoCoco, 1989). Istraživanje koje se bavilo time da li se osnovni red reči u L1 može preneti u L2 ukoliko se u L2 takav red reči uopšte ne koristi (Rutherford, 1983) nije došlo do dokaza o pojavi takvog transfera kod japanskih učenika engleskog jezika (Japanci koriste redosled subjekat/objekat/glagol, dok se u engleskom koristi subjekat/glagol/objekat).

²² Za više detalja videti De Angelis (2007: 57-63).

Kada je u pitanju kategorija člana (Odlin, 1989: 33-34; S. Fernández, 1997; Jarvis, 2002) dokazan je jak pozitivni transfer kod učenika L2 čiji maternji jezik ima kategoriju člana, dok je u suprotnom slučaju upotreba člana u L2 predstavljala jednu od najčešćih grešaka.

Franceschina (2001), u istraživanju koje se bavilo rodom, otkriva da, dok su engleski govornici sa visokim nivoom znanja španskog jezika pokazali stalne probleme u učenju roda u španskom, italijanski učenici nisu imali slične poteškoće.

Iako se većina literature fokusira na morfološko-sintaksički transfer iz L1 u L2 dokazano je da postoji i transfer u obrnutom smeru (L2 u L1) i bočni transfer (L2 u L3) (Jarvis & Pavlenko, 2008).

2.5.3.6. Pragmatički transfer

Pragmatika se definiše kao proučavanje principa korišćenja jezika u komunikaciji i zasniva se na vezama koje postoje između upotrebe jezika i sociokulturnog konteksta (Canale, 1983; Leech, 1983; Mey, 1993; Blum-Kulka, 2000). Blum-Kulka (2000: 67) definiše pragmatiku kao proučavanje jezičke komunikacije u kontekstu, a Mey (1993: 5) kao nauku o jeziku koji se razmatra u odnosu na njegove korisnike. To znači da učenje stranog jezika ne treba ograničavati samo na ovladavanje gramatikom, već uspešno učenje treba da ujedini ovladavanje gramatičkim sadržajem i negramatička znanja i to ona koja se odnose na pragmalingvistiku i sociopragmatiku (Leech, 1983).

Imajući sve ovo u vidu, očekivana je definicija pragmatičkog transfera koju nudi Kasper:

...the influence exerted by learners' pragmatic knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension and production and learning of L2 pragmatic information (Kasper, 1992: 207)

Ista autorka govori i o pragmatičkom međujeziku i definiše ga kao:

the branch of second language research which studies how non-native speakers (...) understand and carry out linguistic action in a target language, and how they acquire L2 pragmatic knowledge (Kasper, 1992: 203)

U ranijem radu Kasper & Dahl (1991: 216) pišu da pragmatički međujezik podrazumeva proučavanje razumevanja i produkcije govornih činova nematernjih govornika i načina na koji ti govornici stiču znanje o govornim činovima u L2.

Transfer generalno znači prenos postojećeg znanja u novo znanje. Pragmatički transfer²³ znači da učenici jezika, u ciljni jezik, osim jezičkih elemenata i struktura, unose i način razmišljanja, kulturne navike itd. Ako sagovornici nisu svesni ovakvih razlika, verovatno će doći do nesporazuma, odnosno do transfera koji može ometati komunikaciju.

Longitudinalne studije koje su se bavile pragmatičkim transferom pored govornih činova takođe su proučavale i diskursne markere, tečnost konverzacije itd. Mnoga od ovih istraživanja su pokazala da postoji i pozitivni i negativni pragmatični transfer (Kasper & Dufon, 2000: 241- 245).

Trosberg (1987) je istraživala strategije izvinjavanja, a kao informante imala danske učenike engleskog jezika na tri nivoa znanja. Analiza produkcije ispitanika pokazala je ogroman uticaj transfera iz L1 kod učenika sa nižim nivoom znanja. Kako je nivo njihovog znanja engleskog rastao, danski učenici su koristili više različitih načina kako bi poboljšali svoje strategije izvinjavanja.

Volfson (1989) je prikupila podatke o načinu na koji učenici L2 izražavaju komplimente. Analiza podataka dobijena iz autentičnih interakcija između maternjih i nematernjih govornika tokom dve godine istraživanja pokazala je da govornici L2 nisu razumeli funkciju komplimenata u američkoj kulturi. Nematernji govornici su takođe imali poteškoća da nađu adekvatan odgovor na pohvale kao: *Your house is really beautiful, I really like your shirt* i sl.

Većina radova, očekivano, ukazuje na to da se negativni pragmatički transfer smanjuje što se više boravi u zemlji u kojoj se govori L2.

²³ Za dodatne informacije: Odlin (1989: 48-69), Galindo Merino (2005).

2.5.3.7. Ostale klasifikacije transfera

Različiti autori predlagali su sopstvene taksonomije transfera. Mi ćemo izdvojiti samo neke:

Faerch & Kasper (1987) razlikuju tri vrste transfera:

1. strateški transfer (*strategic transfer*) gde učenik fokusira pažnju na komunikativni problem i njegovo rešenje
2. dopunski transfer (*subsidiary transfer*) koji se javlja kada nema svesti o problemu ili prenošenju znanja iz L1
3. automatski transfer koji se odvija kada učenik koristi L1 na vrlo automatizovan način, a pažnja je potpuno preusmerena na druge aspekte u procesu produkcije.

Alonso Alonso (2002) o transferu govori kao o prepreci (engl. *transfer as a constraint*), o strategiji (engl. *transfer as a strategy*), o procesu (engl. *transfer as a process*) i transferu kao o inertnom ishodu (engl. *transfer as an inert outcome*).

Transfer kao prepreka podrazumeva da transfer deluje kao prepreka u razvoju jezika učenika, odnosno da učenik pravi pretpostavke o L2 koje su posledica ometanja koje vrši njegov L1. Transfer kao strategija (Newmark & Reibel, 1968, prema Alonso Alonso, 2002: 88) znači da odrasli učenik ne zamenjuje ono što zna na maternjem jeziku ekvivalentima na ciljanom jeziku, već se, “kako bi popunio praznine u znanju za pomoć okreće onome što već zna”. Transfer (kao proces učenja) selektuje i oblikuje jezički *input* tokom razvoja međujezika, a transfer kao proces produkcije se odnosi na upotrebu jezika koja je proizvod naučenog znanja. O transferu kao inertnom ishodu govori Jarvis (2000, prema Alonso Alonso, 2002: 92) koji tvrdi da do konceptualnog uticaja L1 može doći i onda kada učenik ne upoređuje oblike i karakteristike L1 i L2.

Jarvis & Pavlenko (2008) izlažu deset načina klasifikacije transfera: područje znanja/korišćenja jezika, smer transfera, kognitivni nivo, vrsta znanja, namera transfera, modalitet, kanal, oblik transfera, manifestacija transfera i ishod.

Prema području znanja/korišćenja jezika transfer se deli na:

- fonološki transfer - uticaj glasovnog sistema jednog jezika na produkciju i razumevanje glasova na drugom jeziku
- pravopisni transfer - uticaj poznavanja sistema pisanja jednog jezika na pisanu produkciju drugog jezika

- leksički transfer - uticaj poznavanja reči jednog jezika na produkciju ili razumevanje reči na drugom jeziku
- semantički transfer - uticaj semantičkog opsega reči na jednom jeziku na produkciju ili razumevanje drugog jezika
- morfološki transfer - uticaj strukture reči jednog jezika na produkciju ili razumevanje strukture reči na drugom jeziku
- sintaksički transfer - uticaj čitave jezičke strukture na produkciju ili razumevanje drugog jezika
- diskurzivni transfer - uticaj načina na koji su organizovani pojmovi i misli na jednom jeziku na produkciju ili razumevanje pojmova i misli u drugom jeziku
- pragmatički transfer - uticaj načina na koji su govorni činovi predstavljeni u jednom jeziku na način na koji su proizvedeni ili shvaćeni na drugom jeziku
- sociolingvistički transfer - uticaj načina na koji su socijalne varijable i norme prezentovane na jednom jeziku na načine na koji su proizvedene ili shvaćene na drugom jeziku.

Prema smeru transfer se deli na: transfer prema napred, transfer prema nazad, bočni transfer, dvosmerni ili višesmerni transfer.

Uzimajući u obzir kognitivni nivo transfer može biti lingvistički i konceptualni (uticaj načina na koji je predstavljen neki element ili koncept na jednom jeziku na način na koji se oni proizvode ili shvataju na drugom jeziku).

Prema vrsta znanja on je implicitan ili eksplicitan.

Kada je u pitanju namera transfera autori razlikuju: namerni i nenamerni transfer.

Prema modalitetu deli se na produktivni i receptivni.

Prema kanalu može biti slušni i vizuelni.

Imajući u vidu oblik, transfer može biti verbalni i neverbalni.

Prema načinu manifestacije transfer je otvoreni i zatvoreni.

I konačno, prema ishodu postoji pozitivni i negativni transfer.

Meissner (2004: 49-50) iz perspektive višejezičnosti transfer klasifikuje na sledeći način:

- intralingvalni transfer maternjeg jezika (engl. *native language intra-lingual transfer*, nLintraT) – u maternjem jeziku učenik otkriva brojne osnove za transfer. *nLintraT* stvara svest za jezičke mostove koje L1 može da omogućiti u cilju razvoja novog jezika. Takvo područje transfera treba aktivirati na početnim nivoima učenja
- intralingvalni transfer jezika “mosta” (engl. *bridge language intra-lingual transfer*, BLintraT) - višejezična osoba neće graditi svoje jezičke operacije isključivo putem svog maternjeg jezika, već i ostalih jezika koji mogu da pruže bolju osnovu za transfer
- intralingvalni transfer ciljnog jezika (engl. *target language intra-lingual transfer*, TLintraT) – i sam ciljani jezik, zbog svoje sistematičnosti, nudi mnoge osnove za transfer koje su potencijalno korisne u stvaranju kompetencije u ciljnom jeziku
- interlingvalni transfer (engl. *interlingual transfer*, InterT) - uključuje pozitivnu i negativnu korelaciju između različitih jezika (npr. *voyage* > *viaggio* > *viaje*)
- didaktički transfer ili transfer učenikovog iskustva (engl. *didactical transfer or transfer of learner' experiences*, DidT) – zavisi od individualnih razlika učenika tj. od učenikovog znanja o svetu, od njegove višejezičnosti i od didaktičkog znanja koje poseduje.

2.5.4. Faktori koji utiču na transfer

Ovo poglavlje donosi pregled faktora koji utiču na pojavu transfera tokom procesa učenja L2, L3 ili svakog narednog stranog jezika.

Studije o međujezičkom uticaju otkrile su brojne faktore koji utiču na učenje L3 i koji mogu da predvide koji će od prethodno naučenih jezika (L1 ili L2) verovatnije biti jezik iz koga potiče transfer. Oni se mogu podeliti na dve velike grupe (lingvistički i nelingvistički faktori) i u velikoj meri zavise jedni od drugih (Kellerman, 1983; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001)²⁴.

²⁴ Ovo nije jedina podela faktora koji utiču na transfer. Brown H.D. (2000) deli faktore na: 1) kognitivne (strategije učenja, kognitivni stilovi, sposobnost za induktivno ili deduktivno zaključivanje, itd.), 2) lične

Teško je na adekvatan način ispitati sve ove faktore jer istraživač nema uvek na raspolaganju dovoljno informacija, posebno kada su u pitanju nelingvistički faktori. Iako motivacija, stav učenika, društveno okruženje itd. utiču na transfer tokom učenja L2, podaci i odgovarajuća metoda za njihovu analizu nisu uvek dostupni.

Stub našeg istraživanja predstavljaju lingvistički faktori: tipološka sličnost, zajedno sa faktorom psihotipologije i nivoom znanja L2 i L3.

2.5.4.1. Lingvistički faktori

U grupu lingvističkih faktora koji utiču na transfer u procesu učenja ciljnog jezika spadaju: jezička tipologija, psihotipologija, efekat stranog jezika, nivo znanja jezika, skorašnjost korišćenja jezika, izloženost ciljnom jeziku, redosled učenja jezika i frekvencija. Vrlo često ovi faktori su isprepletani i u procesu transfera sudeluje više njih.

2.5.4.1.1. Jezička tipologija

Jezička tipologija, nazvana još i tipološka sličnost, jezička distanca ili sličnost između jezika (*language distance*) se smatra jednim od najvažnijih faktora u određivanju obima međujezičkog uticaja u učenju i korišćenju ciljnog jezika (Ahukanna et al., 1981; Ringbom, 1986; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Foote, 2009). Pod ovim terminom podrazumeva se objektivna tipološka razlika između dva ili

(motivacija, inhibicija, empatija, ekstrovertnost, spremnost na rizik, itd.), 3) sociokulturološke (kulturološki stereotipi, stavovi, socijalna distanca, itd). Murphy (2003) varijable koje utiču na transfer deli na one koje se tiču učenika i one koje se tiču jezika (*learner – based variables vs. the language-based variables*). Mi se ne bismo složili sa ovom podelom jer je nepotpuna. Da postoje samo dve grupe o kojima govori Murphy ne znamo gde bismo ubacili npr. faktor formalnost konteksta. Jarvis & Pavlenko (2008) nude dosta detaljniju kasifikaciju ovih faktora. Oni razlikuju pet kategorija: lingvistički i psiholingvistički faktori; kognitivni i razvojni faktori, faktori povezani s kumulativnim jezičkim iskustvom i znanjem, faktori vezani za okruženje u kom se odvija učenje i faktori koji se tiču jezičke upotrebe.

više jezika, tj. stepen strukturalnih sličnosti ili razlika koja među njima postoje. Ovu udaljenost između jezika i jezičkih porodica mogu da identifikuju lingvisti na osnovu stručnog znanja u oblasti lingvistike (De Angelis, 2007: 22).

Di Pietro (1971) ističe da su „dva jezika slična u odnosu na broj i hijerarhijski raspored pravila koja dele na srednjim nivoima, tj. između duboke strukture i površinske strukture“.

Međutim, kada se govori o jezičkoj tipologiji kao faktoru koji utiče na transfer, pojedini lingvisti (Falk & Bardel, 2010) ističu da je neophodno napraviti razliku između jezičke povezanost (*language relatedness*) i jezičke tipologije. Prema njihovom mišljenju, povezanost jezika odnosi se na opštiju klasifikaciju jezika u smislu njihovog porekla ili jezičke porodice kojoj pripadaju, dok se tipologija odnosi na razlike i sličnosti određenih jezičkih struktura između jezika koji nisu genetski povezani. Uprkos njihovom stavu, u literaturi preovlađuje definicija koja pod jezičkom tipologijom podrazumeva proučavanje zajedničkih karakteristika koje dele jezici i klasifikuje ih u skladu sa njihovim fonetskim, fonološkim, leksičkim, morfološkim, sintaksičkim, diskursnim i drugim karakteristikama.

Bugarski (2003b) podseća da jezike tipološki možemo analizirati na svim nivoima jezičke strukture. Najviše se posmatraju načini građenja reči i konstrukcija. Zbog toga su napravljene određene podele. Jedna od tih podela jeste na analitičke i sintetičke.

O značaju faktora jezičke tipologije govorile su razne empirijske studije u nastojanju da objasne zašto u nekim slučajevima tokom učenja L3, L4 itd. učenici napuste svoj maternji jezik (najpoznatiji jezik) i pribegnu drugom jeziku kao resursu za transfer. Zaključak je bio da u proučavanju transfera ne treba obratiti pažnju samo na uticaj maternjeg jezika na ciljni jezik, već i na uticaj L2 na ciljni jezik, posebno u slučaju kada je L2 tipološki najbliži ciljnom jeziku, što je slučaj u našem istraživanju.

Osamdesetih godina prošlog veka Corder je tvrdio da sličnosti između jezika mogu olakšati procesa učenja ciljnog jezika, dok razlike između dva jezika otežavaju ovaj proces:

Similarity implied ease of learning and difference difficulty. Ease of learning implied quicker and earlier acquisition and difficulty slower and later (Corder, 1983: 21)

Weinreich (1953:1) je isticao da je koncept jezičke udaljenosti između maternjeg jezika i drugog jezika presudan: što su jezici udaljeniji, odnosno što je veća razlika između dva sistema veće su i poteškoće i, suprotno tome, što su jezici bliskiji očekuju se manje poteškoće u učenju. Na tim pretpostavkama se zasnivala čitava kontrastivna analiza i istraživanja o učenju drugog jezika.

Empirijska istraživanja koja su usledila dokazala su suprotno: ukoliko su u kontaktu jezici iz iste jezičke porodice, u pojedinim fazama učenja negativni transfer će se češće javljati nego kod jezika koji nisu srodni. Ovo je bila početna pretpostavka u našem istraživanju.

Ispitivanje ovog faktora posebno je značajno kod učenja L3 jer se kod trojezičnih govornika ne može sa sigurnošću tvrditi koji jezik će poslužiti kao izvor transfera. U tom smislu ispitivane su različite kombinacije jezika: igbo, engleski i francuski (Ahukanna et al, 1981), finski, švedski i engleski (Ringbom, 1986), engleski, španski i francuski (Singleton, 1987), engleski, nemački i švedski (Williams & Hammarberg, 1998), baskijski, španski i engleski (Cenoz, 2001), itd.

Dosadašnja istraživanja uticaja jezičke tipologije na učenje L3 pokazuju da jezik koji je tipološki najbliži ciljnom jeziku obično ima najveći uticaj (Ahukanna et al., 1981; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ecke, 2001):

Speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language (Cenoz, 2001: 8)

Ahukanna et al. (1981) otkrili su da je kod kamerunskih učenika uticaj engleskog (L2) na učenje francuskog jezika (L3) bio veći od uticaja jezika igbo, njihovog maternjeg jezika.

Ringbom (1986) smatra da je jezička tipologija dominantnija u odnosu na druge faktore. Analizira i poredi produkcije maternjih govornika finskog i maternjih govornika švedskog koji žive u Finskoj. Istraživanje pokazuje da na izvorne govornike švedskog nije uticao njihov L2 (finski) u toku učenja engleskog kao L3 uprkos činjenici da su živeli u sredini gde su svakodnevno bili izloženi finskom. S druge strane, izvorni govornici finskog obilno su koristili svoj L2 (švedski) u produkciji na L3 (engleski), iako nisu često izloženi švedskom. Dakle, učenici u obe grupe su bili više pod uticajem švedskog, nego finskog, pošto su engleski i švedski germanski jezici, dok finski nije.

Cenoz (2001) radi istraživanje gde, kako bi ispitala faktor jezičke tipologije, poredi produkcije učenika čiji je L1 tipološki blizak, a L2 tipološki udaljen od njihovog L3 sa produkcijama učenika čiji je L1 tipološki udaljen, a L2 tipološki blizak njihovom L3. Informante je činila grupa od 90 učenika osnovnih i srednjih škola podeljenih u tri grupe. Prvu grupu činilo je 44% ispitanika koji govore baskijski kao L1 i španski kao L2. Drugu grupu činilo je 23% ispitanika koji govore španski kao L1 i baskijski kao L2. Treću grupu činili su dvojezični govornici baskijskog i španskog. Zadatak je bio da se opišu crteži. Primećeno je da je, što se tiče leksičkog transfera, španski jezik bio izvor transfera u engleski jezik za sve tri grupe, zbog tipološke bliskosti između ova dva jezika. Španski i engleski, za razliku od baskijskog, pripadaju istoj porodici indoevropskih jezika. Pored toga, učenici čiji je maternji jezik baskijski pokazali su jači transfer iz španskog u odnosu na druge dve grupe.

Istraživanje koje su sproveli De Angelis & Selinker (2001) pokazalo je da je transfer najčešći kod tipološki bližih jezika, bar u slučaju leksike i morfologije.

Empirijske studije o transferu jezika među učenicima različitih L1 pokazale su da jezička tipologija premašuje druge važne faktore kao što su nivo znanja jezika i stepen izloženosti jeziku (De Bot, 1992; Jarvis, 2000).

Takođe su dokazale da tipološka bliskost između L2 i L3 olakšava jezički transfer (Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ecke, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001).

Kellerman (1977) je zaključio da je jezička distanca jedan od faktora koji najviše utiču na izbor učenika da li će i koje elemente preneti iz jednog jezika u drugi.

Ellis (1994: 327) je pisao da postoje dve vrste distance između L1 i ciljnog jezika: lingvistička i psihološka:

Distance can be viewed as both a linguistic phenomenon (i.e. by establishing the degree of actual linguistic difference between two languages) or a psycholinguistic phenomenon (i.e. by determining what learners think is the degree of difference between their native language and the target language)

Ovaj citat nas dovodi do sledećeg važnog faktora koji utiče a transfer, a to je psihotipologija.

2.5.4.1.2. Psihotipologija

Pojedini lingvisti (Singleton, 1987; Odlin, 1989; Bild & Swain, 1989; Möhle, 1989; Ellis, 1994) veruju da na pojavu transfera više može da utiče učenikova percepcija drugog jezika, nego objektivna međujezička distanca (v. odeljak 2.5.4.1.1). Drugim rečima, budući da je transfer psiholingvistički fenomen, pomenuti lingvisti su tvrdili da interferenciju mogu da izazovu ne isključivo lingvistički faktori, već i psihološki faktori.

Psihotipologija, u literaturi o transferu nazvana još i percepcija tipološke sličnosti ili percipirana tipološka veza (*psychotypology*, *typological proximity*, *perceived typological similarity*), jeste termin koji je prvi uveo Kellerman (De Angelis, 2007: 22) i definisao ga kao govornikovu percepciju relativne sličnosti između dva jezika, koja može ali ne mora da se poklapa sa stvarnim tipološkim vezama između tih jezika, odnosno realnim strukturnim sličnostima ili razlikama između dva jezika.

Gass & Selinker (1983: 8) su pisali: „Transferability in Kellerman’s framework is a relative notion depending on the perceived distance between the L1 and the L2 and the structural organization of the learner’s L1”.

Odlin (1989: 142) je tvrdio: „Research indicates that when everything else is equal, transfer will most likely occur from a learner’s judgment”.

Dakle, udaljenost između dva jezika može se odrediti sa lingvističkog aspekta (stvarna blizina između jezika) ili psihološkog (govornikova svesna ili nesvesna percepciju udaljenosti između jezika). Psihotipologija je način na koji učenik doživljava jezičku udaljenost između dva jezika: maternjeg ili drugog jezika koji već poznaje i ciljnog jezika koji uči.

Brojna istraživanja koja su se bavila transferom (Schachter, 1974; Ringbom, 1987; De Angelis, 2005; De Angelis & Selinker, 2001; Jarvis & Pavlenko, 2008) pokazuju da se interferencija češće pojavljuje između onih jezika i jezičkih struktura koje učenik smatra najbližim. Ovo je u potpunoj suprotnosti sa pretpostavkama na kojima je počivala KA koja je verovala da će oni elementi koji su različiti od učenikovog maternjeg jezika uzrokovati poteškoće u učenju, dok će sličnosti među jezicima olakšavati učenje.

Za transfer percipirana bliskost dva jezika često je važnija od njihove stvarne, tipološki potvrđene bliskosti. Kellerman (1983) veruje da je psihotipologija, učenikova percepcija jezičke tipologije, ključna za njegov transfer jer učenikovo prepoznavanje kongruentnih oblika između izvornog i ciljnog jezika olakšava ili ometa učenje ciljnog jezika. De Angelis (2005) takođe tvrdi da je individualna percepcija sličnosti među jezicima značajnija od objektivne tipološke distance. Ako se dva jezika percipiraju kao slična u odnosu na određeni element ili strukturu, verovatnije će doći do transfera, dok će strukture koje učenik percipira kao različite uslovljavati izbegavanje određene ciljne strukture. Kellerman (1983: 113) je tvrdio da "nije prenosivo sve što izgleda prenosivo" i da moraju postojati neka ograničenja koja sprečavaju transfer iz L1 u L2, čak i kada su u pitanju kongruentne strukture. Učenikova percepcija jezičke distance je ta koja će određivati prenosivost elemenata između jezika. Drugim rečima, ukoliko učenik veruje da su polazni jezik i ciljni jezik u nekom smislu isti, doći će do transfera. Transfer se ne zasniva na realnoj kongruentnosti elemenata L1 i L2, već na proceni koju učenik ima o ova dva jezika.

Isto važi i za višejezične govornike. Učenici koji primećuju veze između L2 i L3, lakše će naučiti L3 od onih koji te sličnosti ne vide (nevezano od toga da li su one lingvistički potvrđene ili ne).

Kellerman je sproveo svoje istraživanje sa 81 učenikom čiji je L1 bio holandski a koji su kao ciljni učili engleski jezik. Zadatak se sastojao u tome da odrede da li smatraju da se 17 ponuđenih idiomatskih izraza koji sadrže glagol „breken“ u holandskom mogu prevesti na engleski jezik glagolom „to break“. Rezultati su pokazali da kada je značenje u holandskom bilo bliže primarnom značenju glagola u engleskom jeziku (npr. *he broke his leg*) učenici su ga lakše prihvatili nego kada je značenje bilo udaljenije od primarnog značenja glagola. Autor je zatim svoje rezultate uporedio sa rezultatima koje je Jordens (1977) dobio u istraživanju sa učenicima koji su učili nemački kao L2 a takođe su bili maternji govornici holandskog (De Angelis, 2007: 22). Budući da se Kellerman bavio tipološki sličnim jezicima (holandski, engleski i nemački), De Angelis (2007: 23) smatra da bi bilo važno ispitati faktor psihotipologije u onim slučajevima kada učenici uče tipološki različite jezike, ali i ispitati u kakvoj je psihotipologija interakciji sa drugim faktorima koji utiču na međujezički uticaj, posebno kod višejezičnih govornika.

Singleton (1987) sprovodi istraživanje sa učenicima koji uče francuski, čiji je L1 engleski, ali koji su ranije učili irski, latinski i španski jezik. Rezultati su pokazali da je španski bio najčešći izvor transfera, što potvrđuje snažan uticaj faktora psihotipologije.

Što se tiče učenja trećeg jezika i psihotipologije, De Angelis & Selinker (2001: 51) u svom istraživanju govore o značaju ovog faktora za transfer i objašnjavaju da učenici, kako bi pronašli neku vrstu kompenzacije za nedostatak informacija u L3, nesvesno teže da grupišu strane reči ili čak strane jezike. Ako učenik doživljava da je određen L2 tipološki bliži ciljnom jeziku, on će prenositi forme iz ovog jezika na ciljni jezik kako bi nadoknadio nedostatak kompetencije na ciljnom jeziku.

Ringbom (2001) tvrdi da je značaj ovog faktora na međujezički transfer najočigledniji na polju leksike i da će govornici sa niskim nivoom znanja L3 često koristiti oblike iz L2, ako oni sami zaključe da L2 i L3 povezuje niz zajedničkih činilaca. Ringbom (1986: 50) pravi razliku između pojmova "otvoreni međujezički uticaj" (*overt cross-linguistic influence*) i „prikriveni međujezički uticaj“ (*covert cross-linguistic influence*). U prvom slučaju učenik je svesan jezičke sličnosti koja postoji među jezicima, dok se drugi fenomen javlja usled nedostatka percepcije te sličnosti.

Isti autor (Ringbom, 2002, prema De Angelis, 2007: 24-25) razlikuje tri nivoa jezičkog transfera. Prvi je opšti nivo (*overall level*), drugi naziva transfer elemenata (*item level*), a treći sistemski transfer (*system level*). Na prvom nivou govornik percipira sličnosti između različitih jezika (fonološke, leksičke, sintaksičke, diskursivne), što može imati olakšavajući efekat na učenje ciljnog jezika, naročito na proces razumevanja. Na drugom nivou učenik uspostavlja međujezičke identifikacije između izvornog i ciljnog jezika. Uglavnom se bazira na oblik reči i struktura da bi otkrio zajedničke tačke sa ciljnim jezikom. Na ovom nivou dolazi i do pozitivnog (u kasnijim fazama učenja) i do negativnog transfera (u ranim fazama učenja), kako u razumevanju tako i u produkciji. Transfer se zasniva na sličnosti oblika i pretpostavljenoj sličnosti funkcije ili značenja između L1 i L2. Transfer nastaje usled učenikovog ubeđenja da dve jedinice koje imaju sličan oblik moraju imati i slično značenje. Na trećem nivou govornik identifikuje sličnost u značenju između određenih elemenata, ali ne i u obliku. Učenik pretpostavlja da postoji sličnost u funkciji kada formalna sličnost nije nužno potvrđena. Ovaj transfer je uglavnom negativan.

S obzirom da je međujezička sličnost uslovljena percepcijom koju učenik ima, Ringbom (2006) ističe najmanje pet različitih dimenzija sličnosti koje su relevantne za proučavanje transfera: a) pretpostavljena sličnost nasuprot stvarnoj sličnosti; b) sličnost, razlika i nulta relacija u elementima i sistemima; c) sličnost oblika nasuprot sličnosti funkcije/značenja; d) sličnost koja utiče na razumevanje nasuprot sličnosti koja utiče na produkciju, i e) sličnost za transfer L1 u odnosu na transfer L2 u učenju L3.

Ringbom (2007: 8) je tvrdio da se „genetska povezanost preklapa sa uočenim sličnostima“. Drugim rečima, jezička tipologija se preklapa sa psihotipologijom. Takođe, autor veruje da je prirodno da se tokom učenja nečeg novog uspostavi odnos između novog zadatka i onog što već postoji u umu:

The search for similarities is an essential process in learning. The natural procedure in learning something new is to establish a relation between a new proposition or task and what already exists in the mind (Ringbom, 2007: 5)

Važnošću faktora psihotipologije bavili su se i Jarvis & Pavlenko (2008) koji su tvrdili da je učenikova odluka o prenosivosti prethodnog jezičkog znanja rukovođena percipiranom ili pretpostavljenom sličnošću. Ovu sličnost učenik percipira na osnovu postojećeg znanja jezika, a pod ovim terminom se podrazumeva sličnost za koju jedino učenik pretpostavlja da postoji samo na osnovu prethodno percipiranih sličnosti i razlika.

Kellerman ističe da na transfer osim psihotipologije utiče i prototipikalnost (*prototypicality*). Kada učenik doživljava dva jezika kao bliska, vrlo je verovatno da će L1 uticati na L2 (De Angelis, 2007: 23). Što je učestaliji neki fenomen u L1, verovatnije je da će ga govornik smatrati prototipskim i, stoga, prenosivim.

Psihotipologija je često povezana sa metalingvističkom svešću (Jessner, 2006) o kojoj će biti reči u nastavku ovog poglavlja (v. odeljak 2.5.4.2.7.) .

Studije o psihotipologiji ističu da učenik menja svoju percepciju o udaljenosti između jezika kako raste njegovo znanje ciljnog jezika: što manje učenik zna o ciljnom jeziku, to je više sklon da se koristi svojim prethodnim jezičkim znanjem, tako da je transfer najjači na niskom nivou kompetencije ciljnog jezika (Kellerman, 1983).

Pomenućemo i termin homoiofobija (*Homoiofobia*) o kome govori Kellerman (2000). Reč je o tome da učenici, zbog sopstvene percepcije lingvističke distance

između dva jezika, izbegavaju da koriste određene oblike L2 slične oblicima u L1 jer smatraju da je zbog distance između dva jezika, nemoguće da se ti oblici podudaraju.

Za razliku od identifikacije tipoloških sličnosti gde lingvisti na objektivnan način analiziraju jezike, kod psihotipologije istraživači analiziraju kako učenici jezik doživljavaju, obrađuju i produkuju.

2.5.4.1.3. Efekat stranog jezika

Efekat stranog jezika (*foreign language effect*) je prvi primetio Meisel (1983), dok se isti fenomen, pod drugačijim nazivom (*status L2*) nalazi i kod Hammarberg-a (2001) (Cenoz, 2001: 9).

Radi se o tendenciji učenika L3 da koriste radije svoj L2 nego L1. Naime, učenici, tokom učenja L3, neretko potisnu L1 („nestrani“ jezik) i kao izvor transfera koriste svoj L2 (strani jezik) jer L2 ima isti status stranog jezika kao i L3. Drugi razlog pojave ovog faktora jeste da je proces učenja L2 sličniji procesu učenja L3, nego usvajanju L1 (Hammarberg, 2001).

Učenici, dakle, izbegavaju da koriste L1 i upotrebljavaju L2 ili neki drugi maternji jezik u trenutku kada, zbog nedostatka kompetencije na ciljnom jeziku, nisu u stanju da prenesu poruku jer su uvereni da elementi i strukture njegovog L1 nisu dovoljno "strani" i da bi njihova upotreba u L3 bila pogrešna (De Angelis & Selinker, 2001).

Brojne studije su ispitivale značaj ovog faktora na transfer kod višejezičnih govornika (LLama et al, 2008). U istraživanju koje su obavili Williams & Hammarberg (1998: 323), ispostavilo se da informantkinja i koautorka studije (čiji je L1 bio engleski) češće pravi transfer iz prvog stranog jezika (nemačkog) jer veruje da korišćenje nekog maternjeg jezika predstavlja bolju strategiju za učenje drugog stranog jezika (švedskog). Hammarberg (2001) za informanta ima učenika sa engleskim kao maternjim jezikom, nemačkim kao L2, francuskim i italijanskim jezicima kao prethodno učenim stranim jezicima i švedskim jezikom koji trenutno uči kao L3. Iz rezultata dobijenih ovim istraživanjem autor zaključuje da, iako su maternji jezik engleski i nemački L2 tipološki bliski ciljnom jeziku švedskom, učenik ima tendenciju

da koristi nemački jezik kao izvor transfera kako bi kompenzovao nedostatak znanja švedskog jezika, što potvrđuje uticaj faktora statusa L2. Hammarberg navodi dva moguća razloga za pojavu ovog faktora (ibid: 36–37) :

1. postoji drugačiji mehanizam za učenje L2 u poređenju sa L1, stoga se ovaj mehanizam reaktivira u procesu učenja L3
2. učenici imaju želju da „isključče” L1 kao “nestrani jezik” kako bi produkcija na ciljnom jeziku bila više "strana" i stoga postoji tendencija da se oslanjaju na L2.

De Angelis & Selinker (2001: 56) smatraju da se učenici koji uče treći jezik oslanjaju radije na drugi jezik (strani jezik) jer ne žele da im treći jezik zvuči kao maternji.

Bardel & Falk (2007) tvrde da je faktor statusa L2 evidentan i u učenju sintakse L3 jer su otkrile da je L2 bio izvor transfera u sintaksi L3, nezavisno od tipološke sličnosti ili genetske povezanosti jezika. Autorke su upoređivale dve grupe učenika tokom inicijalne faze učenja negacije u rečenici na švedskom i holandskom kao trećem jeziku. Rezultati do kojih su došle pripisani su uticaju faktora statusa L2 koji igra važnu ulogu u učenju L3 i na sintaksičkom nivou.

Na polju leksike, postoji studija Filatove (2010) koja je istraživala faktor statusa L2. Njeni informanti bili su 14 maternjih govornika ruskog jezika, čiji je L2 bio engleski, a L3 španski. Filatova je preuzela podatke sa foruma na kojem su studenti morali da objavljuju komentare na španskom jeziku. Studija je pokazala da su studenti favorizovali L2 u odnosu na L1, čak i u slučajevima kada je sličnost između L1 i L3 bila veća nego između L2 i L3. Npr. španska reč *arquitectura* više liči na rusku reč *архитектура* nego na englesku *architecture*, pa uprkos tome ruski studenti su se više oslanjali na engleski nego na svoj maternji jezik (Filatova, 2010: 2).

Falk & Bardel (2011) su takođe ispitivale uticaj faktora statusa L2 u istraživanju koje se odnosilo na položaj objekatskih zamenica u nemačkom jeziku kao L3. Autorke se poredile rezultate testa dve grupe učenika na srednjem nivou znanja nemačkog. Prvu grupu činili su ispitanici čiji je L1 bio francuski, a L2 engleski, a drugu oni čiji je L1 bio engleski, a L2 francuski. Ove kombinacije jezika trebalo je da omoguće autorkama da odrede izvor transfera, pošto je položaj objekta u francuskom jeziku ispred glagola, a iza glagola u engleskom, i u glavnim i zavisnim rečenicama, dok na ciljnom jeziku

(nemačkom), položaj objekta varira (ispred glagola u zavisnim rečenicama, a iza glagola u glavnim rečenicama). Rezultati su pokazali da se kod obe grupe učenika transfer javlja iz L2 u L3, čak i na srednjem nivou znanja jezika, što dovodi do zaključka da faktora statusa L2 igra snažnu ulogu u procesu transfera.

Studije su pokazale da je ovaj faktor, zajedno uz prethodni (percepcija tipološke sličnosti), u direktnoj vezi sa individualnom percepcijom učenika o vezi koja postoji između L2 i L3.

2.5.4.1.4. Nivo znanja jezika

Nivo znanja jezika (*proficiency*) je treći faktor kojim ćemo se, pored jezičke tipologije i psihotipologije, baviti u istraživanju. Nivo znanja jezika odnosi se na stepen znanja prethodno naučenog/ih jezika, ali i ciljnog jezika.

Iako prema većini studija važi za važan faktor koji utiče na transfer (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001), empirijski dokazi još uvek nisu dali jasnu sliku o tome kakav uticaj nivo znanja ima na izvor transfera.

Kada je u pitanju transfer u procesu učenja L2 većina lingvista se slaže u tvrdnji da učenici sa nižim nivoom znanja ciljnog jezika imaju jači transfer iz maternjeg jezika nego učenici koji imaju viši nivo znanja ciljnog jezika (Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001):

There is general consensus among researchers that language transfer is more likely to occur at lower level of proficiency (Murphy, 2003: 7)

U ovoj fazi obično se radi o negativnom transferu upravo zbog niskog nivoa znanja ciljnog jezika, kada je još uvek dominantan maternji jezik učenika, dok se pozitivni transfer očekuje na višim nivoima, kada kompetencija koju imaju učenicima dozvoljava da povezuju strukture dva jezika i time olakšaju sebi proces učenja (Ringbom, 1987; Odlin, 1989). I De Angelis (2007) se slaže da se pozitivni transfer najčešće javlja u kasnijim fazama učenja, kada učenici koriste znanje drugih jezika (a naročito već poznati vokabular) da olakšaju učenje novog jezika.

Neki istraživači (Ringbom, 1987; Mohle, 1989; Bu, 2012; Phoocharoensil, 2013) tvrde da se uticaj transfera iz L1 smanjuje kako se povećava nivo znanja L2. Taylor

(1975: 73-107) sprovodi istraživanje o maternjim govornicima španskog koji uče engleski jezik. Dolazi do zaključka da su učenici sa nižim nivoom znanja pravili više grešaka u prevodu usled uticaja španskog jezika. Pošto ovakvi učenici poseduju niži nivo znanja ciljnog jezika, logično je da se više oslanjaju na prethodno naučeni jezik. Istovremeno, zaključuje autor, kako bude rasla njihova kompetencija u ciljnom jeziku, njihovo oslanjanje na prethodno naučene jezike će se smanjiti.

Manji broj lingvista (Klein, 1986; Klein & Perdue, 1992) smatra da se mogućnost za transfer povećava kako se povećava znanje drugog jezika. Klein & Perdue (1992) smatraju da se sa povećanjem nivoa znanja L2 takođe povećavaju i greške nastale usled transfera. Baveći se dvojezičnim, a ne višejezičnim učenicima, tvrde da na elementarnom nivou L2 učenici ne mogu primeniti određena pravila L2 jer ih ne znaju i da na učenike L2 ne može da utiče L1 jer nisu stekli dovoljno znanja za transfer iz L1 u L2.

Kada je u pitanju učenje L3 situacija je kompleksnija jer je u slučaju višejezičnog govornika neophodno razmotriti njegovu jezičku kompetenciju ne samo na ciljnom jeziku već i na dva druga jezika koja je učenik ranije naučio.

Većina lingvista koji su se bavili ovim fenomenom tvrdi da je kod trojezičnih govornika transfer u L3 obično rezultat niskog nivoa znanja L3 (Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001).

Još jedan faktor potencijalno komplikuje izbor jezika za transfer kod trojezičnih govornika: za mnoge višejezične govornike L1 nije nužno dominantan jezik (De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 2001):

... a further complicating factor (...) is that for many multilinguals, the L1 is not necessarily the dominant language (Murphy, 2003: 8)

U svakom slučaju veruje se da postoji bliska veza između transfera i nivoa znanja L2 u smislu da oni zajedno utiču na to šta će biti preneto a šta ne, bez obzira na sličnosti i razlike između L1 i L2 (Kellerman, 1986).

Takođe, veruje se da nivo znanja L2, odnosno učenikovo predznanje utiče na stepen do kog će L2 biti prisutan tokom produkcije L3, tj. da mora da se dostigne određeni nivo znanja L2 da bi on uticao na L3 (Tremblay, 2006). Manje je verovatno da će izvor međujezičkog uticaja biti nizak nivo znanja jezika, a više verovatno da će to biti visok nivo znanja jezika (Odlin, 1989; Ringbom, 2001; Hammarberg, 2001). Dakle,

što je veći nivo kompetencije u L2, taj jezik će lakše postati izvor za transfer u L3 i obrnuto.

De Angelis (2007: 33) ističe da će se vrste transfera koji se javlja i na početnim i višim nivoima znanja razlikovati ne samo zbog razlike u učenikovom jezičkom znanju, već i zbog različitih potreba učenika, te da se ne može sa sigurnošću tvrditi da će se transfer smanjivati s porastom jezičkog znanja ciljnog jezika, čak ni kada je učenik dosegao visoku jezičku kompetenciju u ciljnom jeziku.

Cenoz (2000) navodi da će različiti nivoi znanja prvog i drugog jezika uticati ne samo na učenje trećeg već i na učenje četvrtog i svakog narednog jezika. Autorka postavlja pitanje i da li će nivo znanja L3 ili L4 imati uticaj na ranije naučene jezike, odnosno da li je moguć transfer u obrnutom smeru.

Navešćemo samo neka od istraživanja relevantnih za faktor nivoa znanja jezika. U već pomenutoj studiji (Williams & Hammerberg, 1998) autori su pored drugih faktora analizirali i nivoa znanja jezika. Otkrili su da kada učenik L3 ima visoku kompetenciju u L1 i L2 oba jezika igraju važnu ulogu u procesu učenja L3, ali na drugačiji način. U njihovom istraživanju se pokazalo da, dok je L1 imao instrumentalnu ulogu (informantkinja/koautorka studije ga je koristila za rešavanje problema vezanih za izradu zadatka, traženje pojašnjenja, razjašnjenje nedoumica), L2 je bio jezik “snabdevač” (*supplier*) i uticao je direktno na učenje L3.

Tremblay (2006) analizira produkciju na nemačkom (L3) govornika engleskog (L1) i francuskog jezika (L2), gde govornici imaju različite nivoe znanja L2 i izloženosti drugom jeziku. Rezultati pokazuju da je uticaj L2 (francuskog) na učenje vokabulara trećega jezika najveći kod učenika koji su imali veći nivo znanja u drugom jeziku, ali da je ipak glavni izvor transfera bio prvi jezik (engleski). Dakle, najveći uticaj na L3 dolazio je iz L1, s napomenom da se taj uticaj smanjivao kako se kompetencija u L3 povećavala. Takođe je otkriveno da, ako je kompetencija u L2 visoka, transfer u L3 je takođe visok.

Bu (2012) sprovodi istraživanje koje se tiče transfera iz maternjeg jezika i nivoa znanja L2. Informanti su bili podeljeni u četiri grupe. Prvu grupu činilo je deset kineskih učenika sa niskim nivoom znanja engleskog, drugu deset kineskih učenika sa visokim nivoom znanja engleskog, treću deset maternjih govornika kineskog i četvrtu deset maternjih govornika engleskog. Rezultati studije pokazali su da se kineski učenici

sa visokim nivoom znanja engleskog manje oslanjaju na maternji jezik u odnosu kineske učenike sa niskim nivoom znanja engleskog.

Za nas je interesantno istraživanje koje su obavile Lindqvist & Bardel (2013) u kome ispituju faktore nivoa jezičnog znanja i tipologije u procesu učenja trećeg jezika kod višejezičnih učenika. Autorke ispituje leksički međujezički uticaj iz L1 i L2 na učenje L3 u dva slučaja. U prvom slučaju radilo se o učeniku čiji je L1 bio švedski, koji je učio italijanski jezik kao L3, i koji je imao nekoliko L2 (engleski, francuski i španski). U drugom slučaju informant je bio dvojezični maternji govornik švedskog i italijanskog, koji je učio španski jezik kao L3, dok su mu L2 bili engleski i francuski. Rezultati prvog istraživanja pokazali su da je španski jezik kao L2 (iako je učenikov nivo znanja ovog jezika bio nizak) bio jezik koji je najčešće korišćen na početku procesa učenja italijanskog jezika, posebno u prebacivanju koda (*code-switches*). Francuski kao L2 (koji je bio na visokom nivou) bio je korišćen, ali na drugačiji način, uglavnom u pokušaju građenja reči. Dokazano je da su i faktor nivoa znanja jezika i tipologija igrali vaznu ulogu prilikom transfera, ali da je njihov uticaj varirao u različitim fazama učenja L3. Rezultati dobijeni iz analize druge studije ukazuju na to da su faktori nivo znanja jezika i tipologija ključni za međujezički uticaj, ali na nešto drugačiji način u odnosu na prvi slučaj. Italijanski kao L1 se koristio i za prebacivanje koda i za građenje reči, što ukazuje na to da se jezik visokog nivoa znanja može aktivirati i za obe namene, ako je dovoljno sličan ciljnom jeziku. Italijanski se očigledno aktivirao kod učenika koji su imali visok nivo znanja ovog jezika, dok je uticaj francuskog (koji je po svojoj prirodi tipološki sličan španskom) bio marginalan, zbog slabijeg nivoa znanja ovog jezika.

Različite studije koje su istraživale faktor nivo znanja jezika došle su do rezultata koji su često potpuno oprečni. Takvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da su u ovim istraživanjima korišćeni različiti instrumenti za prikupljanje podataka (intervjui, upitnici, sastavi, prevodi itd.). Jarvis & Pavlenko (2008) kao razlog navode i da istraživači mere nivo znanja jezika na različite načine, tj. da kao parametre uzimaju dužinu boravka u zemlji čiji se jezik uči kao ciljni, dužinu vremena učenja jezika itd.

2.5.4.1.5. Skorašnjost korišćenja jezika

Skorašnjost korišćenja jezika, u literaturi o transferu faktor poznat i pod terminima: uticaj "najskorijeg" i efekat poslednjeg jezika (*recency of use, last language effect*) jeste faktor koji postulira da je veća verovatnoća da će učenici kao resurs za transfer upotrebljavati jezik koji trenutno koriste, nego drugi jezik koji su ranije učili, ali ne koriste:

It could be hypothesised that learners are more likely to borrow from a language they actively use than from other languages they may know but do not use (Cenoz, 2001: 10)

De Angelis (2007: 35) definiše ovaj faktor kao "how recently a language was last used". Hammarberg (2001: 23) tvrdi da se "L2 aktivira lakše ako ga je učenik koristio nedavno i na taj način zadržao lakši pristup do njega". Dakle, nije isključeno da u produkciji na ciljnom jeziku transfer može da potekne od nematrnjeg jezika kome je učenik trenutno najviše izložen.

De Angelis (2007: 35) podseća da je Věroboj Vildomec 1963. prvi primetio da će se uticaj nematrnjeg jezika verovatno dogoditi iz „živih“ jezika (jezika koji se trenutno upotrebljavaju) nego iz jezika koji se dugo vremena ne koriste. Ista autorka podseća na studiju u kojoj autori (Williams & Hammarberg, 1998) ispituju četiri faktora koji mogu uticati na transfer: nivo znanja jezika, jezičku tipologiju, skorašnjost korišćenja jezika i status L2. Informantkinja, istovremeno i koautorka studije, kao maternji govorila je engleski, njen L2 je bio nemački, a kao L3 učila je švedski jezik. Dobijeni rezultati su pokazali da je najveći transfer poticao iz nemačkog, što dokazuje uticaj faktora skorašnjost korišćenja jezika, bar u početnoj fazi učenja L3.

Jedan od autora koji tvrde da se učenici oslanjaju na jezik koji su poslednji naučili jeste Shanon, ali De Angelis (2007: 36) tvrdi da postoje brojna istraživanja (Rivers, 1979; De Angelis, 1999; De Angelis & Selinker, 2001) koja su dokazala da se transfer događa i iz jezika koji se nisu upotrebljavali decenijama.

Dewaele (1998) u svom istraživanju analizira lekseme u govornoj produkciji informanata koje su fonološki i morfološki prilagođene ciljnom jeziku, ali koje nikad ne koriste izvorni govornici, a koje autor naziva "leksički izumi" (*lexical inventions*). Upoređujući produkciju holandskih učenika, onih kojima je francuski L2 i onih kojima

je L3, zaključuje da francuski ima viši nivo aktivacije kod govornika kojima je ovaj jezik L2 nego kod govornika kojima je taj jezik L3. Učenici kojima je francuski L2 više su se oslanjali na svoj L1 (holandski), dok su se učenici kojima je francuski L3 više oslanjali na L2 (engleski). Aktivni jezik sa najvišim nivoom aktivacije je veći izvor leksičkih informacija, dok je pristup leksima jezika koji imaju niži nivo aktivacije delimično blokiran. Redosled učenja jezika i njihova aktivacija uslovljava transfer u ciljnom jeziku, što znači da L1 nije uvek dominantan aktivni jezik.

Murphy (2003: 11) govori kako se proučavanju faktora skorašnosti korišćenja jezika treba pristupiti pažljivo jer ovaj faktor može biti slučaj transfera podučavanja (*transfer-of-training*) (v. odeljak 2.4.5.), ako su tehnike koje su se koristile u toku učenja L2 još uvek aktivne i dostupne tokom učenja L3.

2.5.4.1.6. Izloženost ciljnom jeziku

Izloženost ciljnom jeziku (*amount of exposure, exposure to the target language*) je faktor koji se odnosi na ukupno vreme boravka učenika u zemlji čiji jezik uči kao ciljni ili na vreme učenja ciljnog jezika u formalnom kontekstu tj. školskom ambijentu (Murphy, 2003).

Merenje vremena izloženosti ciljnom jeziku se može izvršiti uzimajući u obzir različite parametre: godine učenja jezika, frekvencija i intenzitet izloženosti (broj sati učenikove izloženosti jeziku na dnevnom ili nedeljnom nivou) itd. (Jarvis & Pavlenko, 2008).

Vildomec (1963) smatra da dug period boravka u nematernjem jezičkom okruženju utiče na vrstu i količinu uticaja na treći ili dodatni jezik (De Angelis, 2007: 37).

Među prvim istraživanjima Ringbom (1986) navodi Stedjeinu studiju iz 1977. koja se bavi finskim govornicima čiji je L2 švedski jer u Švedskoj žive, i koji u trenutku istraživanja uče kao L3 nemački jezik. Rezultati su pokazali da u početnim fazama učenja, kod govornika koji su proveli malo vremena u Švedskoj, švedski kao L2 ima vrlo malo uticaja na sintaksu nemačkog kao L3, ali da se uticaj sintakse L2 povećava kako se povećava i dužina boravka u Švedskoj.

Fouser (2001) je u svom istraživanju imao kao ispitanike dva učenika čiji je L1 bio engleski, koji su učili korejski kao treći odnosno peti jezik, i koji su dugo vremena živeli u Japanu pre nego što su počeli da uče korejski jezik. Oba učenika učila su japanski kao nematernji jezik i oba su govorili tečnije japanski nego korejski. Autora je zanimalo da li je period boravka u Koreji imao uticaja na japanski kod učenika. Kod jednog učenika primećeno je da često nenamerno koristi korejski dok govori japanski, a drugi je izjavio da često razmišlja na japanskom dok govori korejski (De Angelis, 2007: 37).

Murphy (2003) veruje da faktor izloženosti jeziku funkcioniše slično kod učenja L2 i L3 i saglasna je sa drugim autorima (Dewaele, 2001) da povećana izloženost L3 dovodi do manjeg transfera jezika, iako poređenje govornika L2 i L3 pokazuje da je ova pojava izraženija kod govornika L2 nego kod govornika L3.

U već pomenutom istraživanju Tremblay (2006) osim faktorom nivoa znanja jezika bavi se i faktorom izloženosti ciljnom jeziku. Rezultati pokazuju da u slučajevima kada nivo znanja jezika L2 utiče na frekvenciju upotrebe L2 tokom komunikacije na L3, izloženost L2 će uticati na učenikovu sposobnost da koristi znanje L2 kako bi prevazišao situacije kada ima leksičke poteškoće u L3.

Cohen (1995, prema De Angelis, 2007: 38) implicira da izloženost jeziku može uticati na učenikove misli i kasnije, odnosno da se nematernji jezik može pokrenuti i kada učenik više nije izložen njemu. Okidač koji aktivira nematernji jezik najčešće su uspomene iz perioda kada je učenik živeo u inostranstvu, posebno ako se priseća razgovora ili susreta sa izvornim govornikom.

Suprotno prethodnoj studiji, postoje i empirijska istraživanja koja ističu da tokom perioda boravka u okruženju nematernjeg jezika učenik stiče različita lingvistička iskustva, ali pošto napusti okruženje nematernjeg jezika, obično ne uspeva da se seti tih iskustava, ukoliko je u međuvremenu smanjen kontakt sa nematernjim jezikom. De Angelis (2007: 38) podseća na svoje istraživanje koje govori o iskustvu učenika čiji je L1 bio engleski, koji je učio španski i koji je pre odlaska u Španiju živeo u Italiji. Učenik se ponekad sećao razgovora sa inostranim prijateljima, ali kada je prijatelj bio Italijan, bilo mu je veoma teško da komunicira na italijanskom jer njegov italijanski nije više bio dominantan kao nekad, pa je neretko konverzaciju nastavlja na španskom (iako se nije osećao prijatno dok je govorio španski).

Istraživanja su dolazila do raznih rezultata u vezi sa faktorom izloženosti ciljnom jeziku: dokazano je da učenici L3 mogu tečnije govoriti ciljni jezik kada žive u zemlji

gde se L3 govori, dok učenici L3 koji jezik uče u školskom ambijentu u svojoj zemlji koristiti tačnije gramatička pravila, da postoji veza između jezičke kompetencije i vremena boravka u zemlji ciljnog jezika, ali da postoji granica nakon koje učenici ne mogu povećati nivo znanja ciljnog jezika uprkos izloženosti jeziku itd.

2.5.4.1.7. Redosled učenja jezika

Redosled učenja jezika (*order of acquisition*) je faktor kome je najmanje pažnje posvećeno u literaturi o transferu. Razlog za to bi mogla biti činjenica da se ovaj faktor više vezuje za višejezične nego za dvojezične govornike, a višejezičnost je postala predmet interesovanja lingvista tek u poslednje tri decenije.

Kada je u pitanju učenje L2, postoje samo dve mogućnosti: L1 i L2 su učeni ili sukcesivno ili istovremeno. Kada je u pitanju učenje L3, postoji četiri moguća redosleda učenja: 1) tri jezika se uče sukcesivno, 2) L2 i L3 se uče istovremeno, nakon L1, 3) L1 i L2 se uče istovremeno, pre L3, 4) učenik je u dodiru istovremeno sa tri jezika (Cenoz, 2000; Butler, 2013).

Jedno od najznačajnijih istraživanja u ovoj oblasti je ono koje smo već pomenuli u poglavlju koje govori o faktoru skorašnjost korišćenja jezika (v. odeljak 2.5.4.1.5.). Dewaele (1998) se bavi "leksičkim izumima", 39 govornika čiji je maternji jezik holandski. Među njima 32 učenika znalo je francuski jezik kao L2, a engleski kao L3, dok je kod 7 učenika francuski bio L3, i engleski L2. Korpus od 218 leksičkih izuma autor je klasifikovao u dve kategorije: intralingvalne i interlingvalne. Prve su nastale kao rezultat primene strategija kao što su prekomerna generalizacija i pojednostavljivanje, a druge kao rezultat aktiviranja lema koje nisu pripadale ciljnom jeziku. Učenici kojima je L2 bio francuski su se više oslanjali na L1 holandski, a učenici kojima je L3 bio francuski su se više oslanjali na L2 engleski. Dewaele zaključuje da je jezik s visokim nivoom aktivacije onaj koji će biti veći izvor leksičke informacije, dok će pristup lemmama jezika koji ima niži nivo aktivacije biti delimično blokiran (Dewaele, 1998: 488). S obzirom na to da su obe grupe informanata imale istu kombinaciju jezika (holandski, francuski, engleski), autor takođe zaključuje da redosled učenja jezika i njihova aktivacija mogu odrediti vrstu i količinu međujezičkog uticaja u ciljnom jeziku

jer su rezultati istraživanja pokazali da su se učenici oslanjati na prethodno naučeni jezik.

2.5.4.1.8. Frekvencija

Frekvencija (*frequency*) kod višejezičnih govornika jeste faktor koji se odnosi na učestalost upotrebe nekog jezičkog elementa u L1 ili L2 i mogućnost njegovog transfera u L3.

Istraživači koji su se bavili procesom učenja drugog jezika (Larsen-Freeman, 1976) zastupali su stanovište da učestalost kojom se pojavljuje određeni jezički element u maternjem jeziku povećava verovatnoću da se taj element prenese i u L2. U skladu sa tim, elemente koji se retko pojavljuju u L1 učenici će smatrati manje prenosivim u L2 (Kellerman, 1983).

2.5.4.2. Nelingvistički faktori

U ovom poglavlju bavićemo se odnosom između nelingvistički faktori i transfera. Iako su u literaturi ovi faktori obično svrstani u dve grupe: kognitivni (nadarenost za učenje jezika, inteligencija, metajezička svest) i afektivni (učenikov stav, motivacija, emocije, samopouzdanje) (Brown, 1973; De Bot et al. 2005) mi ćemo ih podvesti pod jednu kategoriju u kojoj ćemo pokušati da analiziramo sve ono što utiče na nastanak transfera, a ne spada u lingvističke faktore.

2.5.4.2.1. Motivacija

Lightbown & Spada (2001: 33) definišu motivaciju na sledeći način: "...a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners' communicative needs and their attitudes towards the second language community".

Motivacija je prema većini lingvista i psihologa ključni faktor prilikom učenja stranog jezika. Motivaciju su i naši informanti izdvojili kao najznačajniji stimulativni faktor koji utiče na proces učenja (v. odeljak 3.3.)²⁵.

U psihologiji, motivacija je važan činilac koji podstiče na aktivnost, izaziva određeno ponašanje, održava ga i usmerava ka nekom cilju.

U teoriji učenja jezika nema precizne definicije motivacije uprkos neospornoj važnosti ovog faktora u učenju stranih jezika (Oxford & Shearin, 1994). Dörnyei (1998: 117) kaže da iako se termin motivacija "često koristi u obrazovnim i istraživačkim kontekstima, izuzetno je iznenađujuće koliko je malo saglasnosti u literaturi u pogledu tačnog značenja koncepta". Mi ćemo navesti definiciju koju Gardner (1985) daje o motivaciji u učenju stranih jezika. Prema autorovim rečima to je složeni koncept koji predstavlja kombinaciju želje za postizanjem cilja učenja jezika i truda koji je individua voljna da uloži u taj proces i povoljnih stavova prema učenju jezika. Isti autor (Gardner, 1985: 10) motivaciju vidi kao "upućivanje na stepen do kojeg pojedinac radi ili teži da nauči jezik zbog želje da to učini i zadovoljstva koje doživljava u toj aktivnosti“.

Dörnyei (2009: 217) kaže da je važan i *Motivational Self System L2*, lični motivacioni sistem učenika L2 koji se sastoji od idealizovane projekcije sebe i onog što treba da postane.

Možda ne postoji jedinstvena definicija motivacije zato što je ovaj faktor neraskidivo povezan sa drugim lingvističkim i nelingvističkim faktorima koji utiču na proces učenja stranog jezika. Ipak, naučnici su saglasni u tome da će učenici sa visokim interesovanjem u učenju brže i efikasnije naučiti jezik (Crookes & Schmidt, 1991).

Dörnyei (2003) podseća da su socijalni psiholozi bili prvi koji su pokrenuli ozbiljnija istraživanja o motivaciji učenja. Kao posledica ovog interesovanja pojavilo se više modela koji stavljaju akcenat na afektivne faktore koji utiču na učenje jezika: *Acculturation model* (Schumann 1978, 1986), *Monitor Model* (Krashen, 1981), *Intergroup model* (Giles & Byrne, 1982). Međutim, najuticajniji model *Socioeducational Model* razvio je Gardner (1985) sa svojim saradnicima. U ovom modelu Gardner razlikuje dve vrste motivacije: integrativnu i instrumentalnu. Prva

²⁵ U istraživanju nismo testirali motivaciju informanata već nas je interesovala njihova procena o motivaciji za učenje jezika i svest o postojanju ovog faktora i njegovog uticaja na transfer i učenje jezika uopšte.

(*Integrative Motivation*) se odnosi na želju učenika da komuniciraju ili se integrišu sa govornicima ciljnog jezika. Smatra se da učenici koji vole izvorne govornike jezika, dive se kulturi i imaju želju da se integrišu u društvo u kojem se jezik koristi kao maternji obično lakše i brže nauče jezik od učenika koji nemaju slične afinitete. Drugu vrstu motivacije (*Instrumental Motivation*) karakterišu praktični razlozi za učenje jezika, odnosno želja da se dobije nešto konkretno iz učenja drugog jezika: polaganje ispita, pronalaženje boljeg posla ili veća zarada zbog znanja jezika, čitanje tehničkog materijala ili postizanje višeg socijalnog statusa. Brown (2000) ukazuje na to da se integrativna i instrumentalna motivacija ne moraju međusobno isključivati i da učenici retko biraju jedan oblik motivacije prilikom učenja drugog jezika, već vrlo često uče jezik zbog obe.

Brown (2000) govori o postojanju tri vrste motivacije:

1. globalna - odnosi se na generalnu orijentaciju prema cilju učenja
2. situaciona - često varira, u zavisnosti od situacije u kojoj teče proces učenja
3. motivacija za rešavanje zadatka.

Pojava i učestalost motivacije proverava se kroz testove koji se zovu AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*), a koji imaju za cilj da otkriju stavove pojedinaca prema zajednici čiji jezik uče kao ciljni. Integrativnost se meri kroz tri skale: stavovi prema ciljnom jeziku, interesovanje za strane jezike i integrativna orijentacija. Motivacija se takođe meri kroz tri skale: intenzitet motivacije (količina napora uloženog u učenje jezika), stavovi prema učenju ciljnog jezika i želja da se nauči ciljni jezik. Stavovi prema učenju jezika (reakcija pojedinca na bilo šta što je povezano sa neposrednim kontekstom u kojem se učenje odvija) meri se kroz dve skale: stavovi prema nastavniku i stavovi prema kursu.

Williams & Burden (1997) zastupaju stav da postoje dve vrste motivacije: unutrašnja - želja da se nauči nešto novo i spoljašnja - dobijanje posla, polaganje ispita na fakultetu, praćenje televizijske serije.

Faktor motivacije se smatra primarnim u procesu učenja jezika. Dörnyei (2005) ističe da je motivacija važna za učenje stranog jezika jer pruža "potreban impuls" da se započne učenje i "pokretačku snagu" da nastavi proces nastave.

Važnu ulogu igraju i nastavnici jezika. Pri kreiranju kursa jezika, nastavnici moraju imati u vidu da svaki učenik ima različite interese, potrebe i očekivanja. Dobar

nastavnik mora da otkrije motivaciju svakog od učenika i pronađe načine da održava motivaciju učenika na visokom nivou. Studije o motivaciji se takođe koriste da objasne zašto neki didaktički pristupi stvaraju veći stepen motivacije u procesu učenja jezika (Dörnyei, 2001).

2.5.4.2.2. Stav

Stav prema učenju jezika predstavlja odnos učenika prema jeziku koji uči, njegovim govornicima i kulturi.

U prvim istraživanjima koja su se bavila uticajem ovog faktora na učenje drugog jezika nije se pravila razlika između stavova i motivacije. Aktuelni radovi iz ove oblasti fokusiraju se prvenstveno na to koje stavove učenici imaju prema govornicima ciljnog jezika.

Kao i ostali faktori koji ne utiču samostalno na učenje stranog jezika, i stav je povezan sa drugim varijablama. Larsen-Freeman & Long (1991) navode sledeće uzroke:

- roditelji učenika, odnosno njihov stav prema L2, može direktno da utiče na stavove učenika
- odnos koji učenik ima sa drugim đacima takođe će imati uticaj na učenje L2
- nastavnici izborom pedagoške metode i materijala koje koriste u učionici, ali i vlastitim ponašanjem takođe utiču na stav učenika
- kontekst u kom se odvija učenje može biti odlučujući: ako se radi o lepom iskustvu za učenika, on će imati mnogo pozitivniji odnos prema učenju L2
- interesovanje za drugu kulturu izazvaće pozitivnu reakciju kod učenika i obrnuto.

Brojni radovi (Smith, 1971; Damljanović, 2004; Filipović, 2008; Kramsch, 2013) navode da bi nastava stranog jezika i nastava kulture jezika koji se uči trebalo da budu neraskidivo povezane. Damljanović (2004: 65) ističe da kulturocentrička koncepcija jezičkog obrazovanja zahteva i sticanje komunikativne i sociokulturne kompetencije i za cilj ima formiranje interkulturne kompetencije, odnosno za učenje

jezika potrebna je ličnosti koja je tolerantna, otvorena i sposobna da razume i prihvati druge kulture.

Navedenom bismo dodali i ono što Breer & Loccke (prema Smith, 1971) ističu kao varijable koje se tiču faktora stava prilikom učenja jezika: porodica, uticaj vršnjaka, specifični događaji iz prošlosti učenika, izvori anksioznosti, osnovne težnje učenika, mehanizmi odbrane, obrazovanje, prihod, zanimanje, masovni mediji, pripadnost društvenoj klasi, prebivalište, veroispovest, inteligencija, uzrast, pol, interesovanja i sposobnosti.

2.5.4.2.3. Nadarenost

Nadarenost (*language aptitude*) je važan faktor u procesu učenja jezika, a sastoji se od skupa veština zahvaljujući kojima učenik stranog jezika može da usvoji jezički materijal nematernjeg jezika. Nadarenost učenika se uglavnom ispoljava brzinom kojom on uči ciljni jezik. Carroll (Carroll, 1974, prema Sawyer & Ranta, 2001: 310) definiše nadarenost za jezik kao “osobinu pojedinca koja u datom trenutku kontroliše stepen napretka koji će on napraviti kasnije u učenju stranog jezika”.

Treba napomenuti da, iako se veruje da je nadarenost urođena, postoje i oni koji tvrde da se nadarenost postiže učenjem nekoliko jezika jer se kod višejezičnih učenika razvija visok stepen strategija učenja i strategija komunikacije (v. odeljke 2.4.6. i 2.4.7.).

Kao i motivaciju, i nadarenost za učenje jezika je moguće izmeriti. Jedan od prvih i najkorišćenijih testova jeste MLAT (*Modern Language Aptitude Test*) koji su napravili Carroll & Sapon 1959. godine (Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1997).

Carroll (1981) identifikuje četiri komponente jezičke nadarenosti:

1. sposobnost fonetskog kodiranja ili šifrovanja (*phonetic coding ability*) - sposobnost identifikacije različitih glasova da bi se napravila povezanost između tih glasova i simbola koji ih predstavljaju, i sposobnost da se upamte ove asocijacije kako bi se kasnije reprodukovle u L2

2. gramatička osetljivost ili osećaj za gramatiku (*grammatical sensitivity*) - sposobnost da se prepoznaju gramatičke funkcije reči (ili drugih jezičkih entiteta) u rečeničkim strukturama
3. sposobnost učenja napamet ili sposobnost mehaničkog pamćenja (*rote learning ability ili memory abilities*) - sposobnost da se ponavljanjem brzo i efikasno nauči odnos između glasova i značenja i da se upamte ove asocijacije
4. sposobnost induktivnog učenja jezika (*inductive language learning ability*) - sposobnost da se dedukuju ili indukuju pravila koja regulišu skup jezičkih materijala, uzimajući u obzir jezičke resurse koji dozvoljavaju takve zaključke.

U godinama koje su usledile predloženi su novi testovi za određivanje sposobnosti za učenja jezika (Stansfield, 1989; Pimsleur et. al, 2004; Ortega, 2013): Pimsleurov (1966) PLAB (*Pimsleur Language Aptitude Battery*); Horneov (1971) ALAT (*Army Language Aptitude Test*); Petersonov i Al-Haikov (1976) DLAB (*Defense Language Aptitude Battery*); Parryev i Childov (1990) VORD; test autora Grigorenko, Sterneberg & Ehrman (2000) CANAL-FT (*Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as Applied to Foreign Language Test*); test autora Meara, Milton & Lorenzo-Dus (2001) LAT (*Language Aptitude Tests*), Robinsonov (2002) Aptitude complex Hypotesis, Shekanov (2002) Information processing theory.

Pojedine empirijske studije (DeKeyser, 2000) isticale su da je nadarenost blisko povezana sa uzrastom i da samo učenici sa visokim stepenom nadarenosti mogu da dostignu nivo znanja jezika maternjeg govornika i nakon tzv. kritičnog perioda (v. odeljak 2.5.4.2.4.).

2.5.4.2.4. Uzrast

O ulozi faktora uzrasta tokom učenja ciljnog jezika pisalo se u mnogobrojnim istraživanjima, a osnovno pitanje naučnika bilo je da li ovaj faktor utiče na rano učenje, tj. usvajanje L2, gde se pod ranim učenjem stranog jezika podrazumeva period od treće do desete godine života deteta.

Stručna literatura koja istražuje ovaj faktor često govori o principu "*younger is better*", odnosno istiche da je bolje što ranije započeti sa učenjem stranog jezika. Veruje

se da je detinjstvo povoljan period za učenje zbog toga što deca nemaju predrasude ni stereotipe, imaju povećano interesovanje za jezik i otvoreniji su prema novim kulturama (Galindo Merino, 2004: 75-76).

Ovde valja uzeti u obzir i činjenicu da se u uzrastu od treće do desete godine deca nalaze u periodu kognitivnog, emotivnog i socijalnog razvoja. Do sedme godine života odvija se tzv. lateralizacija moždanih funkcija koja uslovljava raspoređivanje kognitivnih funkcija u dvema hemisferama. Svaki deo mozga razvija određene funkcije, a usvajanje/učenje jezika vezuje se za levu hemisferu. Posle ovog procesa nastupa period moždanog sazrevanja koji traje do završetka puberteta. Nakon puberteta mozak gubi plastičnost, koja je važan faktor u mozgu kada je usvajanje/ učenje jezika u pitanju.

U tom smislu naučnici govore o kritičnom periodu za učenje jezika. Ortega (2013: 12) podseća da su ovu ideju prvi zastupali Penfield & Roberts 1959. i Lenneberg 1967. Pomenuti naučnici, na osnovu istraživanja sprovedenog nad grupom dece koja su imala afaziju, tj. gubitak već stečenih jezičkih sposobnosti zbog povrede na mozgu, tvrdili su da se jezik može naučiti samo tokom kritičnog perioda. Posle operacije na levoj hemisferi mozga deca su povratila jezičku sposobnost. Kod grupe odraslih ljudi sa afazijom posle slične operacije nije se desio takav oporavak. Ova pojava pripisana je moždanoj lateralizaciji i uverenju da nakon puberteta samo desna hemisfera može kompenzovati deo deficita leve hemisfere. Dakle, kritični period označava vreme kada je usvajanje jezika ne samo olakšano već jedino moguće. Taj kritični period počinje od druge godine života, jer iziskuje određenu neurofiziološku zrelost pojedinca, a prestaje sa periodom adolescencije (Lenneberg, 1967: 158).

Lenneberg-ovo istraživanje nije bilo jedino u ovoj oblasti. U literaturi (Ortega, 2013: 13) se često citira slučaj devojčice Genie koja je do 13. godine zbog roditeljskog zlostavljanja živela izolovano bez ikakvog kontakta sa svetom. Kada je počela da živi u hraniteljskoj porodici otkriveno je da devojčica nije posedovala visoku jezičku kompetenciju, posebno na polje sintakse, zbog nedostatka socijalnih kontakata u prvih trinaest godina života. Posle dosta godina oporavka i vežbe devojka i dalje nije usevala da vlada jezikom kao njeni vršnjaci. Studija slučaja Genie govori u prilog hipotezi kritičnog perioda.

Ortega (2013: 14) upozorava da postoje i istraživanja koja bi mogla da opovrgnu hipotezu o kritičnom periodu. Podseća na studiju slučaja i izvanrednog

rezultata koji je u učenju L2 postigla Julie, čiji je L1 bio engleski i koja se u 21. godini posle udaje za Egipćanina preselila u Kairo. Iako nikada nije dobila formalno obrazovanje i nije mogla da čita ni piše na arapskom, bila je u stanju da govori ovaj jezik kao izvorni govornici već nakon dve i po godine boravka u Egiptu. Iz ovoga možemo da zaključimo da, s obzirom na to da se radi o retkom slučaju dostizanja potpune jezičke kompetencije u L2 i posle kritičnog perioda, pored faktora uzrasta treba uzeti u razmatranje i druge faktore kao što su nadarenost, motivacija za učenje L2, želja za integrisanjem u jezičku zajednicu itd. pre nego što potvrdimo ili opovrgnemo hipotezu o kritičnom periodu.

Važno je spomenuti i hipotezu o osetljivim periodima koja tvrdi da se ovladavanje pojedinim jezičkim sistemima ne gubi naglo, posle puberteta, već postepeno, i da taj proces može trajati i do kraja života.

Muñoz (2001: 253) objašnjava da se, s jedne strane, ritam učenja razlikuje u zavisnosti od uzrasta u kom počinje da se uči L2 tj. da se jezik uči brže u ranijem uzrastu, dok je, s druge strane, potrebno izvesno vreme kontakta sa jezikom da bi se video pozitivan efekat učenja.

U skladu sa ovom tvrdnjom, a vezano za transfer koji je predmet istraživanja ovog rada, spomenućemo i istraživanje (Celaya & Torras, 2001a) u kojem se ispituje obim transfera u produkciji pripadnika različitih starosnih grupa. Rezultati pokazuju da odrasli teže transferu više od dece, pogotovo na polju leksike. Kada su u pitanju deca različitog uzrasta uočeno je da su starija deca napredovala brže od mlađih jer stariji učenici obično imaju preciznije ideje o jezičkoj distanci, što utiče na izbor određenog jezika kao resursa za transfer.

Ovo potvrđuje i već pomenuto istraživanje koje je napravila Cenoz (2001). Autorka je pored faktora jezičke tipologije i efekta stranog jezika istraživala i faktor uzrasta na pojavu transfera. Učesnici su bili deca školskog uzrasta, različitih godina i različitih L1 (baskijski i španski) koji su učili engleski jezik kao L3 (a španski ili baskijski kao L2). Rezultati su pokazali da kod starije dece postoji više slučajeva transfera, uprkos tome što imaju viši nivo kompetencije. Autorka pripisuje ovaj fenomen većoj metajezičkoj svesti kod starijih učenika i sposobnosti da prepoznaju tipološke bliskosti između jezika.

Ista autorka u kasnijoj studiji (Cenoz, 2008: 221) bavi se uticajem faktora uzrasta na učenje L2 i L3. Smatra da rano učenje jezika u školi ne podrazumeva nužno i bolji uspeh. Kada je izloženost ciljnom jeziku ograničena na nekoliko sati nastave nedeljno, starija deca više napreduju od mlađih u učenju ciljnog jezika.

Odlin (1989: 137) veruje da deca lakše usvajaju fonetski i fonološki sistem ciljnog jezika, ali da decu od 4-10 godina karakteriše "sintaksički konzervativizam" što znači da su deca sklona da se drže jednog sintaksičnog obrasca, dok su odrasli učenici fleksibilniji po tom pitanju.

Primećujemo da je većina istraživanja koja su se bavila faktorom uzrasta kao informante uzimala decu, a ne odrasle govornike i verujemo da je potrebno sprovesti više studija sa odraslim učenicima da bi se preciznije ispitala uloga uzrasta na transfer i učenja jezika uopšte.

2.5.4.2.5. Ličnost učenika

Ličnost se može definisati kao skup osobina koje određuju način ponašanja osobe. Ovaj faktor takođe igra važnu ulogu u procesu učenja stranog jezika i bavi se osobinama kao što su ekstrovertnost, anksioznost, samopouzdanje, tendencija ka preuzimanju rizika, empatija, inhibicija, tolerancija, kognitivni stilovi itd.

Ekstrovertnost i introvertnost predstavljaju najviše istraživane faktore u psiholingvistici. Dosadašnje studije pokazale su da ekstrovertni učenici uče brže od introvertnih zahvaljujući svojoj otvorenosti i interesovanju za ljude, stvari i pojave u okruženju, aktivnom učestvovanju na času i saradnji sa drugima.

Dewaele & Furnham ispitivali su ovu varijablu tvrdeći da su ekstrovertnost i govorni stilovi povezani jer su psihološka istraživanja u oblasti učenja L1 dokazala da ekstrovertne osobe: 1. imaju bolju kratkoročnu memoriju, 2. nisu sklone stresu i anksioznosti kao introvertne osobe, 3. govore fluentnije nego introvertne osobe (Ortega, 2013: 197).

Isti naučnici ispitivali su i odnos između ekstrovertnosti i fluentnog govora. Informanti su bili 25 studenata u Belgiji, čiji je L1 bio flamanski, a uzrast između 18 i 21 godine. Učili su francuski kao L2 između 6 do 8 godina. Istraživači su ispitali sedam

jezičkih osobina i pronašli korelacije između ekstrovertnosti i tečnog govora u šest od sedam varijabli (Ortega, 2013: 197-198).

Anksioznost je sklonost pojedinca da reaguje nervozno na situaciju u ciljnom jeziku, što izaziva nesigurnost, strah i čak tahikardiju. Učenici jezika sa visokim anksioznošću se najčešće „blokiraju“ kad nastavnik od njih zatraži da govore L2 pred razredom ili ne mogu da se sete tačnog odgovora uprkos tome što znaju odgovor. Kellerman (prema Odlin, 1989: 130) ističe da učenici sa određenim stepenom anksioznosti izbegavaju upotrebu struktura koje predstavljaju poteškoću za njih, ako se uporede sa strukturama iz njihovog L1.

Najbolji način da se izmeri anksioznost je skala FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), koju je osmislio Horwitz sa kolegama (Ortega, 2013: 200). Sastoji se od 33 stavki gde se analiziraju izjave učenika o anksioznosti tokom jezičke produkcije i strahovima vezanim za učenje stranih jezika.

Samopouzdanje je usko povezano sa anksioznošću. Dewaele (2002) je merio nivo samopouzdanja i anksioznosti u istraživanju koje se bavi višejezičnim učenicima i uporedio odnos između faktora ličnosti i nivoa samopouzdanja u L2 i L3. Učesnici su bili holandski govornici, a svi su učili francuski jezik od desete i engleski od dvanaeste godine. Dewaele je otkrio visok nivo anksioznosti kod učenika, koji je bio veći za L2 francuski nego za L3 engleski, što je autor objasnio socio-političkim i istorijskim stavovima prema francuskom u Belgiji (Ortega, 2013: 197).

Tendencija ka preuzimanju rizika povezana je sa strahom učenika da će biti ismejani. Učenici koji se ne boje da biti ismejani i čiji je glavni cilj komunikacija su najuspešniji učenici, za razliku od onih učenika koji zbog ovog straha ne učestvuju u aktivnostima na času.

Istraživači veruju da su empatija i inhibicija povezani faktori i da, što je manje inhibicije, veća će biti empatija učenika da razume emocionalna stanja, mišljenje i ponašanje drugih ljudi bilo da je reč o drugim učenicima ili izvornim govornicima.

Kognitivni stilovi ili stilovi učenja govore o tome da različiti ljudi preferiraju različite načine obrade informacija. Ellis (1985: 114) kaže da je kognitivni stil termin koji se koristi da definiše način na koji ljudi percipiraju, konceptualizuju, organizuju i prisećaju se informacija i da svaka osoba ima više ili manje konzistentan način kognitivnog funkcionisanja.

Kognitivni stilovi odražavaju različite načine na koje učenici reaguju u situacijama kada uče: neki bolje rade samostalno a neki u grupi, neki planiraju manje a neki više prilikom obavljanja zadatka, neki uče efikasnije oslanjajući se na vid a drugi na sluh. Svaki učenik bira onaj način gde se oseća prijatno dok obrađuje informacije iz inputa (Villanueva & Navarro, 1997).

Kognitivni stilovi učenja nisu ni dobri niti loši, jednostavno su različiti (holistički naspram analitičkog, reflektivni naspram impulsivnog itd.) i svaki od njih ima prednosti i mane (Ortega, 2013: 205).

Ortega (2013: 193-194) polazeći od definicije da se pod terminom „ličnost“ mogu podrazumevati stabilne osobine osobe, dinamično raspoloženje koje se odnose na kognitivnu obradu emocija i predispozicije koje su naučene kroz društveno iskustvo, podseća da postoje tri osnovna testa osobine ličnosti. Prvi je tzv. PEN model koji se fokusira na temperament i sastoji se od tri osobine koje imaju biološku osnovu: psihoticizam, ekstraverzija i neuroticizam. Psihoticizmu su svojstveni egocentričnost, emocionalna neosetljivost, pomanjkanje empatije i sociopatija, a ogleda se u nivoima testosterona. Ekstraverzija podrazumeva društvenost i okrenutost prema okolini i povezana je sa kortikalnim uzbuđenjem koje se manifestuje kroz znoj, povećanje provodljivosti kože i moždane talase. Neuroticizam se odnosi na impulsivno regovanje, anksioznost, napetost, nesigurnost i ogleda se u aktivaciji određenih delova mozga, a prepoznaje se po ubrzanom radu srca, hladnim rukama i napetošću mišića. Drugi test ličnosti je MBTI i fokusira se na kognitivnim stilovima ili preferiranim načinima obrade informacija. On govori o postojanju 16 tipova ličnosti i ispituje četiri osobine sa dva suprotna pola: ekstrovertnost/ introvertnost, osećanje/ razmišljanje, percepcija/ procenjivanje i intuicija/ opažanje. Treći test ličnosti FFM poznat i kao „Big five“ nastao je iz konvergentnog empirijskog istraživanja i predstavlja kombinaciju dva prethodna modela. On ispituje: emocionalnu stabilnost, ekstraverziju, saradljivost, savesnost, otvorenost za iskustva.

Faktor ličnosti obuhvata i niz drugih varijabli kojima se nećemo detaljnije baviti, a to su: nivo obrazovanja, prethodno stečena znanja (predznanje), inteligencija, znanje maternjeg jezika, ponašanje učenika u razredu i pol (Cummins, 1979; Odlin, 1989; Ellis, 1994; Richards & Lockhart, 1998). Nedavna proučavanju posebno ističu faktor

samoregulacije, koji govori o tome kako učenici preuzimaju kontrolu nad svojim postupcima, mislima i osećanjima kako bi postigli složene ciljeve učenja.

2.5.4.2.6. Formalnost konteksta

Formalnost konteksta može uticati na pojavu transfera tokom produkcije na ciljnom jeziku. Neformalni kontekst u kom se uči ili koristi jezik podrazumeva prirodne situacije, dok se formalni kontekst odnosi na učenje jezika u okviru institucija ili produkciju jezika u formalnim situacijama kao što su ispiti ili prezentacije.

Vrlo mali broj studija je istraživao kako formalnost konteksta utiče na produkciju višejezičnih učenika. Jedna od značajnijih je *Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum* (Dewaele, 2001). Dewaele je pošao od teorije o jezičkom modalitetu (*language mode*) kod bilingvalnih osoba (Grosjean, 2008) koja govori o različitom stepenu aktivacije dva jezika i mehanizmima koji prilikom jezičke obrade mogu dovesti do transfera. Grosjean ističe da jezički modalitet zavisi od više faktora (komunikacijska situacija, tema razgovora, sadržaj poruke, okruženje i sl). Dewaele je, oslanjajući se na ovaj dvojezični model, želeo da ispita interakciju između tri jezika u govornoj produkciji na francuskom jeziku govornika holandskog kao L1 i engleskog jezika kao L2 ili L3. Rezultati su pokazali da je, pored niza drugih faktora, nivo formalnosti konteksta značajna varijabla koji utiče na učestalost mešanja jezika. Naime, u formalnom konteksta učenici su u produkciji na L3 manje prebacivali kodove (*code-switching*) nego u neformalnom kontekstu. Takođe, u formalnom kontekstu učenici su davali kraće iskaze i pravili više leksičkih grešaka, dok su ispitanici u neformalnom kontekstu pravili više mešanih iskaza iz prethodnih jezika. Drugim rečima, učenici u formalnoj situaciji su proizveli manje mešanih iskaza na francuskom (nematernjem jeziku) od onih učenika koji su intervjuisani neformalno, verovatno zbog povećanja stepena samokontrole tokom formalnog konteksta. Formalne situacije (ispiti, razgovor sa nastavnikom) dovode do toga da učenik prati i kontroliše svoje performanse da bi na taj način sprečio eventualne interferencije. U neformalnim situacijama rezultati jezičke produkcije u ciljnome jeziku su lošiji jer su učenici opušteniji i ne očekuju ocenjivanje niti bilo kakvu povratnu informaciju u vezi sa

njihovom produkcijom. Zaključujemo da je u produkciji na ciljnom jeziku verovatnoća transfera obrnuto proporcionalna stepenu kontrole i monitoringa.

Jarvis & Pavlenko (2008) imaju nešto drugačije viđenje. Veruju da će biti više transfera u formalnim situacijama jer će tada učenici koristiti sve raspoložive izvore kako bi kompenzovali nedovoljne leksičke resurse koji su im na raspolaganju.

Govoreći o istraživanju koje je sproveo Dewaele spomenuli smo termin *code-switching*²⁶ koji se na srpski prevodi kao prebacivanje kodova, preključivanje kodova ili kodno prekopčavanje. Bugarski ga definiše kao „raširenu praksu kombinovanja elemenata dvaju jezika tokom iste interakcije između bilingvala” (Bugarski 2003a: 128). Navešćemo još nekoliko definicija kako bismo bolje objasnili pojam. U *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2002: 81) nalazimo sledeće objašnjenje:

code switching - change by a speaker (or writer) from one language or language variety to another one. Code switching can take place in a conversation when one speaker uses one language and the other speaker answers in a different language. A person may start speaking one language and then change to another one in the middle of their speech, or sometimes even in the middle of a sentence.

Ellis (1994) kaže sledeće:

Code-switching is one kind of intra-speaker variation. It occurs when a speaker changes from one variety or language to another variety or language in accordance with situational or purely personal factors.

Brown (1994) isti fenomen naziva *Language Switch* i smatra ga jednom od strategija komunikacije:

Learners may resort to language switch. That is, they may simply use their native language whether the hearer knows that native language or not. Sometimes the learner slips in just a word or two, in the hope that the hearer will get the gist of what is being communicated. But at other times relatively long stretches of native language discourse emerge from learners.

²⁶ Za detaljnije informacije videti: Kroll, J. et al. (2012). Juggling two languages in one mind: what bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. *Psychology of Learning and Motivation*, 56, 244 - 247.

Odlin u knjizi *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence In Language Learning* pod ovim pojmom podrazumeva sistematsku razmenu reči, fraza ili rečenica u dva ili više jezika (Odlin, 1989: 6-7), dok Tarone (1981: 286) napominje da preključivanje kodova ne podrazumeva bilo kakvu vrstu prevođenja: “*the learner uses the native language (NL) term without bothering to translate (e.g., balon for balloon, tirtil for caterpillar)*“.

U svakom slučaju radi se o pojavi kada se govornik prebacuje sa jednog jezika na drugi tokom govorne produkcije. Izbor koda kao jezika komunikacije zavisi od sagovornika, situacije, teme ili svrhe komunikacije.

U početku se prebacivanje kodova smatralo negativnom posledicom dvojezičnosti i nedovoljnom jezičkom sposobnošću na oba jezika (Cummins, 1991). Danas je situacija drugačija: ovaj fenomen se smatra prirodnim efektom međujezičkog kontakta koji se javlja čak i kod govornika koji imaju visoku jezičku kompetenciju u svim jezicima koje poznaju, budući da prebacivanje kodova postoji i kod plurilingvalnih govornika.

Postavlja se pitanje odnosa prebacivanja kodova i transfera. Pojedini lingvisti smatraju da se ova dva procesa razlikuju jer prebacivanje kodova zahteva relativno visok stepen ovladavanja jezikom i dešava se automatski, bez razmišljanja, dok tokom transfera govornik prilagođava elemente L1 ili L2 na ciljni jezik, kako bi primenio znanje prethodno naučenog jezika na novi jezik. Drugi veruju da se fenomen prebacivanje kodova samo jedan vid transfera i mi se slažemo sa njima.

Važno je da odmah napravimo distinkciju sa terminom mešanje kodova (*code mixing* ili *language mixing*). Odlin (1989: 6-7) objašnjava da je to spajanje karakteristika dva ili više jezika u bilo kakvoj verbalnoj komunikaciji. U *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2002: 80) nalazimo sledeću definiciju:

code mixing - mixing of two codes or languages, usually without a change of topic. This is quite common in bilingual or multilingual communities and is often a mark of solidarity, e.g. between bilingual friends or colleagues in an informal situation. Code mixing can involve various levels of language, e.g. phonology, morphology, grammatical structures or lexical items. Bilingual or multilingual speakers, for example, may think that one of their languages, e.g. English, has more appropriate

lexical items for something they want to express in a particular situation and they incorporate these into the grammatical structure of the other language.

Poslednji pojam koji želimo da objasnimo, iako nema direktne veze sa transferom, jeste *language shift* zbog toga što se često meša sa prethodna dva termina. Radi se o pojavi kada cela zajednica počinje da koristi novi jezik usled gubitka prvog jezika u zajednici. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2002: 293) objašnjava:

language shift - the process by which a new language is acquired by a community usually resulting with the loss of the community's first language. Many minority communities (e.g. the native Maori in New Zealand and the Hawaiians in Hawaii) have experienced language shift as their first language has been gradually replaced by English. Attempts to prevent language shift are known as language maintenance.

2.5.4.2.7. Metajezička svest

Učenikova metajezička svest je sposobnost učenika da uoči jezičke karakteristike maternjeg i ciljnog jezika. Termin metajezička ili metalingvistička svest (*metalinguistic awareness*) je sinonim za sledeće termine koji se mogu naći u stručnoj literaturi: jezička svest (*linguistic awareness*), metajezičke veštine (*metalinguistic skills*), metajezičke sposobnosti (*metalinguistic abilities*).

De Angelis (2007: 121) metajezičku svest definiše kao sposobnost razmišljanja o jeziku i percepciji jezika uključujući sposobnost da se razdvoje značenja i forme, identifikuju dvosmislenosti i razume upotreba gramatičkih oblika i struktura i tvrdi da je metajezička svest verovatno među najvažnijim faktorima koji doprinose povećanju sposobnosti za učenje jezika kod višejezičnih govornika (ibid: 122). Jessner (2008: 275) definiše metajezičku svest kao sposobnost govornika “da se fokusira na jezičku formu i preusmeri fokus između formi i značenja” i objašnjava da je metajezičko znanje sastavljeno od veština koje višejezični korisnik razvija zahvaljujući prethodnom jezičkom i metakognitivnom znanju.

Metajezička svest definiše se kao sposobnost razmišljanja o jezičkom sistemu, odnosno sposobnost usmeravanja mišljenja i pažnje na formalne aspekte jezičkog

sistema (deklarativni aspekt), ali i kao sposobnost izvođenja operacija na strukturnim karakteristikama jezika (proceduralni aspekt) (Kodžopeljić, 2008). Ona se ne ograničava na jezičke strukture, već utiče i na fonološko, pragmatičko i sociolingvističko znanje, što znači da može doći do transfera u bilo kojoj od ovih oblasti.

Naučnike koji su se bavili ovim faktorom (Bono, 2011) zanimalo je da li su dvojezični govornici u prednosti u odnosu na jednojezične govornike kada uče novi jezik i da li se metajezička svest razlikuje kod dvojezičnih i trojezičnih govornika.

Dokazano je da osoba koja razmišlja o jeziku ima više šanse da bude efikasna u učenju jezika (Ringbom, 2007: 121). De Angelis & Selinker (2001) tvrde da je metajezička svest učenika L3 znatno drugačija od one koju ima jednojezični govornik koji uči svoj prvi L2. Neka sprovedena istraživanja (Sanz, 2000) su utvrdila da bi iskustvo u učenju L2 moglo konstruktivno da doprinese bržem učenju L3 jer su mehanizmi i strategije učenja stranog jezika učeniku već poznati i stoje mu na raspolaganju prilikom učenja novog stranog jezika. Višejezični govornici imaju prednost u odnosu na jednojezične kada uče novi strani jezik jer su u stanju da bolje razlikuju jezičke osobenosti i imaju veću mogućnost za pojavu pozitivnog transfera.

Nivo znanja L2 može pomoći u podizanju učenikove metajezičke svesti i na taj način usloviti transfer više elemenata iz L2 ili L1 u L3. Herdina & Jessner (2002) vezuju multikompetentnost i multilingvizam za metajezičku svest koja je različita od svesti koju ima govornik samo jednog jezika. Visok nivo znanja dva ili više jezika dovodi do povećanog nivoa metajezičke svesti koja doprinosi lakšem učenju jezika. Jessner (2008: 277) kaže da se metajezička svest kod višejezičnih govornika razvija s obzirom na njihovo divergentno i kritičko mišljenje, interakcijsku i pragmatičku kompetenciju, komunikacijsku osetljivost i fleksibilnost i veštine prevođenja.

Bialystok (1991), u studiji koja govori o jednojezičnoj i dvojezičnoj deci od kojih se u istraživanju tražilo da naprave iskaz, dolazi do zaključka da dvojezična deca poseduju viši nivo metajezičke svesti koja im pomaže da lakše odluče koje će jezičke forme koristiti. Kod trojezične dece situacija je još kompleksnija jer na raspolaganju imaju tri jezička sistema. Dewaele (2002) je testirao faktor metajezičke svesti u govornoj produkciji višejezičnih učenika (35 dvojezičnih, 33 trojezičnih i 38 četvorjezičnih). Došao je do zaključka da su učenici koji znaju više jezika

samouvereniji i bolji u komunikaciji i da prethodno iskustvo u učenju jezika pomaže u učenju novog jezika. Moore (2006) takođe dolazi do zaključka da plurilingvalna deca imaju veći spektar metajezičkih sposobnosti koje im mogu poslužiti kao "olakšavajući most" između jezika.

2.5.5. Proaktivna i retroaktivna inhibicija

Proučavanjem transfera bavi se psiholingvistika. Zanimalo nas je kako na transfer gleda psihologija. U psihologiji o transferu najčešće se pominju dva fenomena: proaktivna i retroaktivna inhibicija.

Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (2002: 420) nudi nam sledeću definiciju:

*Proactive inhibition (also proactive interference) - the interfering effect of earlier learning on later learning. For example, if a learner first learns how to produce questions which require AUXILIARY VERB inversion (e.g. I can go Can I go?) this may interfere with the learning of patterns where auxiliary inversion is not required. The learner may write *I don't know where can I find it instead of I don't know where I can find it.*

*Retroactive inhibition/interference is the effect of later learning on earlier learning. For example, children learning English may learn irregular past-tense forms such as went, saw. Later, when they begin to learn the regular -ed past-tense inflection, they may stop using went and saw and produce *goed and *seed.*

Proaktivna inhibicija znači da prethodno naučeno znanje, pa tako i prethodno znanje maternjeg (ili drugog poznatog) jezika, može ometati ili onemogućiti učenje novog gradiva (jezika):

Proactive inhibition is the way in which previous learning prevents or inhibits the learning of new habits. L2 learners are hypothesized to experience difficulty in learning target-language forms that are different from first-language forms (Ellis,1994: 720)

Retroaktivna inhibicija je slučaj kada novo učenje „briše“ staro gradivo i dešava se kada se prethodno naučene informacije izgube jer se pomešaju sa novim i donekle sličnim informacijama.

Važno je da napomenemo da psihologija ova dva procesa vezuje ne za sam proces učenja već za procese pamćenja i zaboravljanja.

Teorija interferencije pretpostavlja da je zaboravljanje rezultat međusobnog ometanja dva naučena materijala. Kao oblik zaboravljanja razlikujemo proaktivnu inhibiciju i retroaktivnu inhibiciju. Proaktivna inhibicija (kočenje unapred) nastupa kada ranije naučen materijal ometa pamćenje onoga što se trenutno uči, dok retroaktivna inhibicija (kočenje unazad) predstavlja oblik aktivnog zaboravljanja kada sadašnje učenje utiče da se zaboravi ranije naučeno.

Ako se vratimo na poglavlje o transferu (v. odeljak 2.5.3.2) možemo zaključiti da proaktivna inhibicija, kao smanjena sposobnost da se nauče nove informacije, uzrokovana interferencijom postojećeg znanja odgovara Odlin-ovom (1989: 12) terminu supstratumski transfer (*substratum transfer*), a retroaktivna inhibicija transferu pozajmljivanja (*borrowing transfer*).

Slavin (2006: 181-183) kaže da do zaboravljanja najčešće dolazi jer informacije iz radne memorije nikada nisu prenete u dugoročnu memoriju ili kada izgubimo pristup informacijama koje su u dugoročnoj memoriji. Interferencija je važan razlog zašto ljudi zaboravljaju, a nastupa kada se informacije pomešaju sa drugim informacijama ili ih potiskuju. Autor navodi da su proaktivna i retroaktivna inhibicija jedan oblik interferencije.

Postoji nekoliko faktora koji utiču pojavu proaktivne i retroaktivne inhibicije:

1. vremenski razmak između učenja - ukoliko je vremenski razmak između dva gradiva kraći, utoliko je inhibicija veća
2. sličnost dva gradiva - inhibicija je veća što su sličnija dva gradiva koja učenik uči istovremeno ili sukcesivno
3. stepen naučenosti gradiva - većina stvari koje su zaboravljene nikada nisu bile čvrsto naučene. Odnosno, ako je neko gradivo bolje utvrđeno na njega će manje negativno uticati učenje novog gradiva, ukoliko je novo gradivo bolje savladano, ono će manje ometati već naučeno gradivo

4. razumevanje gradiva - što je neko gradivo naučeno sa više pravilnog razumevanja smisla inhibicija će biti manja. Pravilno shvaćen smisao materijala doprinosi da se on bolje nauči, duže čuva u pamćenju i da ometanje usled učenja drugih materijala bude što manje.

2.5.6. Zaključak

Kao zaključak poglavlja posvećenog transferu siblimiraćemo konstatacije do kojih su došli Odlin (1989), Ringbom (2007) i Jarvis & Pavlenko (2008):

- transfer nije samo posledica formiranja navika
- transfer se javlja u svim jezičkim podsistemima
- transfer se dešava kod učenika svih starosnih dobi
- transfer se javlja i u formalnim i u neformalnim kontekstima
- greške nisu jedini rezultat transfera
- razlike između L1 ili prethodno naučenih jezika i ciljnog jezika ne moraju nužno dovesti do poteškoća u učenju ili do transfera
- transfer se ne javlja samo iz L1 u L2, već i iz drugih jezika koje učenik poznaje. Transfer ne podrazumeva samo uticaj maternjeg jezika, iako je L1 prisutan, a pribegavanje njemu često
- sistematsko poređenje kontrastivnih analiza treba da predvidi, objasni i opravda pojavljivanje ili odsustvo transfera u datom jezičkom kontekstu
- jezička distanca ili stepen sličnosti između dva jezika je faktor koji utiče na transfer. Ponekad, interlingvističke sličnosti mogu biti problematičnije od razlika.

3. ISTRAŽIVANJE

3.1. Prvi deo istraživanja (analiza grešaka u korpusu)

3.1.1. Pravopisne greške

Uprkos veoma sličnoj ortografiji italijanskog i španskog jezika analizom korpusa ustanovljeno je da veliki broj grešaka priprada upravo ovom polju. Greške smo grupisali i uočili da se tiču akcenta, pisanja udvojenih suglasnika i upotrebe pojedinih slova.

3.1.1.1. Akcenat

Najčešće greške koje se tiču akcenta podeljene su u dve grupe: 1. pogrešno pisanje ili izostavljanje akcenta; 2. nepravilno obeležavanje akcenta.

3.1.1.1.1. Pogrešno pisanje ili izostavljanje akcenta

U analizi pisane produkcije studenata prve i druge godine primećeno je beleženje grafičkog akcenta u onim slučajevima kada u španskom jeziku akcenat nije potreban, kao posledica uticaja italijanskog. Takvi slučajevi, ipak, nisu česti:

però ili *peró* umesto ispravnog španskog oblika *pero* prema italijanskom *però*
porqué umesto ispravnog oblika španskog *porque* prema italijanskom *perché*

Neuporedivo veći broj grešaka tiče se izostavljanja grafičkog akcenta u slučajevima gde je njegovo beleženje u španskom jeziku neophodno. Naime, u italijanskom jeziku grafički akcenat piše se isključivo na poslednjem slogu (*parole tronche*), npr: *città*, *verità*, *Università*, *virtù*. Kod reči kod kojih akcenat pada na drugi,

treći, četvrti, pa čak na peti ili šesti slog od kraja grafički akcenat se ne beleži. U španskom jeziku situacija je drugačija. Obeležavanje grafičkog akcenta (*acento gráfico* ili *tilde*) dozvoljeno je na naglašenom vokalu bilo kog od poslednja četiri sloga reči. Ukoliko po strani ostavimo izuzetke i slučajeve koji se tiču hijata ili diftonga i triftonga²⁷, u španskom jeziku neophodno je pisanje grafičkog akcenta u sledećim slučajevima: 1) kod reči kod kojih fonetski akcenat pada na poslednji slog (*palabras agudas*) akcenat se piše ukoliko se ove reči završavaju na vokal ili na slova *n* ili *s*: *papá, razón, salón, cajón, además, inglés, autobús*; 2) kod reči kod kojih fonetski akcenat pada na preposlednji slog (*palabras llanas*) akcenat se piše ukoliko se one završavaju na bilo koji konsonant osim *n* ili *s*: *móvil, ángel, azúcar, álbum, lápiz*; 3) kod reči kod kojih fonetski akcenat pada na treći ili četvrti slog od kraja (*palabras esdrújulas y sobresdrújulas*) akcenat se uvek piše: *océano, jóvenes, música, sílaba, árboles, plátano, atmósfera, ¡pásamelo!*.

Upravo činjenica da se u španskom jeziku akcenat piše češće i to ne samo na poslednjem vokalu reči izazvala je negativni transfer kog informatanta koji su u velikom procentu i u obe grupe (studenti prve i druge godina učenja španskog kao L3) izostavljali beleženje akcenta.

Ova pojava primećena je kod reči koje su u italijanskom i španskom identične, npr:

Tabela br.3: Grafički akcenat kod istih reči u italijanskom i španskom

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| acustica | acústica | acustica |
| acustico | acústico | acustico |
| America | América | America |
| Angela | Ángela | Angela |
| antipatica | antipática | antipatica |
| atmosfera | atmósfera | atmosfera |

²⁷ Za dodatne informacije o akcentovanju španskih reči konsultovati *Gramática del español lengua extranjera* (2015: 16-20).

| | | |
|-------------|-------------|-------------|
| Barbara | Bárbara | Barbara |
| comodo | cómodo | comodo |
| fisico | físico | fisico |
| fotografia | fotografía | fotografia |
| Genova | Génova | Genova |
| libreria | librería | libreria |
| Maria | María | Maria |
| medica | médica | medica |
| medico | médico | medico |
| mi | mí | mi |
| mio | mío | mio |
| musica | música | musica |
| numero | número | numero |
| periodo | período | periodo |
| pizzeria | pizzería | pizzeria |
| politico | político | politico |
| rapidamente | rápidamente | rapidamente |
| rapido | rápido | rapido |
| simpatica | simpática | simpatica |
| Sofia | Sofía | Sofia |
| solo | sólo | solo |
| tu | tú | tu |
| ultima | última | ultima |
| ultimo | último | ultimo |

Isti slučaj je i sa rečima koje su u italijanskom i španskom slične, npr:

Tabela br.4: Grafički akcenat kod sličnih reči u italijanskom i španskom

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-------------------------|-------------------------------|---|
| analisis | análisis | analisi |
| aqui | aquí | qui |
| automovil | automóvil | automobile |
| ayudame | ayúdame | aiutami |
| bellisima | bellísima | bellissima |
| cafeteria | cafetería | caffetteria |
| calido | cálido | caldo |
| caracter | carácter | carattere |
| como | cómo | come |
| consul | cónsul | console |
| cuando | cúando | quando |
| cuanto | cúanto | quanto |
| cuestion | cuestión | questione |
| decirmelo | decírmelo | dirmelo |
| decision | decisión | decisione |
| dificil | difícil | difficile |
| donde | dónde | dove |
| eleccion | elección | elezione |
| envias | envías | invii |
| escribeme | escribeme | scrivimi |
| espectaculo | espectáculo | spettacolo |
| esta | está | sta |
| estan | están | stanno |

| | | |
|---------------|---------------|---------------------------|
| exito | éxito | esito ²⁸ |
| facil | fácil | facile |
| gramatica | gramática | grammatica |
| invitacion | invitación | invito |
| jovenes | jóvenes | giovani |
| larguisimo | larguísimo | larghissimo ²⁹ |
| leccion | lección | lezione |
| marron | marrón | marrone |
| mecanico | mecánico | meccanico |
| Mexico | México | Messico |
| miercoles | miércoles | mercoledì |
| muchisimo | muchísimo | moltissimo |
| ocasion | ocasión | occasione |
| opcion | opción | opzione |
| opinion | opinión | opinione |
| pais | país | paese |
| presentacion | presentación | presentazione |
| pronunciacion | pronunciación | pronuncia |
| proximo | próximo | prossimo |
| razon | razón | ragione |
| recuerdalo | recuérdalo | ricordalo |
| riquisima | riquísima | ricchissima |

²⁸ Istovremeno, radi se o lažnim prijateljima *éxito* u španskom znači uspeh (it.*successo*), dok je u italijanskom *esito* - ishod (šp.*resultado*)

²⁹ U pitanju je još jedan slučaj lažnih prijatelja *largo* u španskom znači dugačak (it.*lungo*), dok je u italijanskom *largo* - širok (šp. *ampio, ancho*)

| | | |
|---------------|---------------|---------------|
| sabado | sábado | sabato |
| salon | salón | salone |
| se | sé | so |
| tenia | tenía | teneva |
| tia | tía | zia |
| tradicion | tradición | tradizione |
| venia | vení | veniva |
| veras | verás | vedrai |
| violin | violín | violino |
| vitroceramica | vitrocerámica | vetroceramica |

Ipak, pojava je prisutna i kod potpuno različitih reči u dva jezika, npr:

Tabela br.5: Grafički akcent kod različitih reči u italijanskom i španskom

| neispravan oblik | ispravan španski oblik |
|------------------|------------------------|
| avion | avión |
| cajon | cajón |
| cansadisima | cansadísim |
| comia | comía |
| contestame | contéstame |
| deberia | debería |
| deberias | deberías |
| dejais | dejáis |
| despues | después |
| dia | día |

| | |
|------------|------------|
| dias | días |
| el | él |
| entregueme | entrégueme |
| futbol | fútbol |
| guapisima | guapísima |
| habia | había |
| habitacion | habitación |
| mas | más |
| oir | oír |
| pelicula | película |
| pontelo | póntelo |
| queria | quería |
| quien | quién |
| sillon | sillón |
| tambien | también |

Činjenica da su studenti izostavljali grafički akcenat čak i kod reči koje nisu slične u italijanskom i španskom mogla bi da ukaže na nedovljno savladan pravopis ali i na interferenciju, u smislu da su studenti italijanistike naviknuti da se u italijanskom akcenat (ukoliko postoji) beleži isključivo na poslednjem vokalu reči.

3.1.1.1.2. Nepravilno obeležavanje akcenta

U italijanskom jeziku razlikuju se tri grafička akcenta: *l'acuto* (´), *il grave* (˘) i *il circonflesso* (^). Poslednji se koristi u slučajevima kontrahovanja duplog *i* na kraju reči (*principî, studî*) i gotovo je izašao iz upotrebe. Pisanje preostala dva akcenta je obavezno kod svih reči koje se završavaju na vokal, a fonetski akcenat im pada na

poslednji slog. *Il grave* se uvek piše na vokalima <a>, <i>, <u>, npr. *facoltà, colibrì, virtù*. Kod vokala <e> i <o> pišu se i *l'acuto* i *il grave*. Prvi označava da je izgovor vokala zatvoren (npr. *perché, affinché*), dok drugi označava da se vokal izgovara otvoreno (npr. *caffè, però*)³⁰. Možemo zaključiti da se akcentat *il grave* (˘) koristi češće nego *l'acuto* (ˊ).

U španskom jeziku grafički akcentat piše se samo na jedan način (´), koji, iako postoji u italijanskom, u upotrebi je vrlo retko. Upravo ova razlika uzrok je negativnog transfera iz italijanskog u španski jezik. Navešćemo primere grešaka iz korpusa:

Tabela br.6: Nepravilno obeležavanje grafičkog akcenta

| nepravilan oblik | pravilan španski oblik |
|--|------------------------|
| antipàtica | antipática |
| aquì | aquí |
| asì - po ugledu na it. così | así |
| canciòn | canción |
| conocerà po ugledu na it. conoscerà | conocerá |
| cùando | cúando |
| cuànto | cuánto |
| demostrò po ugledu na it. dimostrò | demonstró |
| despuès | después |
| dìas | días |
| està | está |
| harà po ugledu na it. farà | hará |
| invitaciòn | invitación |

³⁰ Izvor: http://www.treccani.it/enciclopedia/accento-grafico-prontuario_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/

| | |
|------------------------------|----------|
| irà | irá |
| irè | iré |
| mecànico | mecánico |
| mìo | mío |
| muriò | murió |
| occasiòn | ocasión |
| opiniòn | opinión |
| podrà po ugledu na it. potrà | podrá |
| sè | sé |
| serà po ugledu na it. sarà | será |
| sofà po ugledu na it. sofà | sofá |
| tambièn | también |
| tù | tú |

3.1.1.2. Pisanje udvojenih suglasnika

Jedna od specifičnosti italijanskog jezika jeste pisanje udvojenih konsonanata u okviru jedne reči (*doppie*). Ne postoji opšte pravilo o tome kada treba udvajati suglasnike, ali se zna da se oni udvostručavaju ukoliko se nalaze u sredini reči između dva vokala (*bello, nonno*) ili ispred konsonanata *r* ili *l* (*pubblico, obbligo, fabbrica, affresco*). Na početku i na kraju reči konsonanti se nikad ne udvostručavaju. Udvajanje se može javiti i na dva ili tri mesta u jednoj reči (*caffelatte, cappuccino, atterraggio*). Svi konsonanti mogu da se pišu udvojeno osim konsonanta *q*³¹.

Ova pojava nije svojstvena španskom jeziku osim u slučaju udvojenog *r* i *n* (*perro, cigarrillo, innumerable, innovación*)³².

³¹ Izuzeci su reči: *soquadro* i *bequadro*.

³² U španskom jeziku mogu se naći udvojeni i konsonanti *l* i *c*. *ll* se izgovara kao /ʎ/, dok se *cc* ne izgovara kao jedan glas već kao dva nezavisna fonema: /k/ i /tʃ/.

Kod obe grupe informanata primećena je pojava pisanja udvojenih suglasnika u španskom jeziku, kao posledica negativnog transfera iz italijanskog:

Tabela br.7: Nepravilno pisanja udvojenih suglasnika

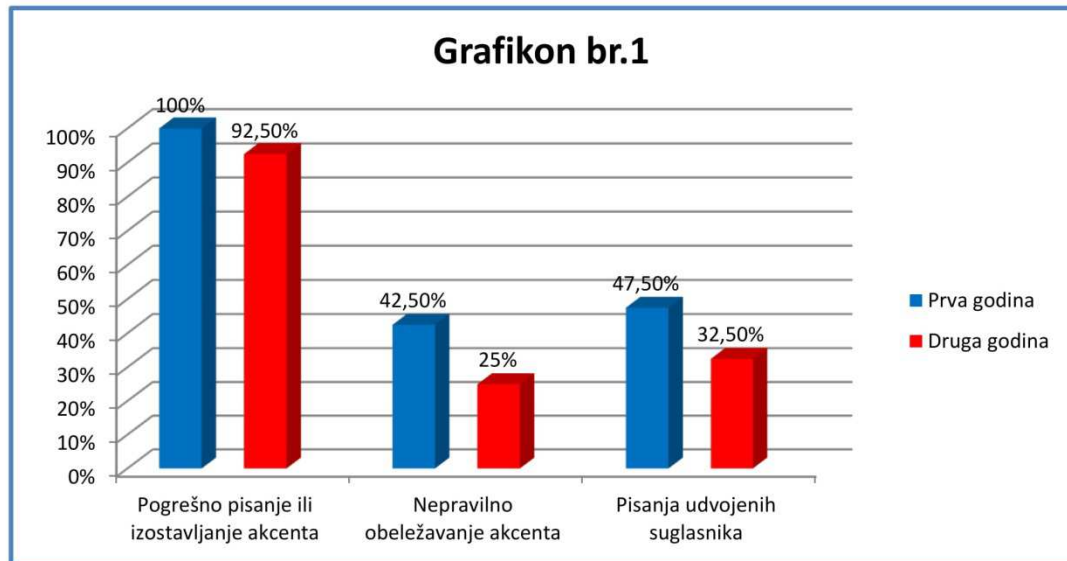
| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| acceptado | aceptado | accettato |
| acceptar | aceptar | accettare |
| accuerdo | acuerdo | accordo |
| allegre | alegre | allegro |
| Anna | Ana | Anna |
| appartamento | apartamento | appartamento |
| appenas | apenas | appena |
| atractivo | atractivo | attraente |
| caffé | café | caffè |
| camminar | caminar | camminare |
| cansadissima | cansadísima | – issimo/a ³³ |
| collega | colega | collega |
| collegas | colegas | colleghe |
| cuattro | cuatro | quattro |
| de immediato | de inmediato | immediatamente |
| differente | diferente | differente |
| diferentes | diferentes | differenti |
| difficil | difícil | difficile |
| ecceente | excelente | eccellente |

³³ Kao italijanski sufiks za apsolutni superlativ – *issimo*.

| | | |
|-------------------------|-----------------------|---|
| ennamorada | enamorada | innamorata |
| escrittor | escritor | scrittore |
| essa | esa | <i>doppia S</i> ³⁴ |
| esso | eso | kao prethodno |
| femmenino | femenino | femminile |
| gruppo | grupo | gruppo |
| guapissima | guapísima | kao kod cansadissima |
| immagina | imagínate | immagina |
| impossible | imposible | impossibile |
| interessado | interesado | interessato |
| larguissimo | larguísimo | kao kod cansadissima |
| mappa | mapa | mappa |
| me interessa | me interesa | mi interessa |
| meccánico ili meccanico | mecánico | meccanico |
| messaje ili message | mensaje | messaggio |
| muchissimo | muchísimo | kao kod cansadissima |
| necessito | necesito | kao kod necessario |
| ocasión | ocasión | occasione |
| occupada | ocupada | occupata |
| occurió ili occurrió | ocurrió | occorrere |
| officina | oficina (kancelarija) | ufficio (kancelarija) ili čak officina (radionica) |
| opportunidad | oportunidad | opportunità |
| organizzarse | organizarse | organizzarsi |

³⁴ Najučestaliju grešku u pisanoj produkciji informanata predstavlja udvojeno s u intervokalom položaju. Verovatno je razlog taj što se jedno s između vokala u italijanskom čita kao zvučni alveolarni frikativ /z/.

| | | |
|----------------------------|------------|-----------------------|
| passado | pasado | passato |
| pasar | pasear | passaggiare |
| peccado | pecado | peccato |
| possibile | posible | possibile |
| preocupado | preocupado | preoccupato |
| regresso | regreso | kao kod essa |
| ricco | rico | ricco |
| riquissima | riquísima | kao kod cansadissima |
| rotta | rota | rotta |
| rotto | roto | rotto |
| sobrepasar ili sovrappasar | sobrepasar | passare, oltrepassare |
| sufficiente | suficiente | sufficiente |
| toccar | tocar | toccare |
| tranquilla | tranquila | tranquilla |
| tranquillo | tranquilo | tranquillo |
| trattar | tratar | trattare |
| trattarse | tratarse | trattarsi |
| tristezza | tristeza | tristezza |



Grafikon br.1: Pravopisne greške I deo (pogrešno pisanje ili izostavljanje akcenta, nepravilno obeležavanje akcenta i pisanja udvojenih suglasnika)³⁵

3.1.1.3. Slova C i Q

U ovom odeljku daćemo kratak pregled izgovora grafema C i Q u italijanskom i španskom jeziku kako bismo objasnili greške izazvane negativnim transferom iz prvog u drugi jezik.

Grafem C izgovara se u italijanskom jeziku na dva načina, kao fonem /k/ ili kao fonem /tʃ/:

Ukoliko je praćen vokalima **a, o, u** izgovara se kao fonem /k/:

C + a, o, u = k (*casa, arco, cultura*)

Ukoliko je praćen vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /tʃ/:

C + e, i = tʃ (*centro, cinema*)

Kombinacija grafema C i H praćena vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /k/:

CH + e, i = k (*amiche, pochi*)

Kombinacija grafema C i I praćena vokalima **a, o, u** izgovara se kao fonem /tʃ/:

CI + a, o, u = tʃ (*ciao, bacio, ciuffo*)

³⁵ Grafikoni u celom radu prikazuju procenat studenata koji je pravio određenu grešku tokom prve godine učenja L3 i tokom druge godine učenja L3. U istraživanju je učestvovalo 40 informanata.

Grafem C izgovara se u španskom jeziku na dva načina, kao fonem /k/ ili kao fonem /θ/:

Ukoliko je praćen vokalima **a, o, u** izgovara se kao fonem /k/:

C + a, o, u = k (*casa, arco, cultura*)

Ukoliko je praćen vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /θ/:

C + e, i = θ (*centro, cine*)

Kombinacija grafema C i H praćena bilo kojim vokalom izgovara se kao fonem /tʃ/:

CH + a, e, i, o, u = tʃ (*fecha, noche, Chile, pecho, churros*)

Grafem Q u italijanskom uvek se nalazi ispred vokala U i još jednog vokala koji nije U: *quattro, questo, quindi, quoziente*. Slično pravilo važi i u španskom jeziku, grafem Q uvek se nalazi ispred vokala U kome slede E ili I: *queso, química*.

Do zabune dolazi u izgovoru, pa usled toga i u pisanju reči. Naime, kombinacija grafema QUA, QUE se u italijanskom čita kao /kwa/, /kwe/, dok se isti glasovi u španskom pišu kao CUA, CUE. Pored toga, kombinacija grafema CHE i CHI u italijanskom se čita kao /ke/ i /ki/, dok se isti glasovi na španskom pišu kao QUE, QUI.

Tabela br.8: Greške kod slova C i Q

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| aunche | aunque | anche |
| che | que | che |
| chien | quién | prema it.izgovoru <i>chi</i> |
| en quanto a | en cuanto a | in quanto a |
| frequentar | frecuentar | frequentare |
| frequentemente | frecuentemente | frequentemente |
| la che | la que | quella che |
| Pasqua | Pascua | Pasqua |
| porche | porque | perché |

| | | |
|-----------|-----------|-----------|
| quadro | cuadro | quadro |
| quadros | cuadros | quadri |
| qual | cual | quale |
| qualquier | cualquier | qualsiasi |
| quando | cuándo | quando |
| quanto | cúanto | quanto |
| quarto | cuarto | quarto |
| quatro | cuatro | quattro |
| questión | cuestión | questione |

3.1.1.4. Slovo G

Grafem G izgovara se u italijanskom jeziku na dva načina, kao fonem /g/ ili kao fonem /dʒ/:

Ukoliko je praćen vokalima **a, o, u** izgovara se kao fonem /g/:

G + a, o, u = k (*gatto, governo, guardare*)

Ukoliko je praćen vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /dʒ/:

G + e, i = dʒ (*gente, gita*)

Kombinacija grafema G i H praćena vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /g/:

GH + e, i = k (*alghe, ghiro*)

Kombinacija grafema G i I praćena vokalima **a, o, u** izgovara se kao fonem /dʒ/:

GI + a, o, u = dʒ (*giallo, giovane, giustizia*)

Grafem G izgovara se u španskom jeziku na dva načina, kao fonem /g/ ili kao fonem /x/:

Ukoliko je praćen vokalima **a, o, u** izgovara se kao fonem /g/:

G + a, o, u = g (*gato, gobierno, guardar*)

Ukoliko je praćen vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /x/:

G + e, i = x (*gente, gitano*)

Kombinacija grafema G i U praćena vokalima **e, i** izgovara se kao fonem /g/:

GU + e, i = g (*guerra, guitarra*)

Kombinacija grafema GUE i GUI se u italijanskom čita kao /gwe/, /gwi/, dok se ista kombinacija u španskom izgovara kao /ge/, /gi/. Osim toga, kombinacija grafema GHE i GHI u italijanskom se čita kao /ge/ i /gi/, dok se isti glasovi na španskom pišu kao GUE, GUI.

Tabela br.9: Greške kod slova G

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| larghisimo | larguísimo | prema it.izgovoru <i>ghi</i> |
| lleghé | llegué | prema it.izgovoru <i>ghe</i> |
| sighiente | siguiente | prema it.izgovoru <i>ghi</i> |

3.1.1.5. Slovo H

Ni u jednom od pomenuta dva jezika H se ne izgovara. U italijanskom jeziku grafem H se piše retko, samo uz grafeme C i G u gorenavedenim slučajevima (v. odeljke 3.1.1.3. i 3.1.1.4.), u uzvicima i pojedinim licima prezenta glagola *avere*: *ahi!*, *ehi!*, *ahimè!* *ho*, *hai*, *ha*, *hanno*.

U španskom se piše mnogo češće, na početku reči ukoliko slede diftonzi: *ia*, *ie*, *ue* ili *ui*, u oblicima glagola *haber*, *hacer*, *hablar*, *hallar* i *habitar*, u rečima koje počinju sa „hum“ kome sledi vokal, u rečima grčkog porekla (koje počinju sa „hiper“, „hipo“, „homo“, „hetero“, „hemo“, „hemi“), u rečima koje počinju sa „herm“, „histo“, „horr“, „hosp“, u uzvicima, ali i drugim slučajevima koji se ne mogu podvesti pod neko određeno pravilo: *hueso*, *hielo*, *huella*, *hay*, *haces*, *hablo*, *humor*, *hipermercado*, *hipódromo*, *homófono*, *hemisferio*, *hermano*, *ah*, *eh*, *hola*, *hombre*, *hambre*.

U pisanoj produkciji informanata zabeležili smo sledeće slučajeve grešaka:

Tabela br.10: Greške kod slova H

| neispravan oblik | ispravan španski oblik |
|---|------------------------|
| abitación – prema it.abitazione, abitare | habitación |
| abito – prema it. abitudine | hábito |
| ablar | hablar |
| ablo | hablo |
| almoadas | almohadas |
| ambre | hambre |
| echo | hecho |
| ermana | hermana |
| ermosa | hermosa |
| ijo | hijo |
| ombre | hombre |
| onesto – prema it. onesto | honesto |
| proibir - prema it. proibire | prohibir |
| umor – prema it. umore | humor |

3.1.1.6. Slovo Y

Grafem Y ne postoji u italijanskom alfabetu i može se pisati isključivo u rečima stranog porekla: *yogurt, Mary, yacht, yoga*. U španskom Y je pretposljednje slovo alfabeta i izgovara se na dva načina: kao konsonant /y/: *yo, ayer*, i kao vokal /i/: *ley, y*. Ovi glasovi bi se na italijanskom pisali grafemom I:

Tabela br.11: Greške kod slova Y

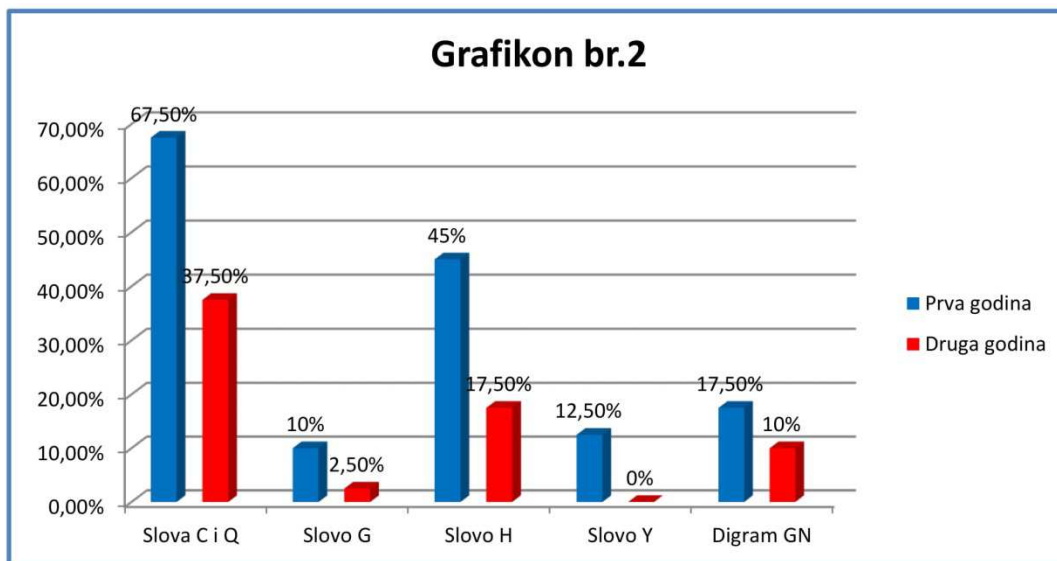
| neispravan oblik | ispravan španski oblik |
|--|------------------------|
| aier | ayer |
| aiuda – prema italijanskom aiuto | ayuda |
| aiudar – prema italijanskom aiutare | ayudar |
| estoi | estoy |
| i | y (veznik) |
| io – prema italijanskom io | yo |

3.1.1.7. Digram GN

Digram GN u italijanskom jeziku se izgovara kao fonem /ɲ/. Isti fonem piše se na španskom vrlo karkterističnim grafemom Ñ. Ovaj grafem predstavlja jednu od specifičnosti španskog koju učenici nauče već na prvom času jezika. Ipak, kod studenata koji su prethodno učili italijanski jezik primećen je negativni transfer iz ovog jezika u španski:

Tabela br.12: Greške kod digrama GN

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|---------------------|------------------------|----------------------------------|
| bagnarse | bañarse | bagnarsi |
| bagno | baño | bagno |
| espagnola | española | spagnola |
| segнал | señal | segnale |
| segnor i čak signor | señor | signore |
| sognaba | soñaba | sognava |



Grafikon br.2: Pravopisne greške II deo (slova C i Q, slovo G, slovo H, slovo Y, digram GN)

3.1.2. Leksičke greške

U italijanskom i španskom jeziku, zahvaljujući tipološkoj sličnosti među njima, postoji veliki broj reči koje su identične ili skoro identične, a njihovo značenje u ova dva jezika često se razlikuje. Ove sličnosti kod učenika, obično tokom inicialne faze učenja, stvaraju lažan osećaj da vlada ciljnim jezikom, ali će upravo one dovesti u zabludu učenika i prouzrokovati najveći broj grešaka u njegovoj produkciji. Naime, svestan brojnih međujezičkih sličnosti, učenik koristi strategije kompenzacije i, kako bi popunio praznine u poznavanju ciljnog jezika, oslanja se (svesno ili nesvesno) na L2 tokom produkcije u L3 čak i u onim situacijama kada se italijanski i španski razlikuju. Dokaz tome jesu brojne fosilizovane greške koje se uočavaju i u kasnijim fazama učenja L3.

U nastavku rada (v. poglavlje 3.3.), u odgovoru na pitanje koju vrstu transfera smatraju najodgovornijom za pojavu grešaka, informanti su naveli da je to bez sumnje leksički transfer. Njihovo mišljenje poklapa se u potpunosti sa rezultatima analize grešaka korpusa jer se ispostavilo da leksičke greške jesu najučestalije.

Najupečatljivije greške prouzrokovane leksičkim transferom istaknute su u ovom delu rada. Za njihovu klasifikaciju poslužili smo se podelom koju je predložila De

Angelis (2007: 42) o kojoj smo detaljnije govorili o poglavlju o leksičko - semantičkom transferu (v. odeljak 2.5.3.4.). Autorka deli ovu vrstu grešaka u pet grupa:

1. Pozajmljeni prevodi ili kalkovi
2. Semantičko proširivanje
3. Kognati i lažni prijatelji
4. Hibridne tvorevine
5. Potpune pozajmljenice.

3.1.2.1. Pozajmljeni prevodi ili kalkovi

Kalkovi se definišu kao reči ili izrazi nastali doslovnim prevođenjem stranih reči ili izraza na način koji nije u potpunosti u skladu sa prirodom jezika na koji se prevodi. U potrazi za onim rečima gde su svi elementi jezika davaoca (italijanskog) doslovce prevedeni na jezik primalac (španski) naišli smo na sledeće primere:

- *aunque se* umesto ispravnog španskog oblika *aunque* prema italijanskom *anche se* (iako)
- *todos y dos* umesto ispravnog španskog oblika *los dos* prema italijanskom *tutti e due* (oba)
- *fin semana* umesto ispravnog španskog oblika *fin de semana* prema italijanskom *fine settimana* (vikend)
- *también si* umesto ispravnog španskog oblika *aunque / sin embargo* prema italijanskom *anche se* (iako)
- *bolsa (borsa) de estudio* umesto ispravnog španskog oblika *beca* prema italijanskom *borsa di studio* (stipendija)³⁶
- *al aire abierto* umesto ispravnog španskog oblika *al aire libre* prema italijanskom *all'aria aperta* (na otvorenom)
- *me haría gusto* umesto ispravnog španskog oblika *me gustaría* oblika prema italijanskom *mi farebbe piacere*
- *¡va bien!* umesto ispravnog španskog oblika *¡está bien!* prema italijanskom *va bene!*

³⁶ Uz napomenu da u španskom jeziku postoji izraz *bolsa de estudios*, ali je termin *beca* tipičniji za španski jezik i u češćoj je upotrebi. Učestalost upotreba proverena je u Korpusu RAE:

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

3.1.2.2. Semantičko proširivanje

Semantičko proširivanje ili ekstenzija je pojava kada se semantička svojstva reči iz jezika davaoca proširuju na značenje reči jezika primaoca. U korpusu nije bilo previše ovakvih grešaka:

- *suena el violín / suena la guitarra* umesto ispravnog španskog oblika *toca el violín / toca la guitarra* prema italijanskom *suona il violino / suona la chitarra* (svira violinu / gitaru)

(italijanski glagol *suonare* znači *svirati*, a sličan španski glagol *sonar* znači *zvoniti, zvučati*, dok se *svirati* na španskom kaže *tocar*. Informante je moglo dodatno da zbuni značenje italijanskog glagola *toccare - dirati*)

- *portar el coche al mecánico* umesto ispravnog španskog oblika *llevar el coche al mecánico* prema italijanskom *portare la macchina dal meccanico* (odvesti kola kod mehaničara)

(italijanski glagol *portare* znači *nositi, odvesti, voditi*, a sličan španski glagol *portar* znači *nositi, imati se sobom*, ali se retko koristi³⁷. Ovaj glagol nikada ne znači *odvesti*, a umesto njega se upotrebljava glagol *llevar*)

- *así abiertos como* umesto ispravnog španskog oblika *tan abiertos como* prema italijanskom *così aperti come* (tako otvoreni kao)

(iako reč *así* postoji u španskom jeziku u značenju *tako*, u komparativnim rečenicama koje izražavaju jednakost prideva koristi se kvantifikator *tan*, za razliku od italijanskog priloga *così –tako* koji se koristi i u komparativnim rečenicama)

- *haber tiempo/razón* umesto ispravnog španskog oblika *tener tiempo/razón* prema italijanskom *avere tempo/ragione* (imati vremena / pravo)

(italijanski glagol *avere* koristi se u značenju *imati* i kao pomoćni glagol. Španski glagol *haber* koristi se isključivo kao pomoćni glagol, a u navedenom slučaju mu je prošireno značenje na *imati* (šp. *tener*), po ugledu na sličan italijanski glagol)

³⁷ Učestalost korišćenja glagola *portar* i *llevar* proverena je u Korpusu RAE na: <http://corpus.rae.es/creanet.html>

- *he sentido las noticias* umesto ispravnog španskog oblika *he oído/escuchado las noticias* prema italijanskom *ho sentito le notizie* (čuo sam vesti)

(u italijanskom i španskom postoji sličan glagol *sentire/sentir* čije se značenje poklapa ukoliko se prevodi kao *osećati*. Isti glagol u italijanskom znači i *čuti*, dok se ovo značenje u španskom izražava glagolima *oír ili escuchar*³⁸)

- *nieto* umesto ispravnog španskog oblika *sobrino* prema italijanskom *nipote* (bratanac)

(imenica *nipote* u italijanskom znači i *sestrić/bratanac* i *unuk*. Španska reč *nieto* koju su studenti upotrebljavali, verovarno zato što je više podsećala na italijanski, i proširili joj značenje, znači samo *unuk*. Španska reč *sobrino* znači *sestrić/bratanac*).

- *Ella* umesto ispravnog španskog oblika *Usted* prema italijanskom *Lei* (Vi)

(u italijanskom *lei* je lična zamenica 3.l.j. ženskog roda (*ona*); istovremeno *Lei* je zamenica koja se u italijanskom koristi za učtivo obraćanje (*Vi*). U španskom lična zamenica 3.l.j. ženskog roda glasi *ella*, ali je, usled transfera iz italijanskog, njeno značenje prošireno i za učtivo obraćanje, iako španski poseduje posebnu zamenicu koja vrši ovu funkciju (*Usted*)).

3.1.2.3. Kognati i lažni prijatelji

Pod pojmom “lažni prijatelji” podrazumevaju se parovi reči koji pripadaju dvama različitim jezicima, koji se po značenju razlikuju, ali imaju isti ili sličan oblik. Calvi ih definiše kao reči koje su bliske po obliku ili su čak homonimi, a koje su udaljene, u potpunosti ili delimično, na nivou značenja (Calvi, 2000: 86).

³⁸ Istini za volju, u rečnicima se može pročitati da glagol *sentir* znači i *čuti*, ipak neuporedivo češće se koriste glagoli *oír* ili *escuchar*. Frekvencija upotreba glagola proverena je u Korpusu RAE: [www.http://corpus.rae.es/creanet.html](http://corpus.rae.es/creanet.html)

Carrera Diaz (prema Marelló, 1996: 194) smatra da je, kada je reč o lažnim prijateljima, analogija između španskog i italijanskog toliko jaka da je moguće izdvojiti četiri vrste lažnih prijatelja, napominjući da su najopasniji za transfer drugi i četvrti tip:

1. Reči koje su potpuno iste po obliku i potpuno različite po značenju:

Tabela br.13: Prvi tip lažnih prijatelja

| | italijanski | španski |
|-------|-------------|---------|
| amo | udica | gazda |
| burro | puter | magarac |
| carta | hartija | pismo |
| gamba | noga | račić |

2. Reči koje su potpuno iste po obliku, a čije se značenje poklapa samo delimično:

Tabela br.14: Drugi tip lažnih prijatelja

| | italijanski | španski |
|------------|-------------|--------------|
| dormitorio | spavaonica | spavaća soba |

3. Reči koje se blago razlikuju u obliku, ali sa potpuno različitim značenjem:

Tabela br.15: Treći tip lažnih prijatelja

| italijanski | španski |
|-------------------------|----------------------|
| boia - dželat | boya – bova, plutača |
| messa – misa, liturgija | mesa - sto |

4. Reči koje se blago razlikuju u obliku, a čije se značenje poklapa samo delimično:

Tabela br.16: Četvrti tip lažnih prijatelja

| italijanski | španski |
|---------------------------|-------------------|
| abitazione - obitavalište | habitación - soba |

U korpusu smo naišli na sledeće primere lažnih prijatelja:

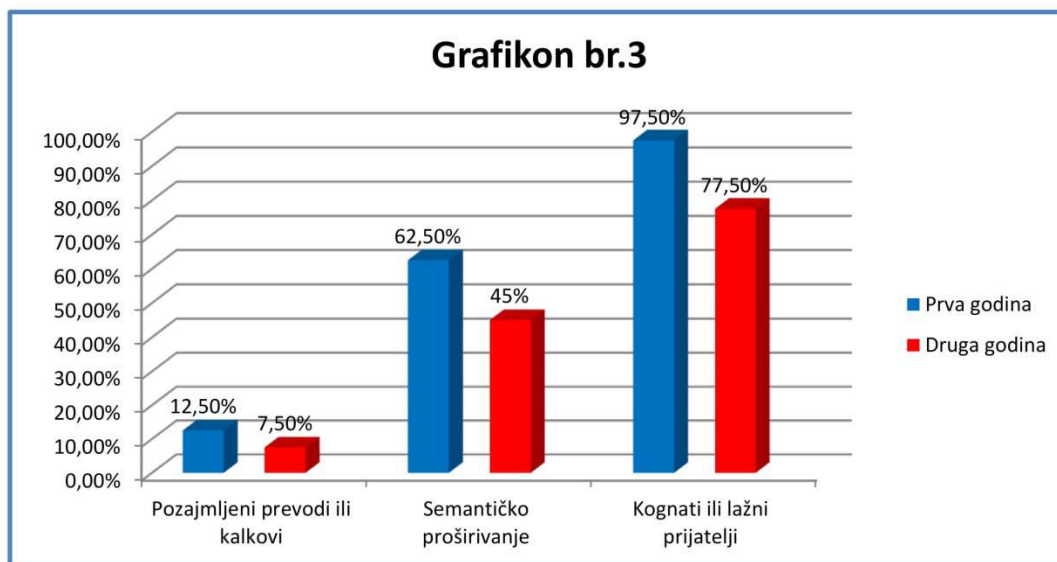
Tabela br.17: Lažni prijatelji

| Italijanski | Lažni prijatelj | Pravilan španski oblik |
|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| aceto - sirće | aceite - ulje | vinagre - sirće |
| affamato - gladan | afamado – poznat, čuven | hambriento - gladan |
| allora - onda | ahora - sada | entonces - onda |
| anche – i, takođe | aunque – iako, premda | también – i, takođe |
| andare - ići | andar - šetati | ir - ići |
| avere – imati | haber - pomoćni glagol | tener - imati |
| caldo - topao | caldo - čorba | cálido, caliente - topao |
| cara - draga | cara – skupa / lice | querida - draga |
| carino – sladak, lep | cariño – ljubav, naklonost | bonito - lep |
| chissà – ko zna | quizás – možda | quién sabe – ko zna |
| collegghi - kolege | colegas - drugovi | compañeros de trabajo - kolege |
| coprire - pokriti | cobrar - ubrati / naplatiti | cubrir - pokriti |
| disperata - očajna | desperada - delinkventkinja | desesperada - očajna |
| domandare - pitati | demandar – zahtevati, tražiti | preguntar - pitati |
| esito – ishod | éxito– uspeh | resultado – ishod |
| estero - inostranstvo | estero – močvara | extranjero - inostranstvo |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| guardare – gledati | guardar – čuvati | mirar – gledati |
| in quanto - jer | en cuanto - čim | porque - jer |
| intorno - oko | entorno – ambijent | en torno, sobre - oko |
| largo – širok | largo – dugačak | ancho, amplio – širok |
| lettera - pismo | letra – slovo / tekst pesme | carta - pismo |
| lezioni - časovi | lecciones - lekcije | clases - časovi |
| mancare - nedostajati | mancar - ozlediti, povrediti | echar de menos, extrañar - nedostajati |
| negozio - prodavnica | negocio – posao / aktivnost | tienda - prodavnica |
| officina - radionica | oficina - kancelarija | taller - radionica |
| prendere - uzeti | prender – zgrabiti/zarobiti | tomar, coger - uzeti |
| prima - pre | prima - rođaka | antes - pre |
| salire – popeti se | salir – izaći | subir – popeti se |
| sembrare – činiti se, izgledati | sembrar - sejati | parecer – činiti se, izgledati |
| sera - večer | sera - vrsta velike posude | tarde, noche - večer |
| successo - uspeh | suceso - događaj | éxito - uspeh |
| tornare – vratiti se | tornar - vratiti, povratiti / obnoviti | volver – vratiti se |
| trovare - naći | trovar - stvarati poeziju, komponovati | encontrar - naći |
| tuttavia - ipak | todavía – još uvek | sin embargo - ipak |
| volta - put | vuelta – povratak / krug | vez - put |

Iz tabele se zaključuje da jedini tip lažnih prijatelja koji se nije pojavio u korpusu jeste tip broj 2, upravo onaj za koji Carrera Diaz tvrdi da je jedan od najpodložnijih transferu. Ostala tri tipa lažnih prijatelja su prisutna među greškama

studenata, npr. prvi tip: *largo, cara, prima, caldo, sera, estero*; treći tip: *aceite, guardar, salir, suceso*; četvrti tip: *lecciones* itd. Važno je napomenuti da smo uočili procentualno vrlo izraženo prisustvo lažnih prijatelja u pisanoj produkciji informanata. Npr. glagol *salir* upotrebilo je pogrešno čak 97,50 % studenata prve godine.



Grafikon br.3: Leksičke greške I deo (pozajmljeni prevodi ili kalkovi, semantičko proširivanje, kognati ili lažni prijatelji)

3.1.2.4. Hibridne tvorevine

Hibridne tvorevine su reči koje su pretrpele morfološke ili fonetske modifikacije u skladu sa pravilima ciljnog jezika. U korpusu ih je bilo dosta, a procenat studenata koji su pravili hibridne tvorevine je izuzetno visok. Ovakvi oblici, u kojima se najbolje ogleda međujezik učenika, javljaju se u gotovo svim kategorijama reči.

3.1.2.4.1. Hibridne tvorevine kod imenica

U tabeli koja sledi prikazani su primeri hibridnih tvorevina kod imenica koji su uočeni prilikom analize korpusa:

Tabela br.18: Hibridne tvorevine kod imenica

| | neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-----|-------------------------|-------------------------------|---|
| 1. | partida | partido | partita |
| 2. | partito | partido | partita |
| 3. | veridad | verdad | verità |
| 4. | risultado | resultado | risultato |
| 5. | resultato | resultado | risultato |
| 6. | caractere | carácter | carattere |
| 7. | caratter | carácter | carattere |
| 8. | caratere | carácter | carattere |
| 9. | carattero | carácter | carattere |
| 10. | paes | país | paese |
| 11. | setimanas | semanas | settimane |
| 12. | settimanas | semanas | settimane |
| 13. | semane | semanas | settimane |
| 14. | españoli | españoles | spagnoli |
| 15. | mensaje | mensaje | messaggio |
| 16. | mesaje | mensaje | messaggio |
| 17. | mesage | mensaje | messaggio |
| 18. | mesajio | mensaje | messaggio |
| 19. | mensaje | mensaje | messaggio |
| 20. | messagge | mensaje | messaggio |
| 21. | mesaggios | mensajes | messaggi |
| 22. | deputado | diputado | deputato |
| 23. | diputato | diputado | deputato |

| | | | |
|-----|-------------------|--------------|-------------|
| 24. | fiores | flores | fiori |
| 25. | plano | planta, piso | piano |
| 26. | signor | señor | signore |
| 27. | siñor | señor | signore |
| 28. | segnior / seignor | señor | signore |
| 29. | dottora | doctora | dottorressa |
| 30. | dотора | doctora | dottorressa |
| 31. | dotoresa | doctora | dottorressa |
| 32. | automovile | automóvil | automobile |
| 33. | automovil | automóvil | automobile |
| 34. | automobil | automóvil | automobile |
| 35. | scritore | escritor | scrittore |
| 36. | escrittore | escritor | scrittore |
| 37. | scritor | escritor | scrittore |
| 38. | escribador | escritor | scrittore |
| 39. | escrittor | escritor | scrittore |
| 40. | escritore | escritor | scrittore |
| 41. | spectaculo | espectáculo | spettacolo |
| 42. | spettaculo | espectáculo | spettacolo |
| 43. | espettacolo | espectáculo | spettacolo |
| 44. | espetacolo | espectáculo | spettacolo |
| 45. | spectacolo | espectáculo | spettacolo |
| 46. | espectaculo | espectáculo | spettacolo |
| 47. | cumpleaño | cumpleaños | compleanno |
| 48. | compleaño | cumpleaños | compleanno |

| | | | |
|-----|----------------|----------------|-----------------|
| 49. | docia | ducha | doccia |
| 50. | docha | ducha | doccia |
| 51. | clave / claves | llave / llaves | chiave / chiavi |
| 52. | chiaves | llaves | chiavi |
| 53. | quiaves | llaves | chiavi |
| 54. | ragion | razón | ragione |
| 55. | ragión | razón | ragione |
| 56. | costumes | costumbres | costumi |
| 57. | costumos | costumbres | costumi |
| 58. | amicidad | amistad | amicizia |
| 59. | amicisia | amistad | amicizia |
| 60. | opportunità | oportunidad | opportunità |
| 61. | oportunidad | oportunidad | opportunità |
| 62. | deportivo | deportista | sportivo |
| 63. | collegas | colegas | colleghi |
| 64. | acuerdo | acuerdo | accordo |
| 65. | acordo | acuerdo | accordo |
| 66. | sábado | sábado | sabato |
| 67. | humore | humor | umore |
| 68. | umor | humor | umore |
| 69. | guitarra | guitarra | chitarra |
| 70. | bienvenido | bienvenida | benvenuto |
| 71. | area | aire | aria |
| 72. | familla | familia | famiglia |
| 73. | billete | billete | biglietto |

| | | | |
|-----|----------------------|---------------|--------------|
| 74. | tradizion | tradición | tradizione |
| 75. | mecanico / meccánico | mecánico | meccanico |
| 76. | huomo | hombre | uomo |
| 77. | origin | origen | origine |
| 78. | occasione | ocasión | occasione |
| 79. | facultà | facultad | facoltà |
| 80. | pensieros | pensamientos | pensieri |
| 81. | officina | oficina | ufficio |
| 82. | testos | textos | testi |
| 83. | studios | estudios | studi |
| 84. | exercisio | ejercicio | esercizio |
| 85. | enfermiera | enfermera | infermiera |
| 86. | laborador | trabajador | lavoratore |
| 87. | pronunciòn | pronunciación | pronuncia |
| 88. | viajo | viaje | viaggio |
| 89. | april | abril | aprile |
| 90. | consijo | consejo | consiglio |
| 91. | membros | miembros | membri |
| 92. | esperiencia | esperienza | esperienza |
| 93. | regolas | reglas | regole |
| 94. | quadros | cuadros | quadri |
| 95. | conoscentes | conocidos | conoscenti |
| 96. | trasporte | transporte | trasporto |
| 97. | acampamiento | campamento | accampamento |
| 98. | ricuerdo | recuerdo | ricordo |

| | | | |
|------|-----------|------------|-----------|
| 99. | vestitos | vestidos | vestiti |
| 100. | timor | temor | timore |
| 101. | estado | estado | stato |
| 102. | setembre | septiembre | settembre |
| 103. | indiricio | dirección | indirizzo |
| 104. | corajo | valor | coraggio |
| 105. | orechinas | pendientes | orecchini |
| 106. | estado | verano | estate |
| 107. | estado | verano | estate |
| 108. | parer | opini3n | parere |
| 109. | matina | mañana | mattina |
| 110. | sedias | sillas | sedie |
| 111. | cusina | prima | cugina |

U analiziranom korpusu primetno je dominantno prisustvo hibridnih tvorevina kod imenica³⁹. Iz gorenavedenih primera zaključuje se da je nemoguće pobrojati ili podvesti pod neko generalno pravilo načine na koje studenti stvaraju hibridne reči. Dokaz tome je činjenica da postoji veći broj hibridnih tvorevina za pojedne reči ciljnog jezika koje su studenti koristili u pokušaju da se približe ispravnom obliku ciljnog jezika. Na primer, u korpusu smo izdvojili čak šest načina na koji su informanti pokušali da izraze špansku reč *mensaje* (*messaje*, *mesaje*, *message*, *mesajio*, *message*, *messagge*) od kojih svaka po nečemu liči na italijansku reč *messaggio*, ali se istovremeno razlikuju od nje. Isto važi i za imenice *espectáculo* ili *escritor*. Smatramo da je važno u ovakvim primerima videti ne samo grešku, već posmatrati međujezik učenika, kako bi im se olakšao put ka oladavanju L3. Čvrsto smo uvereni da je proučavanje međujezika vrlo važno jer smo u korpusu pronalazili iste hibridne reči

³⁹ Pogledati i odeljak 3.1.3.2.

(*pensieros, regolas* itd.) kod studenata koji su španski učili u različitim periodima, po različitim programima i sa različitim profesorima, što ukazuje da međujezici, koliko god da su različiti i svojstveni za svakog učenika ponaosob, ipak sadrže zajedničke karakteristike, a da proučavanje tih karakteristika može da posluži u stvaranju didaktičkog materijala posebno namenjenog jednoj kategoriji učenika. Ako su profesori svesni i upoznati sa međujezicima učenika, vrlo lako mogu da preduprede stvaranje grešaka ili objasne učenicima kako je greška nastala i ukažu im na to koje strategije mogu da koriste kako bi se broj grešaka redukovao.

Takođe, među greškama, neretko se nailazi na primere dodavanja italijanskog nastavka za građenje množine na špansku reč (*españoli* umesto *españoles*, *semane* umesto *semanas*).

Prisutni su i primeri stvaranja nepostojećih reči u španskom, prema lažnim analogijama, npr: često je korišćena reč *clave* umesto španske reči *llave*. Očigledno je da su učenici imali na umu italijansku reč *chiave*, koju su, usled nedostatka kompetencije i nepoznavanja španske reči, pokušali da načine što je više moguće španskom, sledeći pravila koja su poznavali. Ukoliko je studentima bila poznata španska reč *flor* koja u italijanskom glasi *fiore*, ili španska reč *planta*, koja u italijanskom ima oblik *pianta*, onda ne čudi što su prema analogiji (u ovom slučaju pogrešnoj) napravili reč *clave* prema italijanskoj reči *chiave*, odnosno što su zamenili vokal *i* konsonantom *l* u italijanskoj reči. Naime, konsonantske grupe BL, CL, FL, GL, PL koje su postojale u latinskom i nalazile se na početku reči, u italijanskom jeziku su pretrpele palatalizaciju (L je zamenio poluvokal I), dok su u španskom ove grupe ostale nepromenjene ili su se pretvorile u LL.

Nekolicina studenata je otišla i korak dalje i izgradila množinu ove reči dodavanjem španskog nastavka za plural na italijansku osnovu, a pišući reč po španskim fonetskim pravilima (*quiaves*).

Čest slučaj je transfer italijanskih vokala u slične španske reči: *timor* – *temor* – *timore*, *ricuerdo* – *recuerdo* - *ricordo*, *risultado* – *resultado* – *risultato*, *deputado* - *diputado*- *deputato*. Ista pojava važi i za konsonante: *vestitos* – *vestidos* – *vestiti*, *april* – *abril* – *aprile*, *guitarra* - *guitarra* – *chitarra*.

Lako je uočljivo da se stvaranje hibridnih imenica najčešće dešavalo kod reči koje su u italijanskom i španskom jeziku slične. Ova činjenica potvrđuje našu početnu

pretpostavku da je transfer češći kod jezika koji pripadaju istoj jezičkoj porodici i da su upravo sličnosti, a ne razlike, te koje će dovesti do zabune i usloviti pojavu međujezika učenika.

Postoje i one hibridne imenice koje uopšte ne liče na reči u španskom već su predstavljaju modifikovane oblike italijanskih reči. Njihov broj nije veliki i predstavljene su kroz poslednjih devet primera u tabeli (103-111).

3.1.2.4.2. Hibridne tvorevine kod glagola

U sledećoj tabeli navedeni su slučajevi hibridnih tvorevina kod glagola:

Tabela br.19: Hibridne tvorevine kod glagola

| | neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-----|-------------------------|-------------------------------|---|
| 1. | ricuerdo | recuerdo | ricordo |
| 2. | costan | cuestan | costano |
| 3. | incontrar | encontrar | incontrare |
| 4. | ritirar | retirar | ritirare |
| 5. | inviar | enviar | inviare |
| 6. | dimostrar | demostrar | dimostrare |
| 7. | discuter | discutir | discutere |
| 8. | rilajarse | relajarse | rilassarsi |
| 9. | repeto | repito | ripeto |
| 10. | intiendo | entiendo | intendo |
| 11. | me incuentro | me encuentro | mi incontro |
| 12. | salutar | saludar | salutare |
| 13. | bevía | bebía | beveva |
| 14. | provar | probar | provare |

| | | | |
|-----|--------------|-------------|--------------|
| 15. | ayutar | ayudar | aiutare |
| 16. | relasarse | relajarse | rilassarsi |
| 17. | espetar | esperar | aspettare |
| 18. | recivir | recibir | ricevere |
| 19. | escriver | escribir | scrivere |
| 20. | escrivir | escribir | scrivere |
| 21. | scribo | escribo | scrivo |
| 22. | hablava | hablaba | parlava |
| 23. | jugava | jugaba | giocava |
| 24. | tomava | tomaba | prendeva |
| 25. | organizzarse | organizarse | organizzarsi |
| 26. | passar | pasar | passare |
| 27. | camminar | caminar | camminare |
| 28. | accetar | aceptar | accettare |
| 29. | acceptar | aceptar | accettare |
| 30. | trattar | tratar | trattare |
| 31. | passeggiar | pasear | passeggiare |
| 32. | passear | pasear | passeggiare |
| 33. | raccontar | contar | raccontare |
| 34. | iscribir | inscribir | iscrivere |
| 35. | praticar | practicar | praticare |
| 36. | trascorer | transcurrir | trascorrere |
| 37. | veder | ver | vedere |
| 38. | dir | decir | dire |
| 39. | tradur | traducir | tradurre |

| | | | |
|-----|---------------------|-------------|--------------|
| 40. | nuotar | nadar | nuotare |
| 41. | aspetar | esperar | aspettare |
| 42. | nasconder | esconder | nascondere |
| 43. | cuestano | cuestan | costano |
| 44. | habliamo | hablamos | parliamo |
| 45. | organizi | organizas | organizzi |
| 46. | hablaremos | hablaremos | parleremo |
| 47. | parlabas | hablabas | parlavi |
| 48. | parlaré | hablaré | parlerò |
| 49. | studiará | estudiará | studierà |
| 50. | occurió ili ocurrió | occurió | occorse |
| 51. | vuoles | quieres | vuoi |
| 52. | me quiedo | me pregunto | mi chiedo |
| 53. | ti vistes | te vistes | ti vesti |
| 54. | te vestes | te vistes | ti vesti |
| 55. | mi consuelo | me consuelo | mi consolo |
| 56. | me consolo | me consuelo | mi consolo |
| 57. | vedrás | verás | vedrai |
| 58. | vivrá | vivirá | vivrà |
| 59. | debrá | deberá | dovrà |
| 60. | saliremos | saldremos | saliremo |
| 61. | conoscer | conocer | conoscere |
| 62. | sopravivir | sobrevivir | sopravvivere |
| 63. | comenciar | comenzar | cominciare |
| 64. | consejar | aconsejar | consigliare |

| | | | |
|-----|----------------------------|----------------------|-------------|
| 65. | me sposo | me caso | mi sposo |
| 66. | trasferirse / transferirse | mudarse, trasladarse | trasferirsi |
| 67. | esfrutar | aprovechar | sfruttare |
| 68. | prelevar | retirar | prelevare |
| 69. | finir | terminar | finire |
| 70. | parlar | hablar | parlare |
| 71. | chiuder | cerrar | chiudere |
| 72. | riposar | descansar | riposare |
| 73. | chieder | preguntar, pedir | chiedere |
| 74. | domandar | preguntar | domandare |
| 75. | pranzar | almorzar | pranzare |
| 76. | ascoltar | escuchar | ascoltare |
| 77. | rimaner / remaner | quedarse | rimanere |

U gornjem delu tabele (primeri 1-11) grupisali smo one glagole koji su slični u dva jezika, a razlikuju se samo po vokalima (*inviar –enviar- inviare, repeto - repito – ripeto, ricuerdo – recuerdo –ricordo, itd.*). Zanimljivo je da je do transfera došlo čak i kod onih glagola koji imaju sličan oblik ali se razlikuju u značenju (*me incuentro* umesto *me encuentro – osećam se*, prema italijanskom *mi incontro – nalazim se*). Odmah zatim (primeri 12 – 24) pobrojani su slični glagoli koji se razlikuju po konsonantu (*salutar - saludar –salutare, provar -probar - provare, itd.*). Među njima posebnu grupu (primeri 22-24) čine glagoli koji za građenje imperfekta koriste italijanski sufiks *-va* umesto španskog *-ba* (*hablava –hablaba, jugava -jugaba, itd.*). Često se dešavalo da greške predstavljaju mešavinu hibridne tvorevine i pravopisnog transfera (*camminar –caminar, trattar – tratar, acceptar - acceptar, itd.*). Naišli smo i na slučajeve izbegavanja, u španskom, konsonantskih grupa koje ne trpi italijanski jezik (*iscribir -inscribir - iscrivere, praticar- practicar –praticare*). Posebnu kategoriju predstavljaju oni hibridni glagoli nastali od španske osnove kojoj je dodat italijanski

sufiks za građenje različitih vremena (*cuestano - cuestan – costano, habliamo - hablamos – parliamo, hablaremo - hablaremos – parleremo*), ili obrnuto, slučajevi kada je na italijansku osnovu dodat španski nastavak za građenje vremena (*parlabas-hablabas-parlavi, vuoles-quieres-vuoi*, itd.). U tabeli su prikazani i povratni glagole koji su ili zadržali italijanski oblik povratne zamenice uz španski glagol, ili upotrebili španski povratnu zamenicu uz italijanski oblik glagola (*ti vistes-te vistes-ti vesti, me consolo -me consuelo - mi consolo*, itd.). U jednu grupu glagola mogu se svrstati i oni čiji je futur izgrađen prema pravilima italijanskog jezika (*vedrás - verás - vedrai, vivrá - vivirá - vivrà, saliremos - saldremos – saliremo*, itd.). U tabeli se nalaze i oni primeri hibridnih glagola koji se ne mogu svrstati niti u jednu grupu već predstavljaju pojedinačne slučajeve transfera. Na samom kraju tabele (primeri 65-77) izloženi su slučajevi transfera glagola koji nisu slični u italijanskom i španskom, a kao i kod imenica, predstavljaju manjinu. U toj grupi izdvaja se poseban fenomen: studenti su upotrebljavali italijanske infinitive koji ne liče na španski, ali tim infinitivima je oduzet infinitivni nastavak *-e* kako bi ličili na španske infinitive⁴⁰.

3.1.2.4.3. Hibridne tvorevine kod prideva

Hibridne tvorevine kod prideva koje smo identifikovali u korpusu prikazane su u tabeli koja sledi:

Tabela br.20: Hibridne tvorevine kod prideva

| | neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|----|------------------|------------------------|----------------------------------|
| 1. | posibile | posible | possibile |
| 2. | possible | posible | possibile |
| 3. | posibil | posible | possibile |
| 4. | possibil | posible | possibile |
| 5. | imposibile | imposible | impossibile |

⁴⁰ Za više primera pogledati odeljak 3.1.3.5.

| | | | |
|-----|-------------|-------------------|--------------|
| 6. | imposibil | imposible | impossibile |
| 7. | seguinte | siguiente | segunte |
| 8. | segiente | siguiente | segunte |
| 9. | seguintes | siguientes | segunti |
| 10. | feminil | femenino | femminile |
| 11. | feminino | femenino | femminile |
| 12. | femminil | femenino | femminile |
| 13. | femmenino | femenino | femminile |
| 14. | securu | seguro | sicuro |
| 15. | diferenti | diferentes | differenti |
| 16. | diferentes | diferentes | differenti |
| 17. | uguales | iguales | uguali |
| 18. | desperada | desesperada | disperata |
| 19. | desperata | desesperada | disperata |
| 20. | disperada | desesperada | disperata |
| 21. | meravillosa | maravillosa | meravigliosa |
| 22. | mensil | mensual | mensile |
| 23. | simil | similar, parecido | simile |
| 24. | ecelente | excelente | eccellente |
| 25. | atractivo | atractivo | attraente |
| 26. | allegre | alegre | allegro |
| 27. | lussorioso | lujoso | lussuoso |
| 28. | lujoso | lujoso | lussuoso |
| 29. | spacioso | espacioso | spazioso |
| 30. | special | especial | speciale |
| 31. | scuros | oscuros | scuri |
| 32. | spañolas | españolas | spagnole |
| 33. | azzur | azul | azzurro |

| | | | |
|-----|----------------|-------------|----------------------|
| 34. | neros | negros | neri |
| 35. | rosa | roja | rossa |
| 36. | ennamorada | enamorada | innamorata |
| 37. | enamorada | enamorada | innamorata |
| 38. | ordenata | ordenada | ordinata |
| 39. | passado | pasado | passato |
| 40. | pasato | pasado | passato |
| 41. | interessado | interesado | interessato |
| 42. | interesato | interesado | interessato |
| 43. | preoccupado | preocupado | preoccupato |
| 44. | preocupato | preocupado | preoccupato |
| 45. | occupada | ocupada | occupata |
| 46. | proximo | próximo | prossimo |
| 47. | secura | segura | sicura |
| 48. | difficil | difícil | difficile |
| 49. | popolar | popular | popolare |
| 50. | noturno | nocturno | notturmo |
| 51. | sodisfacto | satisfecho | soddisfatto |
| 52. | saporidos | sabrosos | saporiti |
| 53. | habladore | hablador | chiacchierone |
| 54. | pequeñe | pequeñas | piccole |
| 55. | coragioso | valiente | coraggioso |
| 56. | corajioso | valiente | coraggioso |
| 57. | coraloso | valiente | coraggioso |
| 58. | indimenticable | inolvidable | indimenticabile |
| 59. | nuostra | nuestra | nostra ⁴¹ |

⁴¹ U primerima: *nuostra ciudad* umesto *nuestra ciudad*, *nostros amigos* umesto *nuestros amigos*, *nostras compañeras* umesto *nuestras compañeras* itd.

| | | | |
|-----|------------|---------------------|-----------------------|
| 60. | nostros | nuestros | nostri |
| 61. | nostras | nuestras | nostre |
| 62. | tuya | tu | tua |
| 63. | esto | este | questo ⁴² |
| 64. | misimi | mismos | stessi |
| 65. | qualquien | algunos, unos | qualche ⁴³ |
| 66. | qualque | algunos, unos | qualche |
| 67. | cualquiera | alguna | qualche |
| 68. | altros | otros | altri |
| 69. | multos | muchos | molti |
| 70. | moltos | muchos | molti |
| 71. | mijor | mejor | migliore |
| 72. | bellisima | bellísima | bellissima |
| 73. | buonísimo | buenísimo, bonísimo | buonissimo |
| 74. | riquísima | riquísima | ricchissima |
| 75. | muchísimo | muchísimo | moltissimo |
| 76. | larguísimo | larguísimo | lunghissimo |

Hibridni oblici prisutni su kod gotovo svih vrsta prideva⁴⁴: opisnih, prisvojnih, pokaznih i neodređeni, koji su tim redosledom prikazani u gornjoj tabeli⁴⁵. U velikom broju slučajeva kombinovani su sa pravopisnim greškama (*larguissimo, preocupado, difficil, bellissima*). Iako je tranfer prisutan i kod reči koje u italijanskom i španskom nisu

⁴² U primerima: *esto invierno* umesto *este invierno*, *esto trabajo* umesto *este trabajo*, *esto tiempo* umesto *este tiempo* itd.

⁴³ U primerima: *qualquien año* umesto *unos años, algunos años*, prema italijanskom *qualche anno, qualque días* umesto *unos días, algunos días* i *qualque día* umesto *unos días* prema italijanskom *qualche giorno, cualquiera vez* umesto *alguna vez* po ugledu na *qualche volta*.

⁴⁴ Pogledati i odeljak 3.1.3.3.

⁴⁵ Opisni pridevi (primeri od 1-58), prisvojni (primeri 59-62), pokazni (primeri 63-64), neodređeni (primeri 65-70).

iste (*indimenticabile, coragioso*) on je učestaliji kod sličnih reči. Vrlo često manifestuje se dodavanjem italijanskih nastavaka na špansku osnovu (*pequeña, mismi*) ili, obrnuto, korišćenjem španskih nastavaka uz italijanske reči (*muchos, seguentes*). Učestali su primeri hibridnih tvorevina koji se tiču pokaznog prideva *este* i privojnog prideva *nuestro*. Hibridne tvorevine su uočene i u oblicima komparativa ili superlativa prideva (*mijor, larguissimo*).

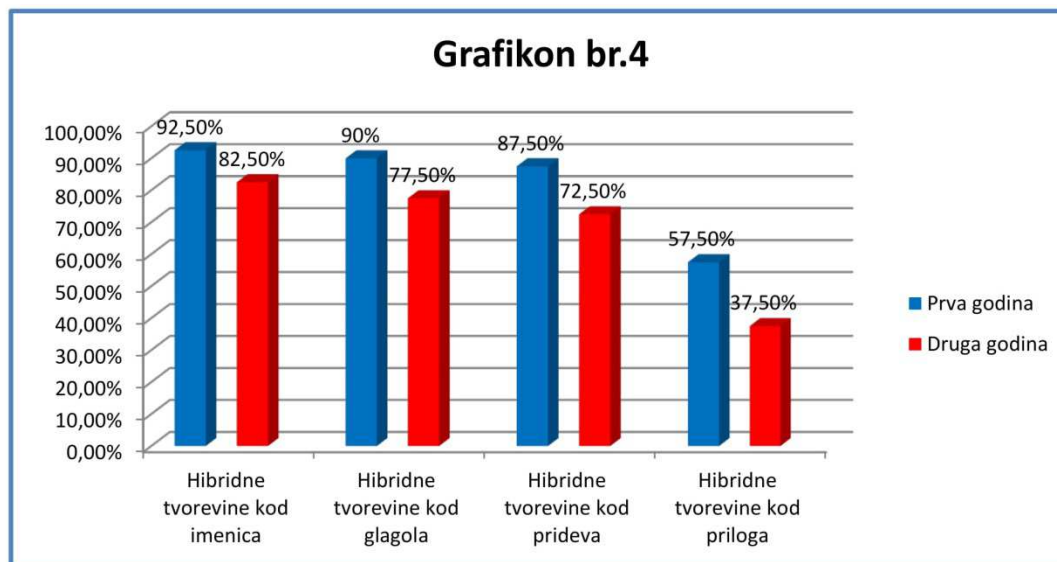
3.1.2.4.4. Hibridne tvorevine kod priloga

U narednoj tabeli navedeni su primeri hibridnih tvorevina kod priloga:

Tabela br.21: Hibridne tvorevine kod priloga

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-------------------|------------------------|----------------------------------|
| a pides | a pie | a piedi |
| abastanza | bastante | abbastanza |
| al meno | al menos | almeno |
| almenos | al menos | almeno |
| aproximativamente | aproximadamente | approssimativamente |
| de inmediato | de inmediato | immediatamente |
| ier | ayer | ieri |
| immediatamente | inmediatamente | immediatamente |
| más o meno | más o menos | più o meno |
| perfetamente | perfectamente | perfettamente |

Broj slučajeva hibridnih tvorevina kod priloga nije velik, ali je visok procenat studenata koji su pravili ovakvu vrstu greške. Kao i u ranijim slučajevima, transfer je najučestaliji kod reči koje su u italijanskom i španskom jeziku slične⁴⁶.



Grafikon br.4: Leksičke greške II deo (hibridne tvorevine kod imenica, glagola, prideva i priloga)

3.1.2.4.5. Hibridne tvorevine kod predloga

U korpusu postoji samo nekoliko primera hibridnih tvorevina kod predloga, a ticali su se reči koje su slične u dva analizirana jezika⁴⁷.

Tabela br.22: Hibridne tvorevine kod predloga

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| davante a | delante de | davanti a |
| davantes a | delante de | davanti a |
| de frente a | frente a | di fronte a |

⁴⁶ Konsultovati i odeljak 3.1.3.6.

⁴⁷ Za ostale probleme koji se tiču predloga pogledati odeljak 3.1.3.7.

3.1.2.4.6. Hibridne tvorevine kod zamenica

Kao i u slučaju predloga, ni kod zamenica nije pronađen veliki broj hibridnih oblika.

Tabela br.23: Hibridne tvorevine kod zamenica

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| cualcuno | alguien | qualcuno |
| qualquien | alguien | qualcuno |
| nesuno | ninguno | nessuno |

3.1.2.4.7. Hibridne tvorevine kod veznika

Slično kao i u slučaju priloga, primeri hibridnih tvorevina kod veznika nisu raznoliki, ali je visok procenat studenata koji su pravili ovakvu vrstu greške. Ponovo, transfer je najučestaliji kod reči koje su u italijanskom i španskom jeziku slične⁴⁸.

Tabela br.24: Hibridne tvorevine kod veznika

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| appenas | apenas | appena |
| aunque se | aunque | anche se |
| come si | como si | come se |
| perche | porque | perché |
| porqué | porque | perché |

⁴⁸ Konsultovati i odeljak 3.1.3.8.

3.1.2.4.8. Hibridne tvorevine kod participa

U sledećoj tabeli prikazani su oblici hibridnih tvorevina kod participa:

Tabela br.25: Hibridne tvorevine kod participa

| | neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-----|------------------|------------------------|----------------------------------|
| 1. | soñato | soñado | sognato |
| 2. | acceptato | aceptado | accettato |
| 3. | aceptato | aceptado | accettato |
| 4. | pasato | pasado | passato |
| 5. | encontrato | encontrado | incontrato |
| 6. | enamorato | enamorado | innamorato |
| 7. | movito | movido | mosso |
| 8. | salutado | saludado | salutato |
| 9. | passado | pasado | passato |
| 10. | consillado | aconsejado | consigliato |
| 11. | tradoto | traducido | tradotto |
| 12. | suceso | sucedido | successo |

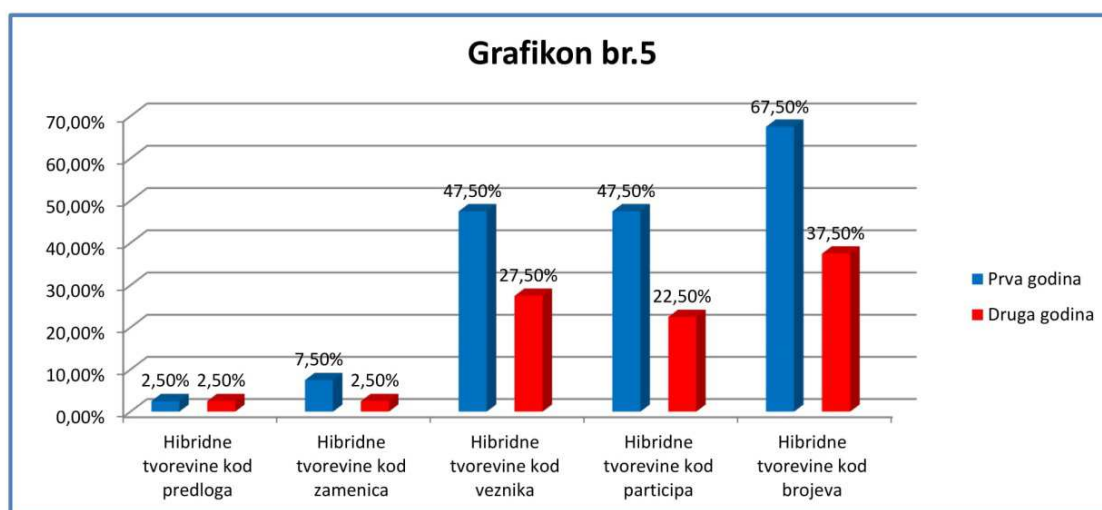
Kada su u pitanju hibridne tvorevine koje se tiču participa česta greška je bila (primeri 1-7) dodavanje italijanskog nastavka za particip (-ato, -ito) na španski koren reči, umesto španskog nastavka za građenje participa (-ado, -ido), čak i u slučaju kada je taj particip u italijanskom nepravilan (*movito – movido - mosso*). U nekoliko primera (8-10) zabeležen je obrnut slučaj dodavanja španskog nastavka na italijansku osnovu. U svakom od prikazanih slučajeva, hibridne tvorevine su se ticale sličnih reči.

3.1.2.4.9. Hibridne tvorevine kod brojeva

Analizom korpusa pronađena su samo dva primera hibridnih tvorevina kod brojeva, a obe reči su slične u italijanskom i španskom jeziku. Ipak, procenat studenata koji je napravio ovu vrstu greške nije zanemarljiv.

Tabela br.26: Hibridne tvorevine kod brojeva

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| quatro | cuatro | quattro |
| setanta | setenta | settanta |



Grafikon br.5: Leksičke greške III deo (hibridne tvorevine kod predloga, zamenica, veznika, participa i brojeva)

3.1.2.5. Potpune pozajmljenice

Potpune pozajmljenice predstavljaju one reči u L3 koje su u potpunosti preuzete iz ranije naučenog jezika - L2, a koje nisu doživele nikakvu modifikaciju u skladu sa pravilima L3. Analizom grešaka došli smo do zaključka da su ove greške prisutne u

svim vrstama reči (imenicama, glagolima, pridevima, priložima, predložima, zamenicama, članovima, participima i brojevima).

3.1.2.5.1. Potpune pozajmljenice kod imenica

U narednoj tabeli predstavljeni su oblici potpunih pozajmljenica kod imenica:

Tabela br.27: Potpune pozajmljenice kod imenica

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| abito | vestido | abito |
| accordo | acuerdo | accordo |
| aereo | avión | aereo |
| amicizia | amistad | amicizia |
| amico | amigo | amico |
| analisi | análisis | analisi |
| appartamento | apartamento | appartamento |
| aprile | abril | aprile |
| aria | aire | aria |
| ascensore | ascensor | ascensore |
| aspetto | aspecto | aspetto |
| automobile | automóvil | automobile |
| banca | banco | banca |
| bicchiere | vaso | bicchiere |
| borsa | bolso | borsa |
| caffè | café | caffè |
| calcio | fútbol | calcio |
| camicia | camisa | camicia |
| case | casas | case |

| | | |
|---------------|----------------|---------------|
| chiamata | llamada | chiamata |
| chiave | llave | chiave |
| chitarra | guitarra | chitarra |
| città | ciudad | città |
| collega | colega | collega |
| compito | tarea | compito |
| comportamento | comportamiento | comportamento |
| concerto | concierto | concerto |
| costumi | costumbres | costumi |
| croato | croata | croato |
| cucina | cocina | cucina |
| cugina | prima | cugina |
| denaro | dinero | denaro |
| deputato | diputado | deputato |
| divertimento | diversión | divertimento |
| domanda | pregunta | domanda |
| domani | mañana | domani |
| domenica | domingo | domenica |
| estate | verano | estate |
| famiglia | familia | famiglia |
| festa | fiesta | festa |
| fine | fin | fine |
| finestra | ventana | finestra |
| Firenze | Florenzia | Firenze |
| folla | multitud | folla |
| giugno | junio | giugno |
| grammatica | gramática | grammatica |
| indirizzo | dirección | indirizzo |

| | | |
|-------------|------------------|-------------|
| inverno | invierno | inverno |
| invito | invitación | invito |
| lettera | carta | lettera |
| lingua | lengua | lingua |
| lunedì | lunes | lunedì |
| macchina | coche | macchina |
| maniera | manera | maniera |
| mare | mar | mare |
| meccanico | mecánico | meccanico |
| membro | miembro | membro |
| mensa | cantina, comedor | mensa |
| mercato | mercado | mercato |
| mercoledì | miércoles | mercoledì |
| messaggio | mensaje | messaggio |
| moglie | mujer | moglie |
| mondo | mundo | mondo |
| mostra | muestra | mostra |
| negozio | tienda | negozio |
| nome | nombre | nome |
| nonno | abuelo | nonno |
| opinione | opinión | opinione |
| opportunità | oportunidad | opportunità |
| orecchini | pendientes | orecchini |
| origine | origen | origine |
| pace | paz | pace |
| pagamento | pago | pagamento |
| parco | parque | parco |
| partita | partido | partita |

| | | |
|-----------|------------------------|-----------|
| Pasqua | Pascua | Pasqua |
| passato | pasado | passato |
| paura | miedo | paura |
| peccato | pecado | peccato |
| pensiero | pensamiento | pensiero |
| piano | piso, planta | piano |
| pianta | planta | pianta |
| politico | político | politico |
| porta | puerta | porta |
| problemi | problemas | problemi |
| pronuncia | pronunciación | pronuncia |
| risultato | resultado | risultato |
| roba | ropa | roba |
| sabato | sábado | sabato |
| saluto | saludo | saluto |
| sangue | sangre | sangue |
| sapienza | sapiencia, sabiduría | sapienza |
| scelta | elección | scelta |
| scrittore | escritor | scrittore |
| scuola | escuela | scuola |
| segreto | secreto | segreto |
| sera | tarde, noche | sera |
| serbo | serbio | serbo |
| settembre | septiembre | settembre |
| settimana | semana | settimana |
| sfortuna | desgracia, mala suerte | sfortuna |
| smog | esmog | smog |
| soldi | dinero | soldi |

| | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| sorella | hermana | sorella |
| speranza | esperanza | speranza |
| sport | deporte | sport |
| sposa | esposa | sposa |
| sposo | esposo | sposo |
| stanchezza / stanco | cansancio / cansado | stanchezza / stanco |
| stato | estado | stato |
| stipendio | salario, sueldo | stipendio |
| successo | éxito | successo |
| suono | sonido | suono |
| testimone | madrina | testimone |
| testo | texto | testo |
| trasporto | transporte | trasporto |
| trattoria | taberna, mesón | trattoria |
| tristezza | tristeza | tristezza |
| ufficio | oficina | ufficio |
| uomo | hombre | uomo |
| vestito | vestido | vestito |
| violino | violín | violino |
| vita | vida | vita |
| volontà | voluntad | volontà |
| volta / volte | vez / veces | volta / volte |

Iz primera navedenih u tabeli možemo da zaključimo da se negativni leksički transfer dešava u najvećem broju slučajeva kod sličnih reči, a da transfer potpuno različitih reči (calcio/fútbol, stanchezza/cansancio, nonno/abuelo) postoji, ali su takvi slučajevi retki. Ova činjenica dokazuje pretpostavku da je negativni transfer češći kod tipološki sličnih jezika nego kod jezika koji ne pripadaju istoj jezičkoj porodici.

Pored toga, transfer potpuno različitih reči tipičan je za studenata prve godine učenja španskog, dok su takve greške kod studenata druge godine vrlo retke. Transfer sličnih reči prisutan je kod obe grupe studenata.

U tabelu su uvršteni i primeri *film*, *smog*, *sport* koji potencijalno mogu biti i slučajevi transfera iz engleskog ili srpskog jezika o čemu će biti reči u nastavku rada (v. odeljak 3.1.6.).

3.1.2.5.2. Potpune pozajmljenice kod glagola

U tabeli koja sledi navedeni su primeri potpunih pozajmljenica kod glagola:

Tabela br.28: Potpune pozajmljenice kod glagola

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| buttare | tirar, echar | buttare |
| chiudere | cerrar | chiudere |
| conoscere | conocer | conoscere |
| conosco | conozco | conosco |
| consolo | consuelo | consolo |
| credo | creo | credo |
| dai | das | dai |
| devo | debo | devo |
| dico | digo | dico |
| diventare | hacerse, volverse, convertirse | diventare |
| do | doy | do |
| domando | pregunto | domando |
| è | es | è |
| è morta | ha muerto | è morta |

| | | |
|-------------|----------------|------------------|
| è stato | fue / ha sido | è stato |
| è venuta | ha venido | è venuta |
| esiste | existe | esiste |
| eviti | evitas | eviti |
| fare | hacer | fare |
| ho | he | ho ⁴⁹ |
| ho / hai | tengo / tienes | ho / hai |
| invio | envio | invio |
| lasciare | dejar | lasciare |
| mento | miento | mento |
| mi dia! | ¡deme! | mi dia! |
| nuoto | nado | nuoto |
| organizzi | organizas | organizzi |
| pare | parece | pare |
| passaggiare | pasar | passaggiare |
| penso | pienso | penso |
| piace | gusta | piace |
| raccomando | recomiendo | raccomando |
| rimarrà | se quedará | rimarrà |
| ripeto | repito | ripeto |
| riuscire | lograr | riuscire |
| sa | sabe | sa |
| sarà | será | sarà |

⁴⁹ Primeri su brojni: *ho encontrado* umesto *he encontrado*, *ho visto* umesto *he visto*, *ho cambiado* umesto *he cambiado*, *ho dicho* umesto *he dicho*, *ho recibido* umesto *he recibido*, *ho comprado* umesto *he comprado*, itd.

| | | |
|---------------|-----------------|---------------|
| sia | sea | sia |
| sono | son | sono |
| sono | soy | sono |
| sono stata | he estado | sono stata |
| spero | espero | spero |
| sta | está | sta |
| torno | vuelvo | torno |
| trovarsi | encontrarse | trovarsi |
| vedrai | verás | vedrai |
| verrò / verrà | vendré / vendrá | verrò / verrà |
| vieni | vienes | vieni |
| vivi | vives | vivi |
| vorrei | querría | vorrei |

Broj grešaka koje se tiču pozajmljenica kod glagola manji je u odnosu na pozajmljenice koje se tiču imenica, ali su ove greške raznovrsnije. Baš kao i kod imenica, postoje slučajevi transfera sličnih i potpuno različitih reči. Takođe, kao i kod imenica, tendencija prenošenja različitih reči je dominantinija kod studenata prve godine nego kod studenata druge godine.

Raznovrsnost grešaka ogleđa se u tome da se, pored transfera sličnih i potpuno različitih reči, može uočiti i transfer čitavog glagolskog vremena ili načina bez ikakvog adaptiranja L3: *è stato* umesto *fue*, *è morta* umesto *ha muerto*, *mi dia!* umesto *¡deme!*, *rimarrà* umesto *se quedará* itd. Učestao slučaj transfera predstavlja upotreba 1.lica jednine italijanskog pomoćnog glagola *avere* (*ho*) umesto 1.lica jednine španskog pomoćnog glagola *haber* (*he*) prilikom građenja složenog prošlog vremena.

3.1.2.5.3. Potpune pozajmljenice kod prideva

Slučajevi potpunih pozajmljenica kod prideva izloženi su u tabeli koja sledi:

Tabela br.29: Potpune pozajmljenice kod prideva

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-------------------------|-------------------------------|---|
| allegro | alegre | allegro |
| altra | otra | altra |
| amata | amada | amata |
| ampio | ampio | ampio |
| aperto | abierto | aperto |
| azzurro | azul | azzurro |
| bel | bello | bel |
| bellissima | bellísima | bellissima |
| buono | bueno | buono |
| caldo | cálido | caldo |
| care | caras | care |
| croato | croata | croato |
| defunto | difunto | defunto |
| femminile | femenino | femminile |
| forte | fuerte | forte |
| impossibile | imposible | impossibile |
| infermo | enfermo | infermo |
| interessato | interesado | interessato |
| libero | libre | libero |
| lordo | bruto | lordo |
| lussuoso | lujoso | lussuoso |
| mia | mi | mia |
| mio | mi | mio |

| | | |
|-------------|------------|----------------------|
| molta | mucha | molta |
| morto | muerto | morto |
| nostra | nuestra | nostra |
| nostro | nuestro | nostro |
| nuova | nueva | nuova |
| occupata | ocupada | occupata |
| ordinata | ordenada | ordinata |
| possibile | posible | possibile |
| preferita | preferida | preferita |
| preferito | preferido | preferito |
| preoccupato | preocupado | preoccupato |
| prossimo | próximo | prossimo |
| qualche | algunos | qualche |
| questo | este | questo ⁵⁰ |
| recente | reciente | recente |
| ricco | rico | ricco |
| rosso | rojo | rosso |
| rotondo | redondo | rotondo |
| rotta | rota | rotta |
| rotto | roto | rotto |
| scorso | pasado | scorso |
| segunte | siguiente | segunte |

⁵⁰ Ova greška je vrlo česta u korpusu: *questo viaje* umesto *este viaje*, *questo trabajo* umesto *este trabajo*, *questo tiempo* umesto *este tiempo*. Postoji isti primer za pridev u ženskom rodu: *questa noche* umesto *esta noche*.

| | | |
|-------------|------------|-------------------|
| serba | serbia | serba |
| serbo | serbio | serbo |
| speciale | especial | speciale |
| sua | su | sua |
| sufficiente | suficiente | sufficiente |
| suo | su | suo |
| tranquilla | tranquila | tranquilla |
| tranquillo | tranquilo | tranquillo |
| tua | tu | tua ⁵¹ |
| tuo | tu | tuo |

Kao i u prethodna dva slučaja potpunih pozajmljenica i ovde preovladavaju slučajevi transfera sličnih reči, i kod studenata prve i kod studenata druge godine. Poseban slučaj predstavljaju oblici italijanskih prisvojnih prideva koje su studenti koristili umesto ispravnih španskih oblika, a koji predstavljaju najčešću grešku kod obe grupe informanata. O njima će ponovo biti reči u nastavku rada (v. odeljak 3.1.3.3.3.).

3.1.2.5.4. Potpune pozajmljenice kod priloga

U narednoj tabeli navedeni su primeri potpunih pozajmljenica kod priloga:

⁵¹ Navešćemo samo nekoliko od brojnih primera iz korpusa: *mio país* umesto *mi país*, *mio matrimonio* umesto *mi matrimonio*, *mia madre* umesto *mi madre*, *mia paga* umesto *mi paga*, *mia calle* umesto *mi calle*, *mia esperanza* umesto *mi esperanza*, *mia abuela* umesto *mi abuela*, *mia vida* umesto *mi vida*, *tuo mensaje* umesto *tu mensaje*, *tuo carácter* umesto *tu carácter*, *tua vida* umesto *tu vida*, *suo abuelo* umesto *su abuelo*, *sua casa* umesto *su casa*, *sua prima* umesto *su prima*, *nostro país* umesto *nuestro país*, *nostra cultura* umesto *nuestra cultura*, *nostra mentalidad* umesto *nuestra mentalidad*, *nostra ciudad* umesto *nuestra ciudad*, itd.

Tabela br.30: Potpune pozajmljenice kod priloga

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| a piedi | a pie | a piedi |
| almeno | al menos | almeno |
| circa | aproximadamente | circa |
| come | cómo | come |
| così | así | così |
| davanti a | delante de | davanti a |
| dopo | después | dopo |
| dove | dónde | dove |
| fa | hace | fa ⁵² |
| frequentemente | frecuentemente | frequentemente |
| fuori | fuera | fuori |
| già | ya | già |
| ieri | ayer | ieri |
| immediatamente | inmediatamente | immediatamente |
| là | allá | là |
| lì | allí | lì |
| meno | menos | meno |
| molto | muy | molto |
| non | no | non |
| ora | ahora | ora |

⁵² U primerima poput: *dos años fa* umesto *hace dos años*, *dos días fa* umesto *hace dos días*, gde se 3.1. presenta glagola *fare* koristi kao prilog.

| | | |
|---------------|---------------|---------------|
| perfettamente | perfectamente | perfettamente |
| più | más | più |
| presto | pronto | presto |
| prima | antes | prima |
| probabilmente | probablemente | probabilmente |
| quando | cúando | quando |
| quasi | casi | quasi |
| regolarmente | regularmente | regolarmente |
| sempre | siempre | sempre |
| solo | sólo | solo |
| soltanto | sólo | soltanto |
| spesso | a menudo | spesso |
| subito | enseguida | subito |
| tra poco | pronto | tra poco |
| un po' | un poco | un po' |

Na osnovu primera iz tabele, može se zaključiti da su transferu podložne sve vrste priloga. I u ovom slučaju dominiraju primeri prenosa sličnih reči u odnosu na različite. Za razumevanje transfera ove vrste reči biće zanimljiv i položaj priloga u rečenici o kome će se govoriti kasnije u radu (v. odeljak 3.1.3.6.)

3.1.2.5.5. Potpune pozajmljenice kod predloga

U sledećoj tabeli izdvojene su potpune pozajmljenice kod predloga:

Tabela br.31: Potpune pozajmljenice kod predloga

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| all' | a la | all' ⁵³ |
| all' | al | all' ⁵⁴ |
| alla | a la | alla ⁵⁵ |
| alle | a las | alle ⁵⁶ |
| contro | contra | contro |
| da | de | da ⁵⁷ |
| da | desde | da ⁵⁸ |
| da | desde hace | da ⁵⁹ |
| da | por | da ⁶⁰ |
| da | durante | da ⁶¹ |
| da | a + imenica | da ⁶² |

⁵³ U primeru: *all' universidad* umesto *a la universidad*.

⁵⁴ U primerima: *all' extranjero* umesto *al extranjero*, *all' aire* umesto *al aire*.

⁵⁵ U primerima: *alla moda* umesto *a la moda*, *alla puerta* umesto *a la puerta*, *alla facultad* umesto *a la facultad*, *alla boda* umesto *a la boda*.

⁵⁶ U primeru: *alle 6* umesto *a las 6*.

⁵⁷ U primerima: *da niña* umesto *de niña*, *viene da España* umesto *viene de España*, *viene da la Francia* umesto *viene de Francia*.

⁵⁸ U primerima: *da aquí* umesto *desde aquí*, *da España* umesto *desde España*, *te escribo da Italia* umesto *te escribo desde Italia*.

⁵⁹ U primerima: *da muchos años* umesto *desde hace muchos años*, *da dos meses* umesto *desde hace dos meses*, *trabajo da dos meses* umesto *trabajo desde hace dos meses*, *da tres meses* umesto *desde hace tres meses*.

⁶⁰ U primerima za pasiv: *da otros traductores* umesto *por otros traductores*.

⁶¹ U primeru: *da años* umesto *durante años* prema italijanskom *da anni*.

⁶² U primeru: *puedes venir esta noche da me* umesto *puedes venir esta noche a mi casa*.

| | | |
|--------|---------|---------------------|
| dal | al | dal ⁶³ |
| dell' | del | dell' ⁶⁴ |
| dell' | de la | dell' ⁶⁵ |
| della | de la | della ⁶⁶ |
| di | de | di ⁶⁷ |
| fino a | hasta | fino a |
| in | en | in ⁶⁸ |
| nel | en el | nel ⁶⁹ |
| nella | en la | nella ⁷⁰ |
| per | por | per ⁷¹ |
| per | para | per ⁷² |
| per | durante | per ⁷³ |
| senza | sin | senza |

⁶³ U primerima: *ir dal médico umesto ir al médico, llevar el coche dal mecánico umesto llevar el coche al mecánico.*

⁶⁴ U primeru: *dell' año umesto del año.*

⁶⁵ U primeru: *dell' alfombra umesto de la alfombra.*

⁶⁶ U primerima: *della Pascua umesto de la Pascua, salir della casa umesto salir de la casa, della vida umesto de la vida, antes della fiesta umesto antes de la fiesta, fuori della casa umesto fuera de la casa.*

⁶⁷ U primerima: *di un mes umesto de un mes, contra di ti umesto contra de ti, un vaso di vino umesto un vaso de vino, di su tía umesto de su tía, di mi vida umesto de mi vida, centro di Belgrado umesto centro de Belgrado, di venir umesto de venir, novio di tu hermana umesto novio de tu hermana, habljaremos di todo umesto habljaremos de todo.*

⁶⁸ U primerima: *in Italia umesto en Italia, in la calle umesto en la calle, in oficina umesto en oficina.*

⁶⁹ U primerima: *nel Parlamento umesto en el Parlamento, nel parque umesto en el parque, nel coro umesto en el coro, nel bolso umesto en el bolso.*

⁷⁰ U primerima: *nella borsa umesto en la bolsa, nella sangre umesto en la sangre.*

⁷¹ U primeru: *mis ojos se cierran per cansancio umesto mis ojos se cierran por cansancio.*

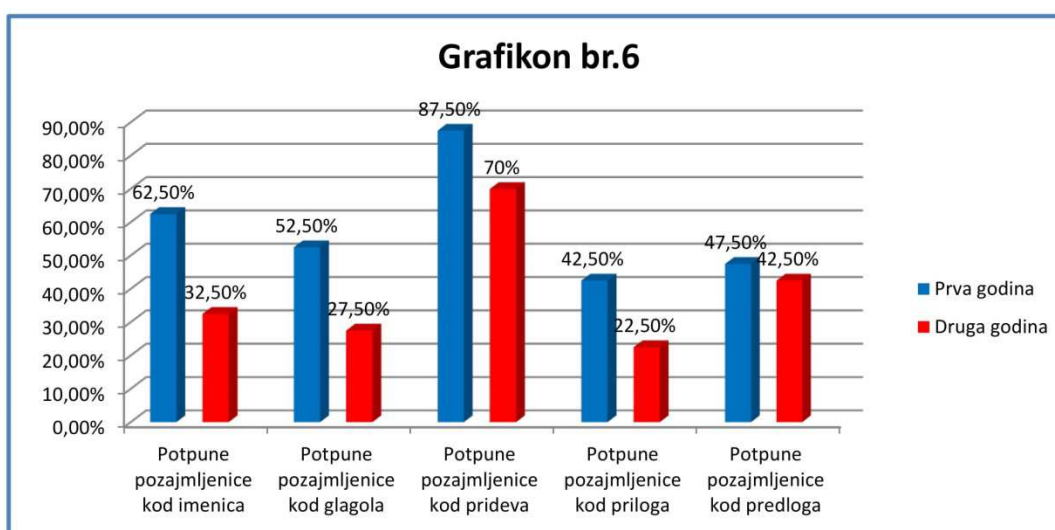
⁷² U primerima: *per hacer una sorpresa umesto para hacer una sorpresa, per esconder su tristeza umesto para esconder su tristeza, voy al banco per coger el dinero umesto voy al banco para coger el dinero, pontelo per mi boda umesto póntelo para mi boda.*

⁷³ U primerima: *per muchos años umesto durante muchos años, per un mes umesto durante un mes, per una semana umesto durante una semana.*

| | | |
|-----------|-----------|-------------------------|
| su | en | su ⁷⁴ |
| tra / fra | dentro de | tra / fra ⁷⁵ |
| vicino a | cerca de | vicino a |

Iz navedenih primera može se ustanoviti da su studenti obe grupe grešili najčešće u dva slučaja: koristili su italijanski predlog *da* koji u španskom jeziku ne postoji, u svim onim slučajevima kada su, usled nedostatka kompetencije u L3, pribegavali strategijama komunikacije kako bi kompenzovali nedostatak znanja s ciljem da ipak prenesu poruku.

Drugi slučaj se ticao upotrebe člana spojenog s predlogom (*preposizioni articolate*). U italijanskom jeziku pet predloga (*di, a, da, in, su*) spaja se sa svim određenim članovima muškog i ženskog roda jednine i množine, dok se isto dešava u španskom samo u dva slučaja – kada se predlozi *de* i *a* spoje sa određenim članom muškog roda jednine *el* i daju oblike *del* i *al*. O ovome će se detaljnije govoriti u nastavku rada (v. odeljke 3.1.3.1.1.2. i 3.1.3.7.)



Grafikon br.6: Leksičke greške IV deo (potpune pozajmljenice kod imenica, glagola, prideva, priloga i predloga)

⁷⁴ U primeru: *su la mesa* umesto *en la mesa*.

⁷⁵ U primerima: *fra una semana* umesto *dentro de una semana*, *tra pocas semanas* umesto *dentro de pocas semanas*, *tra poco* umesto *dentro de poco tiempo*.

3.1.2.5.6. Potpune pozajmljenice kod zamenica

Primeri potpunih pozajmljenica kod zamenica navedeni su u tabeli koja sledi:

Tabela br.32: Potpune pozajmljenice kod zamenica

| | neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|-----|------------------|------------------------|----------------------------------|
| 1. | io | yo | io |
| 2. | tu | tú | tu |
| 3. | mi / ti | me / te | mi / ti ⁷⁶ |
| 4. | mi / ti | me / te | mi / ti ⁷⁷ |
| 5. | ne | / | ne ⁷⁸ |
| 6. | l' | lo /la | l' ⁷⁹ |
| 7. | mi / ti / si | me / te / se | mi / ti / si ⁸⁰ |
| 8. | con cui | con el que | con cui |
| 9. | di cui | del que | di cui |
| 10. | il quale | el que, quien | il quale |
| 11. | qualcuno | alguien | qualcuno |

⁷⁶ Npr. u primerima: *mi gusta* umesto *me gusta*, *mi extraña* umesto *me extraña*, *mi contaba* umesto *me contaba*, *ti va a pasar* umesto *te va a pasar*, *mi parece* umesto *me parece*, *ti propongo* umesto *te propongo*, *ti he comprado* umesto *te he comprado*, *ti digo* umesto *te digo*, *ti gusta* umesto *te gusta*, *necesito contarti muchas cosas* umesto *necesito contarte muchas cosas*.

⁷⁷ Npr. u primerima: *mi dejas* umesto *me dejas*, *ti espero* umesto *te espero*.

⁷⁸ U primeru: *ne tiene cuatro* umesto *tiene cuatro* prema italijanskom *ne ha quattro*, itd.

⁷⁹ Npr. u primerima: *l' he visto* umesto *la he visto*, *l'he encontrada* umesto *la he encontrado*, *l' he visto* umesto *lo he visto*, itd.

⁸⁰ Npr. u primerima: *mi pregunto* umesto *me pregunto*, *mi encuentro bien* umesto *me encuentro bien*, *mi caso* umesto *me caso*, *ti vistes* umesto *te vistes*, *ti sentirás* umesto *te sentirás*, *ti organizas* umesto *te organizas*, *si dedica* umesto *se dedica*, itd..

| | | | |
|-----|----------|------|----------|
| 12. | qualcosa | algo | qualcosa |
| 13. | tutto | todo | tutto |
| 14. | niente | nada | niente |

Transferu su podložne skoro sve vrste zamenica: lične, dativne, akuzativne (sa rečcom *ne*), povratne, relativne i neodređene, i one su tim redosledom predstavljene u tabeli⁸¹. Prenosjenje ličnih zamenica rezervisano je za sporadične slučajeve studenata prve godine, dok je najveći broj grešaka u obe grupe napravljen prilikom upotrebe dativnih, akuzativnih i povratnih zamenica. I ovo se može objasniti kao posledica postojanja sličnih oblika u italijanskom i španskom, bar kada je u pitanju jednina zamenica.

Tabela br.33: Dativne zamenice 1. i 2. lica jednine

| italijanski | | španski | |
|--------------------|------------------|--------------------|------------------|
| dativne zamenice | | dativne zamenice | |
| nenaglašeni oblici | naglašeni oblici | nenaglašeni oblici | naglašeni oblici |
| 1.1.j. mi | 1.1.j. a me | 1.1.j. me | 1.1.j. a mí |
| 2.1.j. ti | 2.1.j. a te | 2.1.j. te | 2.1.j. a ti |

Navešćemo primere upotreba nenaglašene dativne zamenice u jednom i drugom jeziku:

Npr. Ti do il libro.
(Dajem ti knjigu)

Npr. Te doy el libro.
(Dajem ti knjigu)

Očigledno je da do zabune dolazi jer su studenti naviknuti da u italijanskom jeziku koriste ispred glagola nenaglašenu zamenicu koja se završava na *-i* te stoga

⁸¹ Lične (primeri 1-2), dativne (primer 3), akuzativne (primeri 4-6), povratne (primer 7), relativne (primeri 8-10) i neodređene (primeri 11-14).

izbegavaju pravilan španski oblik koji se završava na *-e* jer ih podseća na naglašeni oblik zamenice u italijanskom.

Ista tabela bi važila i za nenaglašene akuzativne zamenice.

Npr. Mi vedi?

(Da li me vidiš?)

Npr. Me ves?

(Da li me vidiš?)

Navešćemo i primere upotreba povratnih zamenica u jednom i drugom jeziku:

Tabela br.34: Oblici povratnih zamenica u jednini

| italijanski | španski |
|-------------------|-------------------|
| povratne zamenice | povratne zamenice |
| 1.l.j. mi | 1.l.j. me |
| 2.l.j. ti | 2.l.j. te |
| 3.l.j. si | 3.l.j. se |

Npr. Mi vesto.

(Oblačim se)

Npr. Me visto.

(Oblačim se)

Svi navedeni primeri govore u prilog nešoj tezi da do transfera najlakše dolazi kod sličnih reči u tipološki bliskim jezicima.

3.1.2.5.7. Potpune pozajmljenice kod članova

U narednoj tabeli izdvojeni su primeri potpunih pozajmljenica kod članova:

Tabela br.35: Potpune pozajmljenice kod članova

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| il | el | il ⁸² |
| l' | el | l', ⁸³ |
| l' | la | l', ⁸⁴ |
| le | las | le ⁸⁵ |
| lo | el | lo ⁸⁶ |
| un' | una | un', ⁸⁷ |

Upotreba pogrešnog člana, određenog i neogređenog, učestalija je pojava kod studenata prve nego kod studenata druge godine. Primećena je upotreba italijanskog oblika člana ispred španskih imenica, prema pravilima za upotrebu člana u italijanskom, iako su takvi oblici člana nepostojeći u španskom jeziku. Posebno je frekventna greška koja se tiče korišćenja člana *l'* ispred reči koje počinju vokalom, bilo da su te reči ženskog ili muškog roda jednine.

⁸² U primerima: *il novio* umesto *el novio*, *il miedo* umesto *el miedo*.

⁸³ U primerima: *l'ascensor* umesto *el ascensor*, *l'año* umesto *el año*, *l'elevador* umesto *el elevador*, *l'origen* umesto *el origen*, *l'apartamento* umesto *el apartamento*, *l'aire* umesto *el aire*, *l'arte* umesto *el arte*.

⁸⁴ U primerima: *l'opinión* umesto *la opinión*, *l'actriz* umesto *la actriz*, *l'oportunidad* umesto *la oportunidad*, *l'invitación* umesto *la invitación*, *l' atmósfera* umesto *la atmósfera*, *l'ocasión* umesto *la ocasión*.

⁸⁵ U primerima: *le llaves* umesto *las llaves*, *le analisi* umesto *las análisis* itd.

⁸⁶ U primerima: *lo estudio* umesto *el estudio*, *lo smog* umesto *el esmog* itd..

⁸⁷ U primerima: *un' alfombra* umesto *una alfombra*, *un' actriz* umesto *una actriz* itd.

Tabela br.36: Određeni i neodređeni članovi

| italijanski | | | | španski | | | |
|--------------------------------|--------------------|---|----------------------------|---------------|------------|-----------------|--------------|
| određeni član | | neodređeni član | | određeni član | | neodređeni član | |
| muški rod | ženski rod | muški rod | ženski rod | muški rod | ženski rod | muški rod | ženski rod |
| il – i l' – gli lo - gli | la – le l' - le | un – dei un– degli uno- degli | una- delle un'-delle | el-los | la-las | un-unos | una- unas |

Upotrebom člana ćemo se baviti još jednom u ovom radu (v. odeljke 3.1.3.1.1.2. i 3.1.3.1.2.2.), a gornja tabela nam je poslužila da predočimo da je sistem članova u italijanskom jeziku kompleksniji nego u španskom. Uprkos tome, došlo je do transfera iz prvog u drugi jezik.

3.1.2.5.8. Potpune pozajmljenice kod veznika

Potpune pozajmljenice kod veznika izložene su u sledećoj tabeli:

Tabela br.37: Potpune pozajmljenice kod veznika

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| anche se | aunque | anche se |
| che | que | che |
| e | y | e |
| ma | pero | ma |
| ma | sino | ma |
| malgrado | a pesar de que, aunque | malgrado |

| | | |
|------------|-------------|------------------|
| nonostante | no obstante | nonostante |
| perché | porque | perché |
| però | pero | però |
| però | sin embargo | però |
| se | si | se ⁸⁸ |
| tuttavia | sin embargo | tuttavia |

Kod obe grupe studenata zapaža se vrlo učestala upotreba italijanskog veznika *ma* (u značenju: *ali*, *već* i *nego*) koji u španskom ne postoji, i veznika *che* umesto *que*, što ipak možemo podvesti i pod pravopisnu grešku imajući u vidu da se u oba jezika ovaj veznik isto izgovara i koristi u istim slučajevima.

3.1.2.5.9. Potpune pozajmljenice kod participa

Primeri potpunih pozajmljenica kod participa istaknuti su u tabeli koja sledi:

Tabela br.38: Potpune pozajmljenice kod participa

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| amato | amado | amato |
| aperto | abierto | aperto |
| comprato | comprado | comprato |
| detto | dicho | detto |
| fatto | hecho | fatto |
| incontrato | encontrado | incontrato |
| morto | muerto | morto |

⁸⁸ U primerima: *se te gusta* umesto *si te gusta*, *se quieres tener más tiempo libre* umesto *si quieres tener más tiempo libre...*

| | | |
|-----------|------------------|-----------|
| mostrato | mostrado | mostrato |
| passato | pasado | passato |
| preferito | preferido | preferito |
| promesso | prometido | promesso |
| ricevuto | recibido | ricevuto |
| rotto | roto | rotto |
| salutato | saludado | salutato |
| successo | pasado, ocurrido | successo |
| venuto | venido | venuto |
| vestito | vestido | vestito |

Analizom grešaka došli smo do zaključka da su u podjednakoj meri pogrešno upotrebljeni i pravilni i nepravilni participi. Greške koje se tiču nepravilnih participa su različite: studenti su prenosili italijanski particip koji čak i ne liči na španski (*fatto/hecho*) ili, češće, italijanske participe koji su slični sa odgovarajućim španskim oblikom (*rotto/roto*). Kada su u pitanju pravilni participi odlikuje ih jedna zajednička karakteristika: zadržavanje italijanskog bezvučnog konsonanta *t* koji u španskom postaje zvučni konsonant *d*. Naime, kod pravilnih glagola italijanski participi se završavaju na – *ato*, –*uto* i – *ito*, dok u španskom postoje odgovarajući slični nastavci: –*ado*, –*ido*.

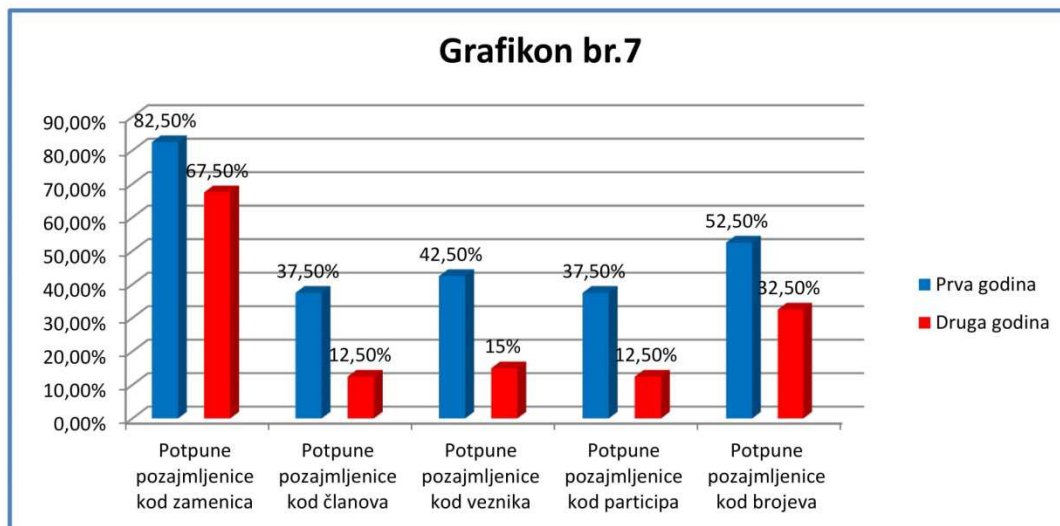
3.1.2.5.10. Potpune pozajmljenice kod brojeva

U donjoj tabeli nalaze se primeri potpunih pozajmljenica kod brojeva:

Tabela br.39: Potpune pozajmljenice kod brojeva

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| due | dos | due |
| nono | noveno | nono |
| quarto | cuarto | quarto |
| quattro | cuatro | quattro |

Primeri grešaka kod ove kategorije reči nema previše, ali je navedene greške napravio visok procenat studenata. Tiču se osnovnih i rednih brojeva, a do transfera je došlo, ponovo, kod sličnih reči u dva jezika.



Grafikon br.7: Leksičke greške V deo (potpune pozajmljenice kod zamenica, članova, veznika, participa i brojeva)

3.1.3. Morfosintaksičke greške

3.1.3.1. Član

Razumevanje kategorije člana i njegova pravilna upotreba generalno predstavljaju veliki problem slovenskim govornicima koji uče neki romanski jezik, budući da ove kategorije nema u njihovom maternjem jeziku. U ovom radu neće biti reči o problemima vezanim za upotrebu člana uopšte, već će naš fokus biti usmeren samo na one slučajeve koji su prouzrokovani negativnim transferom iz italijanskog u španski jezik.

3.1.3.1.1. Određeni član

Greške koje se tiču određenog člana manifestuju se kako u obliku tako i u upotrebi ovog člana.

3.1.3.1.1.1. Oblici određenog člana

Da bismo shvatili kako je došlo do transfera, neophodno je prethodno se upoznati sa oblicima određenog člana u oba jezika.

Tabela br.40: Oblici određenog člana u italijanskom i španskom

| određeni član - italijanski | | određeni član - španski | |
|--------------------------------|--------------------|-------------------------|------------|
| muški rod | ženski rod | muški rod | ženski rod |
| il – i l' – gli lo - gli | la – le l' - le | el - los | la - las |

Jasno se vidi da je sistem u italijanskom jeziku, koji predviđa postojanje tri oblika člana za muški rod i dva oblika za ženski, složeniji nego u španskom gde postoji samo po jedan oblik za svaki rod.

Izbor člana u italijanskom zavisi od reči koja sledi. Ukoliko reč uz koju član stoji počinje vokalom i muškog je roda, koristi se član *l'* u jednini i član *gli* u množini. Član *lo* se koristi ispred imenica muškog roda jednine, koje počinju grafemom *s* praćenim konsonantom, grafemom *z*, grafemom *x*, ili suglasničkim grupama *ps*, *pn*, *gn*, i fonemom *j*, a u istim slučajevima koristimo oblik *gli* ispred oblika množine reči. U svim ostalim slučajevima koristi se član *il* ispred reči u jednini, odnosno član *i* ispred reči u množini.

Odabir člana ispred imenica ženskog roda je jednostavniji. Ukoliko reč počinje vokalom korisiti se član *l'* ispred jednine, a član *le* ispred množine reči. Ako reč počinje (bilo kojim) konsonantom upotrebljava se član *la* ili njegov oblik za plural *le*.

U španskom jeziku ispred reči muškog roda koristi se član *el* za jedninu, odnosno član *los* za množinu, nezavisno od slova kojim počinje reč ispred koje se nalaze. Isto važi i za ženski rod koji razlikuje član *la* za jedninu i član *las* za množinu.

U korpusu smo izdvojili sledeće greške vezane za oblik određenog člana nastale usled transfera iz L2 u L3:

1. Korišćenje italijanskog člana *l'* ispred španskih reči koje počinju vokalom, bilo da su one muškog ili ženskog roda (iako ovaj član ne postoji u španskom jeziku), što čini ovaj oblik potpunom pozajmljenicom:

Tabela br.41: Greške vezane za oblik određenog člana – I deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|--------------------|------------------------|----------------------------------|
| l'actriz | la actriz | l'attrice |
| l'aire | el aire | l'aria |
| l'analysis | el análisis | l'analisi |
| l'año | el año | l'anno |
| l'apartamento | el apartamento | l'appartamento |
| l'arte | el arte | l'arte |
| l'ascensor | el ascensor | l'ascensore |
| l'atmósfera | la atmósfera | l'atmosfera |
| l'elevador | el elevador | l'elevatore |
| l'invitación | la invitación | l'invito |
| l'ocasión | la ocasión | l'occasione |
| l'opinión | la opinión | l'opinione |
| l'oportunidad | la oportunidad | l'opportunità |
| l'origen | la origen | l'origine |
| l'única / l' unica | la única | l' unica |

I ovde je primetno da se negativni transfer dogodio prevashodno kod sličnih reči u italijanskom i španskom.

2. Upotreba italijanskog člana *lo* koji u španskom ne postoji (osim kao oblik neutruma koji nikad ne stoji uz imenicu), upravo u onim slučajevima kada bi se on upotrebio u italijanskom jeziku. Naime, reči koje su u ova dva jezika slične, a

počinju grafemom *s* kome sledi konsonant, u španskom jeziku imaju protetički vokal *e-* tako da oblik člana *lo* nije neophodan, da bi, kao u italijanskom, prekinuo konsonantsku grupu na početku reči, npr: *lo studente – el estudiante, lo stato – el estado, lo spazio – el espacio* itd.

Tabela br.42: Greške vezane za oblik određenog člana – II deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|---------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| lo español | el español | lo spagnolo |
| lo estado | el estado | lo stato |
| lo estudio | el estudio | lo studio |
| lo mismo (problema) | el mismo (problema) | lo stesso (problema) |
| lo smog | el smog | lo smog |
| lo espectáculo / lo espectáculo | el espectáculo | lo spettacolo |

3. Greška koja se tiče oblika određenog člana jeste i upotreba italijanskog člana *il*, *i* i *le* iako ovakvi oblici ne postoji u španskom. Za razliku od prvog slučaja, ova i prethodna vrste greške nisu tako učestale:

Tabela br.43: Greške vezane za oblik određenog člana – III deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|---|
| il novio | el novio | il ragazzo |
| il miedo | el miedo | il – ispred reči m.r.j. koje počinju konsonantima |
| i pensamientos | los pensamientos | i pensieri |
| le analisis | los análisis | le analisi |
| le llaves | las llaves | le chiavi |
| le oportunidad | las oportunidades | le opportunità |

3.1.3.1.1.2. Upotreba određenog člana

Kada je u pitanju upotreba određenog člana greške smo grupisali u nekoliko kategorija:

1. Upotreba određenog člana ispred prisvojnih prideva koja je gramatički ispravna u italijanskom, ali ne i u španskom jeziku. Ovo je najučestalija greška izazvana negativnim transferom iz jednog u drugi jezik:

Tabela br.44: Greške vezane za upotrebu određenog člana – I deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------------|------------------------|----------------------------------|
| el mi / mio matrimonio | mi matrimonio | il mio matrimonio |
| el mi amigo | mi amigo | il mio amico |
| el mi coche | mi coche | la mia macchina |
| el mi dirección | mi dirección | il mio indirizzo |
| el mi país | mi país | il mio paese |
| el mi salario | mi salario | il mio stipendio |
| el mio pensamiento | mi pensamiento | il mio pensiero |
| el nuestro acuerdo | nuestro acuerdo | il nostro accordo |
| el nuestro pacto | nuestro pacto | il nostro patto |
| el nuestro país | nuestro país | il nostro paese |
| el nuestro trato | nuestro trato | il nostro accordo |
| el su / suo piso | su piso | il suo appartamento |
| el su /suo nombre | su nombre | il suo nome |
| el su apartamento | su apartamento | il suo appartamento |
| el su caracter | su carácter | il suo carattere |
| el tu / tuo caracter | tu carácter | il tuo carattere |
| el tu / tuo ejercicio | tu ejercicio | il tuo esercizio |

| | | |
|---------------------------|--------------------|---------------------|
| el tu apartamento | tu apartamento | il tuo appartamento |
| el tu mensaje | tu mensaje | il tuo messaggio |
| la mi / mia boda | mi boda | le mie nozze |
| la mi / mia calle | mi calle | la mia strada |
| la mi / mia ciudad | mi ciudad | la mia città |
| la mi / mia familia | mi familia | la mia famiglia |
| la mi / mia Italia | mi Italia | la mia Italia |
| la mi / mia llamada | mi llamada | la mia chiamata |
| la mi / mia opinión | mi opinión | la mia opinione |
| la mi / mia paga | mi paga | il mio stipendio |
| la mi / mia pronunciación | mi pronunciación | la mia pronuncia |
| la mi / mia vida | mi vida | la mi vita |
| la mi /mia madrina | mi madrina | la mia testimone |
| la mi /mia pregunta | mi pregunta | la mia domanda |
| la mi esperanza | mi esperanza | la mia speranza |
| la mi invitación | mi invitación | il mio invito |
| la mi mamá | mi mamá | la mia mamma |
| la nuestra calle | nuestra calle | la nostra strada |
| la nuestra amistad | nuestra amistad | la nostra amicizia |
| la nuestra ciudad | nuestra ciudad | la nostra città |
| la nuestra cultura | nuestra cultura | la nostra cultura |
| la nuestra decision | nuestra decisión | la nostra decisione |
| la nuestra mentalidad | nuestra mentalidad | la nostra mentalità |
| la nuestra respuesta | nuestra respuesta | la nostra risposta |
| la su / sua decisión | su decisión | la sua decisione |

| | | |
|---------------------------|---------------------|-----------------------|
| la su / sua gente | su gente | la sua gente |
| la su / sua personalidad | su personalidad | la sua personalità |
| la su / sua pronunciación | su pronunciación | la sua pronuncia |
| la su / sua vida | su vida | la sua vita |
| la su casa | su casa | la sua casa |
| la su tristeza | su tristeza | la sua tristezza |
| la tu / tua vivienda | tu vivienda | la tua abitazione |
| la tu / tua carta | tu carta | la tua lettera |
| la tu / tua cosa | tu cosa | la tua cosa |
| la tu / tua familia | tu familia | la tua famiglia |
| la tu / tua opinion | tu opinión | la tua opinione |
| la tu / tua tarea | tu tarea | il tuo compito |
| la tu responsabilidad | tu responsabilidad | la tua responsabilità |
| la tu selección | tu selección | la tua scelta |
| la tua vida | tu vida | la tua vita |
| las nuestras vacaciones | nuestras vacaciones | le nostre vacanze |
| las tus fotos | tus fotos | le tue foto |
| los mis cuadros | mis cuadros | i miei quadri |
| los nuestros viajes | nuestros viajes | i nostri viaggi |
| los tus mensajes | tus mensajes | i tuoi messaggi |

Ista greška se javljala i u slučajevima kada je (u italijanskom) član združen sa predlogom (*preposizioni articolate*):

- *del mi amigo* umesto *de mi amigo* prema italijanskom *del mio amico*
- *del su coche* umesto *de su coche* prema italijanskom *della sua macchina*
- *del mi salario* umesto *de mi salario* prema italijanskom *del mio stipendio*
- *della mi vida* umesto *de mi vida* prema italijanskom *della mia vita*
- *della su vida* umesto *de su vida* prema italijanskom *della sua vita*

U nekoliko slučajeva studenti su pravili hiperkorekciju i koristili član ispred prisvojnog prideva u španskom i onda kada se član, prema normi standardnog italijanskog jezika, ne bi koristio ni u italijanskom (npr. ispred imenica u jednini koje označavaju srodnike):

- *el mi hijo* umesto *mi hijo*
- *el mio primo* umesto *mi primo*
- *la tu mujer* umesto *tu mujer*
- *el suo abuelo* umesto *su abuelo*
- *la su prima* umesto *su prima*

U navedenim primerima se vidi da su studenti, osim pogrešno upotrebljenog člana pod uticajem italijanskog jezika, vrlo često grešili i oblik prisvojnih prideva. O ovoj vrsti greške biće reči u nastavku rada (v. odeljak 3.1.3.3.3.).

2. Upotreba određenog člana ispred naziva države, pravilna u italijanskom, a nepravilna u španskom:

- *La Italia* umesto *Italia* prema italijanskom *L'Italia*
- *La España* umesto *España* prema italijanskom *La Spagna*
- *la Francia* umesto *Francia* prema italijanskom *la Francia*
- *mi país natal es la Serbia* umesto *mi país natal es Serbia* prema italijanskom *il mio paese natale è la Serbia*
- *los serbios adoramos la Serbia* umesto *los serbios adoramos Serbia* prema italijanskom *noi serbi adoriamo la Serbia*

Ista pojava je zabeležena i kada je uz član upotrebljavan predlog. U takvim slučajevima studenti su neretko predlog spajali sa članom, kao što bi to činili u italijanskom jeziku:

- *viene della* (čak *dalla* ili *dal*) *Francia* umesto *viene de Francia* prema italijanskom *viene dalla Francia*
- *presidente de la Serbia* umesto *presidente de Serbia* prema italijanskom *presidente della Serbia*
- *viene a la Serbia* umesto *viene a Serbia* prema italijanskom *alla Serbia*
- *para el México* umesto *para México* prema italijanskom *per il Messico*

- *viene de la (čak da la) España* umesto *viene de España* prema italijanskom *viene dalla Spagna*

3. Izostavljanje člana ili upotreba pogrešnog člana ispred imena dana u nedelji. Naime, ispred imenice koja označava dan u nedelji u italijanskom se ne upotrebljava nikakav predlog u značenju srpskog predloga *u* i ne upotrebljava se član (*lunedì – u ponedeljak*). Ukoliko se upotrebi član ispred ovakve imenice izraz poprima reiterativno značenje (*il lunedì – ponedeljkom, svakog ponedeljka*). U španskom jeziku određeni član jednine koristi se, bez predloga, u značenju srpskog predloga *u* (*el lunes – u ponedeljak*). Ukoliko se pak upotrebi određeni član u množini onda se dobija značenje *svaki* (*los lunes – ponedeljkom, svakog ponedeljka*):

- *vamos a hablar sábado* umesto *vamos a hablar el sábado* prema italijanskom *parleremo sabato* (razgovaraćemo u subotu)
- *me caso domingo* umesto *me caso el domingo* prema italijanskom *mi sposo domenica* (udajem se u nedelju)
- *recibí tus mensajes viernes* umesto *recibí tus mensajes el viernes* prema italijanskom *ho ricevuto i tuoi messaggi venerdì* (primio sam tvoje poruke u petak)
- *recibí tu mensaje miércoles* umesto *recibí tu mensaje el miércoles* prema italijanskom *ho ricevuto il tuo messaggio mercoledì* (primio sam tvoju poruku u sredu)
- *el martes tengo la clase de español* umesto *los martes tengo la clase de español* prema italijanskom *il martedì ho la lezione di spagnolo* (utorkom imam čas španskog)
- *venía el lunes* umesto *venía los lunes* prema italijanskom *veniva il lunedì* (dolazio je ponedeljkom)
- *salgo el sábado* umesto *salgo los sábados* prema italijanskom *esco il sabato* (izlazim subotom)

4. Pogrešna upotreba određenog člana u pojedinim izrazima:

Tabela br.45: Greške vezane za upotrebu određenog člana – II deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|--------------------|------------------------|----------------------------------|
| a decir la vedrad | a decir vedrad | a dire il vero |
| ambos los vestidos | ambos vestidos | entrambi i vestiti |
| por la primera vez | por primera vez | per la prima volta |

5. Upotreba određenog člana ispred prisvojno-relativne zamenice. U italijanskom jeziku ispred prisvojno-relativne zamenice *cui* neophodna je upotreba određenog člana. U španskom jeziku član se izostavlja u ovom slučaju:
- *el cuyo hijo* umesto *cuyo hijo* prema italijanskom *il cui figlio* (čiji sin)
 - *la cuya hermana* umesto *cuya hermana* prema italijanskom *la cui sorella* (čija sestra)
6. Izostavljanje određenog člana ispred relativne zamenice. U italijanskom ispred relativne zamenice *cui* koriste se predlozi bez člana. U španskom jeziku u istom slučaju obavezna je upotreba određenog člana pred zamenicom *que*:
- *va a conocer mi amigo con que trabajé hace 20 años* umesto *va a conocer a mi amigo con el que trabajé hace 20 años* prema italijanskom *conoscerà il mio amico con cui ho lavorato 20 anni fa*
 - *mi amigo de que ya te he hablado* umesto *mi amigo del que ya te he hablado* prema italijanskom *il mio amico di cui ti ho già parlato*

3.1.3.1.2. Neodređeni član

Problemi vezani za neodređeni član uočeni su i u obliku i u pravilnoj upotrebi ovog člana.

3.1.3.1.2.1. Oblici neodređenog člana

Kao i u slučaju određenog člana, pre navođenja grešaka vezanih za oblik neodređenog člana prikazaćemo njegove oblike u oba jezika:

Tabela br.46: Oblici neodređenog člana u italijanskom i španskom

| neodređeni član - italijanski | | neodređeni član - španski | |
|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------|
| muški rod | ženski rod | muški rod | ženski rod |
| un – dei un – degli uno - degli | una - delle un'- delle | un - unos | una - unas |

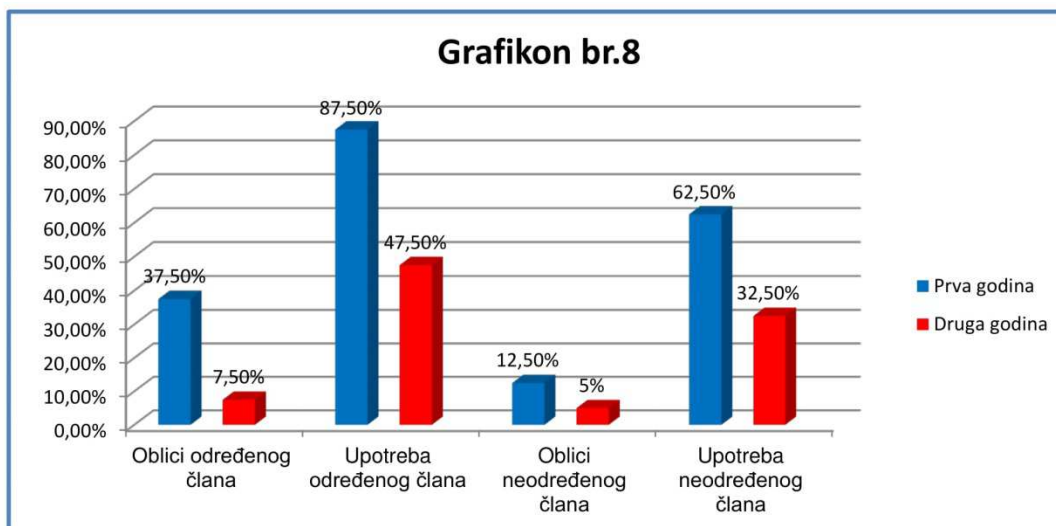
Sva pravila koja su važila za izbor oblika određenog člana u italijanskom i španskom (odjeljak 3.1.1.1.) identična su i u slučaju neodređenog člana. Uprkos činjenici da su pravila za odabir određenog oblika člana manje kompleksna u španskom nego u italijanskom jeziku, postoje slučajevi korišćenja pogrešnog oblika člana usled negativnog transfera:

1. Korišćenje italijanskog člana *un'* ispred reči ženskog roda jednine koje počinju vokalom (premda ovaj član ne postoji u španskom jeziku), što čini ovu grešku još jednim slučajem potpune pozajmljenice. Osim u poslednjem primeru uvek se radilo o rečima koje su u italijanskom i španskom slične:
 - *un'amiga* umesto *una amiga* prema italijanskom *un'amica*
 - *un'actriz* umesto *una actriz* prema italijanskom *un'attrice*
 - *un'otra persona* umesto *otra persona* prema italijanskom *un'altra persona*
 - *un'alfombra* umesto *una alfombra* prema italijanskom *un'* ispred imenica ženskog jednine koje počinju vokalom
2. Upotreba italijanskog člana *uno* uz one imenice uz koje bi se ovaj član upotrebio prema pravilima italijanskog jezika:
 - *uno espectaculo* umesto *un espectáculo* prema italijanskom *uno spettacolo*
 - *uno estudiante* umesto *un estudiante* prema italijanskom *uno studente*
3. Građenje množine neodređenog člana uz pomoć predloga *de*, na način na koji se to čini u italijanskom uz pomoć predloga *di*:
 - *de los amigos* umesto *unos amigos* prema italijanskom *degli amici*
 - *de las chicas* umesto *unas chicas* prema italijanskom *delle ragazze*

3.1.3.1.2.2. Upotreba neodređenog člana

Slučajevi pogrešne upotrebe neodređenog člana nisu tako raznoliki kao što je to bilo u slučaju određenog člana, ali su brojni studenti koji su pravili ovakvu vrstu grešaka:

1. Položaj neodređenog člana čije je mesto ispred prisvojnog prideva u italijanskom, ali iza imenice u španskom:
 - *un mi amigo* umesto *un amigo mío* prema italijanskom *un mio amico*
 - *un nuestro compañero* umesto *un compañero nuestro* prema italijanskom *un nostro compagno*
 - *un nuestro acuerdo* umesto *un acuerdo nuestro* prema italijanskom *un nostro accordo*
2. Pogrešna upotreba neodređenog člana u pojedinim izrazima:
 - *un' otra (un otra) persona* umesto *otra persona* prema italijanskom *un'altra persona*
 - *un otro favor* umesto *otro favor* prema italijanskom *un altro favore*
 - *son las cinco y un cuarto* umesto *son las cinco y cuarto* prema italijanskom *sono le cinque e un quarto*
 - *a las dos y un cuarto* umesto *a las dos y cuarto* prema italijanskom *alle due e un quarto*



Grafikon br. 8: Morfosintaksičke greške I deo (oblici i upotreba određenog člana i oblici i upotreba neodređenog člana)

3.1.3.2. Imenica

Imenica kao kategorija reči nije usloвила veći broj grešaka u učenju L3. Problemi su se pojavili kod roda imenice i građenja množine imenice.

3.1.3.2.1. Rod imenice

U italijanskom i španskom jeziku postoje dva roda, muški i ženski. U italijanskom, najčešće oblik imenice ukazuje na njen rod. Ovde se misli na njen gramatički rod, tj. „na obavezu da se imenica slaže sa odgovarajućim oblikom člana, prideva ili participa prošlog“ (Moderc, 2004:77), koji se ne mora poklapati sa prirodnim rodом imenice.

Ukoliko za sada po strani ostavimo nepravile imenice, možemo reći da imenice muškog roda u italijanskom jeziku u jednini imaju nastavak *-o*, a da se imenice ženskog roda završavaju nastavkom *-a*. Postoji veliki broj imenica koje u jednini imaju nastavak *-e* i one mogu biti i muškog i ženskog roda. Ne postoji opšte pravilo kada su ovakve imenice muškog a kada ženskog roda, već se njihov rod uči zajedno sa imenicom. Kao posebnu grupu nepravilnih imenica ovde ćemo izdvojiti samo jednu, budući da se pojavila kao česta greška u korpusu. Reč je o imenicama grčkog porekla koje se u jednini završavaju na *-i* i uvek su ženskog roda (*la tesi, la crisi, l' ipotesi, la prognosi, la diagnosi, l' analisi, la metropoli, la parafrasi*⁸⁹).

U španskom jeziku situacija je nešto drugačija. Pravilne imenice muškog roda obično imaju nastavak *-o*, dok se imenice ženskog roda završavaju nastavkom *-a*. Postoje i reči koje se završavaju na *-e*, koje, kao i u italijanskom, mogu biti i muškog i ženskog roda. Za razliku od italijanskog jezika, pravilne imenice se često završavaju suglasnikom, tj. imenice muškog roda se završavaju obično na: *-n, -s, -l, -r, -z*, dok imenice ženskog roda odlikuju uglavnom konsonanti: *-r, -n, d, -z, -l*.

U sledećoj tabeli prikazaćemo najčešće greške izazvane negativnim međujezičkim uticajem:

⁸⁹ Izuzetak su imenice *brindisi* i *bisturi* koje su muškog roda.

Tabela br.47: Greške vezane za rod imenice - I deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| aire - ž.r. | aire - m.r. | aria - ž.r. |
| analisis - ž.r. | análisis - m.r. | analisi - ž.r. |
| arte - ž.r. | arte - m.r. | arte - ž.r. |
| costumbre –m.r. | costumbre – ž.r. | costume – m.r. |
| fín – ž.r. | fín – m.r. | fine – ž.r. |
| flor – m.r. | flor – ž.r. | fiore – m.r. |
| leche – m.r. | leche – ž.r. | latte – m.r. |
| mapa – ž.r. | mapa – m.r. | mappa – ž.r. |
| origen - ž.r. | origen - m.r. | origine – ž.r. |
| sal – m.r. | sal – ž.r. | sale – m.r. |
| sangre – m.r. | sangre – ž.r. | sangue – m.r. |
| señal – m.r. | señal – ž.r. | segnale – m.r. |

Iz primera u tabeli jasno se vidi da je do pogrešno upotrebljenog roda imenice došlo kod istih ili sličnih reči u ova dva jezika.

Poseban fenomen predstavlja promena oblika imenice, tj. njenog nastavka, a samim tim i roda španskih reči, kako bi one što više podsećale na oblik koje slične imenice imaju u italijanskom:

Tabela br.48: Greške vezane za rod imenice - II deo

| neispravan oblik | ispravan španski oblik | transfer prema italijanskoj reči |
|------------------|------------------------|----------------------------------|
| el ayudo | la ayuda | l' aiuto |
| el bienvenido | la bienvenida | il benvenuto |
| la banca | el banco | la banca |
| la bolsa | el bolso | la borsa |
| la partida | el partido | la partita |

U ovu kategoriju mogla bi se uvrstiti i imenica *coche* koja je u španskom jeziku muškog roda a koju su studenti upotrebljavali kao imenicu ženskog roda: *la coche*, *coche está rota*, *coche nueva* verovatno prema ženskom rodu italijanskih imenica: *macchina*, *auto*.

3.1.3.2.2. Množina imenice

Kako je već napomenuto, i italijanski i španski jezik razlikuju muški i ženski rod imenica. Oba roda imaju svoju množinu.

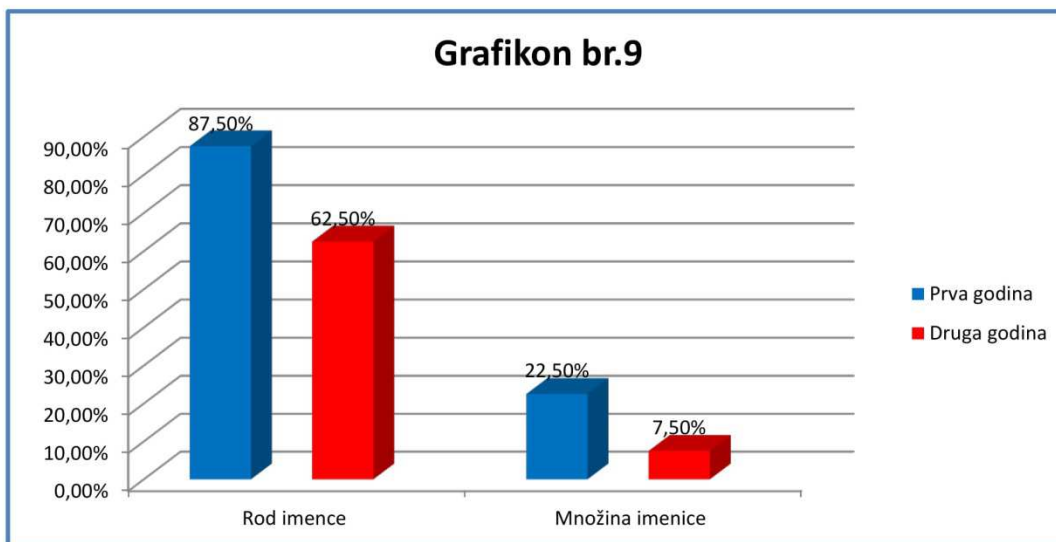
U italijanskom jeziku, govoreći i dalje o pravilnim imenicama, imenice muškog roda koje su u jednini imale nastavak *-o* u množini dobijaju nastavak *-i*, dok imenice ženskog roda koje su se završavale vokalom *-a* u množini dobijaju nastavak *-e*. Imenice koje se u jednini završavaju na *-e* u množini imaju nastavak *-i*, bez obzira na njihov gramatički rod.

U španskom jeziku imenice, nezavisno od svog roda, grade plural dodavanjem nastavka *-s*, ukoliko su se u jednini završavale na vokal, odnosno nastavka *-es*, ukoliko su se u jednini završavale na konsonant.

U nastavku navodimo one greške nastale zbog negativnog transfera. Zajednička karakteristika im je ta da su studenti dodavali italijanski nastavak za građenje množine na španske imenice:

- *problemi* umesto *problemas*
- *españoli* umesto *españoles*
- *palabre* umesto *palabras*
- *semane* umesto *semanas*
- *case* umesto *casas*
- *chice* umesto *chicas*

Kao i do sada, ponovo se pokazalo da je transfer najučestaliji kod reči koje su slične u italijanskom i španskom.



Grafikon br. 9: Morfosintaksičke greške II deo (rod i množina imenice)

3.1.3.3. Pridev

Greške koje se tiču prideva izložene su u ovom odeljku rada. One se odnose na množinu i poređenja prideva i na kategorije prisvojnih, pokaznih i neodređenih prideva.

3.1.3.3.1. Množina prideva

Pravila koja su važila za rod i broj imenica u italijanskom i španskom jeziku (3.1.3.2.1. i 3.1.3.2.2.) mogu se primeniti i na prideve.

U italijanskom jeziku pridevi muškog roda koje su se u jednini završavali na nastavak *-o* u množini dobijaju nastavak *-i*, dok pridevi ženskog roda koji su u jednini imali nastavak *-a* u množini dobijaju nastavak *-e*. Pridevi koju se u jednini završavaju nastavkom *-e* imaju identični oblik za muški i ženski rod, a u množini dobijaju nastavak *-i*, bez obzira na rod.

U španskom jeziku pridevi, bez obzira na rod, u pluralu dobijaju nastavak *-s*, ako su se u jednini završavali na vokal, a nastavak *-es*, ukoliko su se u jednini završavali konsonantom. Uprkos lakom načinu građenja množine u španskom, u korpusu smo pronašli sledeće greške:

- *españoli* umesto *españoles*
- *diferenti* umesto *diferentes*
- *mismi* umesto *mismos*
- *care* umesto *caras*
- *pequeñe* umesto *pequeñas*

Kao i u slučaju imenica, dodat je italijanski nastavak za građenje množine na špansku osnovu.

3.1.3.3.2. Poređenje prideva

U italijanskom jeziku pored pozitiva (prideva koji ne podrazumeva nikakav oblik poređenja) postoje komparativ i superlativ. Komparativ iskazuje da je neka osobina prisutna u podjednako, većoj ili manjoj meri u odnosu na pozitiv. U prvom slučaju gradi se pomoću korelativnih priloga *tanto – quanto* ili *così – come*, u drugom pomoću priloga i predloga *più – di*, i u trećem pomoću priloga i predloga *meno – di*, ukoliko poredimo jednu osobinu u odnosu na dve različite osobe ili stvari: *Paolo è (così/tanto) simpatico come/quanto Davide. Paolo è meno simpatico di Davide. Paolo è più simpatico di Davide.*

U španskom jeziku takođe postoje tri stepena poređenja prideva: pozitiv, komparativ i superlativ. Kao u italijanskom postoji komparativ jednakosti, i tzv. komparativ superiornosti i inferiornosti. Prvi se gradi uz pomoć kvantifikatora *tan – como* i *igual de – que*, drugi od *más – que* i treći od *menos – que*: *Pablo es tan simpático como David. Pablo es más simpático que David. Pablo es menos simpático que David.*

Najčešća greška studenata dokaz je očiglednog transfera iz italijanskog u španski jezik, a ticala se upotrebe predloga *di* umesto *que*:

- *siempre ha sido más bella **de** su hermana* umesto *siempre ha sido más bella **que** su hermana* prema italijanskom *è sempre stata più bella **di** sua sorella*
- *es más bonita **de** su hermana* umesto *es más bonita **que** su hermana* prema italijanskom *è più bella **di** sua sorella*

- *cuestan más **de** mi salario* umesto *cuestan más **que** mi salario* prema italijanskom *costano più **del** mio stipendio*
- *los pendientes tienen más grande precio **de** mi paga* umesto *los pendientes tienen más grande precio **que** mi paga* prema italijanskom *gli orecchini costano più **del** mio stipendio*
- *tu piso es más caro **del** piso de Roberto* umesto *tu piso es más caro **que** el piso de Roberto* prema italijanskom *il tuo appartamento è più costoso **dell'**appartamento di Roberto*
- *tu apartamento es menos barato **del** apartamento de Roberto* umesto *tu apartamento es menos barato **que** el apartamento de Roberto* prema italijanskom *il tuo appartamento è meno economico **dell'**appartamento di Roberto*

Slična greška javljala se i kod građenja komparativa jednakosti:

- *es **así** pequeña **como*** umesto *es **tan** pequeña **como*** prema italijanskom *è **così** piccola **come***
- *los franceses no son **tan** abiertos **cuanto** los italianos* umesto *los franceses no son **tan** abiertos **como** los italianos* prema italijanskom *i francesi non sono **tanto** aperti **quanto** gli italiani*

U drugom slučaju potencijalno je moglo da dođe do pozitivnog transfera iz srpskog, najdominantnijeg jezika studenata (*francuzi nisu toliko otvoreni **kao** italijani*), ali dogodio se transfer iz manje dominantnog i nematernjeg, ali tipološki bliskog jezika – italijanskog. Razlog zbog kojeg studenti nisu pribegli maternjem jeziku kao resursu za transfer može biti faktor „jezička tipologija“ (v. odeljak 2.5.4.1.1.), ali nije isključeno da je u pitanju bio faktor „efekat stranog jezika“ (v. odeljak 2.5.4.1.3.), tj. težnja učenika L3 da koriste radije svoj L2 nego L1 zato što L2 ima isti status stranog jezika kao i L3 i zato što je proces učenja L2 sličniji procesu učenja L3, nego nego usvajanju L1.

Kada je u pitanju građenje superlativa, nismo naišli na greške izazvane negativnim transferom iz italijanskog, osim učestale upotrebe sufiksa – *issimo*, umesto španskog sufiksa – *ísimo*, što spada u domen leksičkih grešaka (v. poglavlje 3.1.2.).

3.1.3.3.3. Prisvojni pridevi

Da bi negativni transfer i greške nastale kao njegova posledica bili jasniji, navešćemo oblike prisvojnih prideva u italijanskom i španskom jeziku:

Tabela br.49: Oblici prisvojnih prideva u italijanskom

| muški rod jednine | ženski rod jednine | muški rod množine | ženski rod množine |
|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| mio | mia | miei | mie |
| tuo | tua | tuoi | tue |
| suo | sua | suoi | sue |
| nostro | nostra | nostri | nostre |
| vostro | vostra | vostri | vostre |
| loro | loro | loro | loro |

Tabela br.50: Oblici prisvojnih prideva u španskom

| muški rod jednine | ženski rod jednine | muški rod množine | ženski rod množine |
|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| mi | mi | mis | mis |
| tu | tu | tus | tus |
| su | su | sus | sus |
| nuestro | nuestra | nuestros | nuestras |
| vuestro | vuestra | vuestros | vuestras |
| su | su | sus | sus |

Upravo slični oblici prisvojnih prideva u navedena dva jezika su bili uzrok prve grupe grešaka koju ćemo navesti:

- *mio amigo* umesto *mi amigo*
- *mio país preferido* umesto *mi país preferido*
- *mio pensamiento* umesto *mi pensamiento*
- *mio salario* umesto *mi salario*
- *mio coche* umesto *mi coche*
- *mio matrimonio* umesto *mi matrimonio*
- *mio primo* umesto *mi primo*

- *mi madre umesto mi madre*
- *mi paga umesto mi paga*
- *mi familia umesto mi familia*
- *mi vida umesto mi vida*
- *mi calle umesto mi calle*
- *mi opinión umesto mi opinión*
- *mi pregunta umesto mi pregunta*
- *mi boda umesto mi boda*
- *mi madrina umesto mi madrina*
- *mi pronunciación umesto mi pronunciación*
- *mi invitación umesto mi invitación*
- *mi Italia umesto mi Italia*
- *mi ciudad umesto mi ciudad*
- *mi llamada umesto mi llamada*
- *mi abuela umesto mi abuela*
- *tu carácter umesto tu carácter*
- *tu ejercicio umesto tu ejercicio*
- *tu apartamento umesto tu apartamento*
- *tu mensaje umesto tu mensaje*
- *tu tarea umesto tu tarea*
- *tu carta umesto tu carta*
- *tu mujer umesto tu mujer*
- *tu vida umesto tu vida*
- *tu responsabilidad umesto tu responsabilidad*
- *tu cosa umesto tu cosa*
- *tu vivienda umesto tu vivienda*
- *tu esposa umesto tu esposa*
- *tu familia umesto tu familia*
- *su abuelo umesto su abuelo*
- *su apartamento umesto su apartamento*
- *su coche umesto su coche*
- *su nombre umesto su nombre*

- *suo piso* umesto *su piso*
- *suo caracter* umesto *su carácter*
- *sua abuela* umesto *su abuela*
- *sua vida* umesto *su vida*
- *sua prima* umesto *su prima*
- *sua personalidad* umesto *su personalidad*
- *sua hermana* umesto *su hermana*
- *sua casa* umesto *su casa*
- *sua pronunciación* umesto *su pronunciación*
- *sua decisión* umesto *su decisión*
- *sua gente* umesto *su gente*
- *sua tristeza* umesto *su tristeza*
- *nostro país* umesto *nuestro país*
- *nostra mentalidad* umesto *nuestra mentalidad*
- *nostra cultura* umesto *nuestra cultura*

Navedeni primeri predstavljaju slučajeve direktnog transfera, odnosno potpunih pozajmljenica iz italijanskog. Među greškama je bilo i primera hibridnih tvorevina:

- *mies cuadros* umesto *mis cuadros* prema italijanskom *i miei quadri*
- *suos pensamientos* umesto *sus pensamientos* prema italijanskom *i suoi pensieri*
- *nuotra ciudad* umesto *nuestra ciudad* prema italijanskom *la nostra città*
- *nostros viajes* umesto *nuestros viajes* prema italijanskom *i nostri viaggi*
- *nostros costumbres* umesto *nuestras costumbres* prema italijanskom *i nostri costumi*
- *nostras vacaciones* umesto *nuestras vacaciones* prema italijanskom *le nostre vacanze*

Drugi problem ticao se upotrebe člana ispred oblika prisvojnog prideva. Ujedno, ovo je i najčešća greška studenata. Naime, pravilo nalaže da se u italijanskom jeziku ispred prisvojnog prideva upotrebljava određeni član u svim slučajevima, osim ukoliko imenica u jednini koja sledi ne označava srodnika, ili se radi o vokativu ili inverziji. U

španskom jeziku određeni član se nikada ne koristi ispred prisvojnog prideva. Transfer iz italijanskog u španski očigledan je u narednim primerima gde je član korišćen ispred i tačnog i pogrešnog oblika španskog prisvojnog prideva:

- *el mio pensamiento* umesto *mi pensamiento*
- *el mi / mio matrimonio* umesto *mi matrimonio*
- *el mi coche* umesto *mi coche*
- *la mi / mia Italia* umesto *mi Italia*
- *la mi / mia ciudad* umesto *mi ciudad*
- *la mi / mia llamada* umesto *mi llamada*
- *la mi / mia paga* umesto *mi paga*
- *la mi / mia familia* umesto *mi familia*
- *la mi / mia calle* umesto *mi calle*
- *la mi / mia vida* umesto *mi vida*
- *la mi / mia boda* umesto *mi boda*
- *la mi / mia opinión* umesto *mi opinión*
- *la mi / mia pregunta* umesto *mi pregunta*
- *la mi / mia madrina* umesto *mi madrina*
- *la mi invitación* umesto *mi invitación*
- *la mi / mia pronunciación* umesto *mi pronunciación*
- *el tu / tuo carácter* umesto *tu carácter*
- *el tu mensaje* umesto *tu mensaje*
- *el tu / tuo ejercicio* umesto *tu ejercicio*
- *el tu apartamento* umesto *tu apartamento*
- *la tu / tua opinión* umesto *tu opinión*
- *la tu / tua carta* umesto *tu carta*
- *la tu / tua tarea* umesto *tu tarea*
- *la tua vida* umesto *tu vida*
- *la tu / tua cosa* umesto *tu cosa*
- *la tu responsabilidad* umesto *tu responsabilidad*
- *la tu / tua vivienda* umesto *tu vivienda*
- *la tu / tua familia* umesto *tu familia*
- *el su / suo nombre* umesto *su nombre*

- *el su / suo piso* umesto *su piso*
- *el suo apartamento* umesto *su apartamento*
- *la su / sua vida* umesto *su vida* prema
- *la su casa* umesto *su casa*
- *la sua pronunciación* umesto *su pronunciación*
- *la su / sua personalidad* umesto *su personalidad*
- *la su / sua decisión* umesto *su decisión*
- *la su / sua gente* umesto *su gente*
- *la su tristeza* umesto *su tristeza*
- *el nuestro acuerdo* umesto *nuestro acuerdo*
- *las nostras vacaciones* umesto *nuestras vacaciones*

Ovde smo naveli samo najčešće, ali ne i sve greške vezane za ovaj problem. Više primera već smo naveli u delu rada koji je govorio o upotrebi određenog člana (v. odeljak 3.1.3.1.1.2.).

U nekoliko slučajeva studenti su koristili određeni član ispred prisvojnog prideva, čak i kada je sledila imenica koja označava srodnika, odnosno u slučaju kada se član ne bi upotrebljavao ni u italijanskom, što je očigledan primer hiperkorekcije:

- *el mio primo* umesto *mi primo*
- *la tua mujer* umesto *tu mujer*
- *el suo abuelo* umesto *su abuelo*
- *la sua abuela* umesto *su abuela*
- *la sua prima* umesto *su prima*

3.1.3.3.4. Pokazni pridevi

U italijanskom jeziku pridev *questo* (*ovaj*) spada u najčešće korišćene pokazne prideve. Ima pravilne oblike za ženski i muški rod, jedninu i množinu: *questo, questa, questi, queste*.

U španskom jeziku pokazni pridevi sa istim značenjem (*ovaj*) imaju oblike: *este, esta, estos, estas*.

Najčešća greška studenata jeste upotreba oblika *esto*, umesto *este*, prema italijanskom *questo*, odnosno upotreba hibridne tvorevine koja ima špansku osnovu a italijanski vokal *-o* na kraju reči, kako je predstavljeno u narednim primerima:

- *esto verano* umesto *este verano*
- *me doy cuenta de esto problema* umesto *me doy cuenta de este problema*
- *esto invierno* umesto *este invierno*
- *esto abrigo* umesto *este abrigo*
- *esto modo* umesto *este modo*
- *esto viaje* umesto *este viaje*
- *esto trabajo* umesto *este trabajo*
- *esto tiempo* umesto *este tiempo*

U korpusu nije retka upotreba italijanskog prideva *questo*, što predstavlja potpunu pozajmljenicu iz španskog jezika:

- *questo tiempo* umesto *este tiempo*
- *questa calle* umesto *esta calle*
- *questa noche* umesto *esta noche*

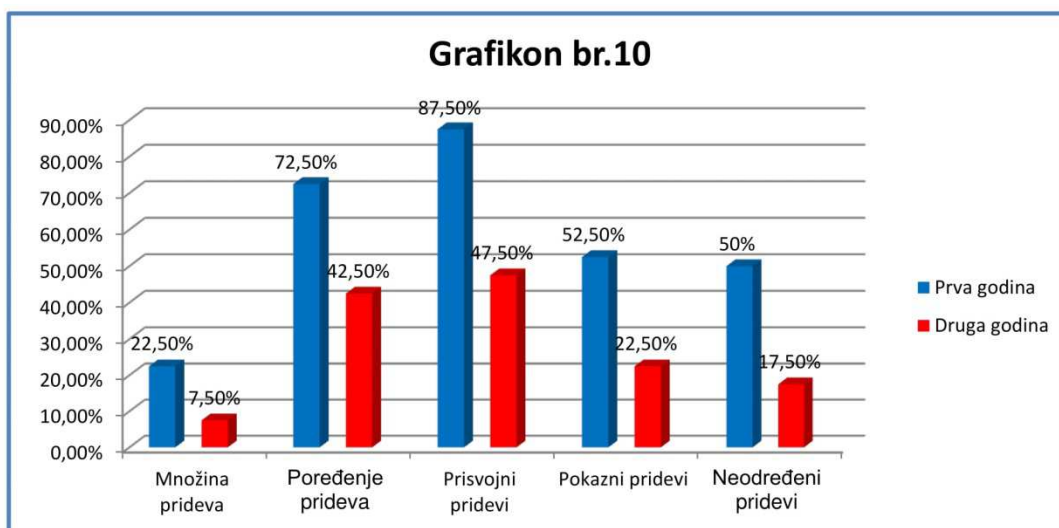
3.1.3.3.5. Neodređeni pridevi

Negativni transfer primećen je u upotrebi prideva *tutto/todo*. Studenti su prema italijanskoj konstrukciji *tutti e due* (*oba*) koristili pridev *todo* iako se u španskom u ovom slučaju on ne koristi:

- *todos los dos pares de zapatos* umesto *los dos pares de zapatos* prema italijanskom *tutte e due le paia di scarpe*
- *todos los dos vestidos* umesto *los dos vestidos* prema italijanskom *tutti e due i vestiti*
- *todas las dos faldas* umesto *las dos faldas* prema italijanskom *tutte e due le gonne*

Kada su u pitanju neodređeni pridevi, uočeno je i često korišćenje hibridnih tvorevina (više o ovome u odeljku 3.1.2.4.3):

- *qualquien año* umesto *unos años*, *algunos años* prema italijanskom *qualche anno*
- *qualque día(s)* umesto *unos días*, *algunos días* prema italijanskom *qualche giorno*
- *cualquiera vez* umesto *alguna vez* prema italijanskom *qualche volta*



Grafikon br. 10: Morfosintaksičke greške III deo (množina prideva, poređenje prideva, prisvojni, pokazni i neodređeni pridevi)

3.1.3.4. Zamenica

Greške koje se tiču zamenica odnose su na lične, akuzativne, dativne, povratne i relativne zamenice.

3.1.3.4.1. Lične zamenice

Lične zamenice u funkciji subjekta imaju sledeće oblike u italijanskom jeziku:

Tabela br.51: Oblici ličnih zamenica u italijanskom

| LIČNE ZAMENICE | | |
|----------------|---------------|---------|
| | jednina | množina |
| 1.lice | io | noi |
| 2.lice | tu | voi |
| 3.lice | lui, lei, Lei | loro |

Tabela br.52: Oblici ličnih zamenica u španskom

| LIČNE ZAMENICE | | |
|----------------|-----------------|-----------------------|
| | jednina | množina |
| 1.lice | yo | nosotros/as |
| 2.lice | tú | vosotros/as |
| 3.lice | él, ella, Usted | ellos, ellas, Ustedes |

Uprkos malom broju grešaka prouzrokovanih transferom, primećujemo da se greške pojavljuju kod onih oblika koji su u dva jezika slični: prvom i drugom licu jednine. Ove greške više su svojstvene studentima prve godine:

- *io soy* umesto *yo soy*
- *io tengo* umesto *yo tengo*
- *tu sabes* umesto *tú sabes*

Zabeležen je i slučaj upotrebe španske zamenice *Ella* (napisane velikim slovom *e*) za učtivo obraćanje, po ugledu na italijanski jezik, iako španski poseduje posebnu zamenicu koja vrši ovu funkciju (*Usted*) čiji se oblik ne poklapa sa oblikom lične zamenice trećeg lica jednine ženskog roda, kao u italijanskom (*lei/ Lei*):

- *Ella quiere* umesto *Usted quiere* prema italijanskom *Lei vuole*

3.1.3.4.2. Akuzativne zamenice

Akuzativne zamenice ili zamenice kojima se izražava direktni objekat u italijanskom jeziku mogu biti naglašene i nenaglašene. Ove zamenice imaju sledeće oblike:

Tabela br.53: Oblici akuzativnih zamenica u italijanskom

| NENAGLAŠENE AKUZATIVNE ZAMENICE | | | NAGLAŠENE AKUZATIVNE ZAMENICE | | |
|---------------------------------|--------|---------|-------------------------------|----------|---------|
| jednina | | množina | jednina | | množina |
| 1.lice | mi | ci | 1.lice | me | noi |
| 2.lice | ti | vi | 2.lice | te | voi |
| 3.lice | lo, la | li, le | 3.lice | lui, lei | loro |

Ista podela važi i za akuzativne zamenice u španskom jeziku:

Tabela br.54: Oblici akuzativnih zamenica u španskom

| NENAGLAŠENE AKUZATIVNE ZAMENICE | | | NAGLAŠENE AKUZATIVNE ZAMENICE | | |
|---------------------------------|--------|----------|-------------------------------|--------------|------------------|
| jednina | | množina | jednina | | množina |
| 1.lice | me | nos | 1.lice | a mí | a nosotros/as |
| 2.lice | te | os | 2.lice | a ti | a vosotros/as |
| 3.lice | lo, la | los, las | 3.lice | a él, a ella | a ellos, a ellas |

Poređenjem oblika iz gornje dve tabele, opaža se da nenaglašene italijanske zamenice prvog i drugog lica imaju skoro identične oblike kao naglašene španske zamenice. Isto važi i za naglašene italijanske zamenice koje su iste kao nenaglašene španske zamenice u prva dva lica jednine. Upravo ova sličnost između jezika usloвила je negativni transfer, a samim tim i greške:

- *por qué no mi dejas en paz* umesto *por qué no me dejas en paz*
- *si mi quieres ver* umesto *si me quieres ver*
- *mi veía cada día* umesto *me veía cada día*
- *ti espero* umesto *te espero*
- *no ti conozco bien* umesto *no te conozco bien*
- *no ti puedo acompañar* umesto *no te puedo acompañar*

Druga učestala greška koja se tiče akuzativnih zamenica odnosi se na njihovu eliziju i slaganje sa participom u složenim vremenima. U italijanskom nenaglašene objekatske zamenice trećeg lica jednine *lo* i *la* skraćuju se u oblik *l'*, a njihov rod može se prepoznati po obliku participa:

Non l'ho visto - nisam ga video / videla

Non l'ho vista – nisam je video / videla

Iako ovaj fenomen ne postoji u španskom jeziku, zabeležili smo greške prisutne u korpusu, a nastale usled transfera ovog gramatičkog pravila iz italijanskog u španski:

- *la he vista* umesto *la he visto* prema italijanskom *l'ho vista*
- *l'he vista* umesto *la he visto* prema italijanskom *l'ho vista*
- *l'he encontrada* umesto *la he encontrado* prema italijanskom *l'ho incontrata*

Treći i poslednji slučaj grešaka usled negativnog transfera jeste pogrešna upotreba italijanske rečice *ne* koja u španskom ne postoji. Ova rečca u italijanskom ima razne funkcije⁹⁰, a ovde ćemo pomenuti samo one kod kojih je došlo do transfera: partitivnu i zameničku. U prvom slučaju *ne* izražava izdvajanje dela od celine (*Quanti dolci mangi? Ne mangio due*), a u drugom menja sintagmu čiji je prvi deo predlog *di* (*Sono innamorato di Francesca. Ne sono innamorato*).

- *no tiene muchos amigos, ne tiene solo cuatro* umesto *no tiene muchos amigos, tiene sólo cuatro* prema italijanskom *non ha tanti amici, ne ha solo quattro*
- *ne soy consciente* umesto *soy consciente de eso* prema italijanskom *ne sono consapevole*

⁹⁰ Videti: Moderc (2004: 255-258).

- *no ne quiero hablar* umesto *no quiero hablar de eso* prema italijanskom *non ne voglio parlare*

3.1.3.4.3. Dativne zamenice

Prvi problem koji je izazvao transfer, a tiče se dativnih zamenica, isti je kao i u slučaju akuzativnih: mešanje oblika naglašanih i nenaglašanih zamenica u dva jezika.

Dativne zamenice italijanskog jezika prikazane su u sledećoj tabeli:

Tabela br.55: Oblici dativnih zamenica u italijanskom

| NENAGLAŠENE DATIVNE ZAMENICE | | | NAGLAŠENE DATIVNE ZAMENICE | | |
|------------------------------|---------|---------|----------------------------|--------------|---------|
| jednina | | množina | jednina | | množina |
| 1.lice | mi | ci | 1.lice | a me | a noi |
| 2.lice | ti | vi | 2.lice | a te | a voi |
| 3.lice | gli, le | gli | 3.lice | a lui, a lei | a loro |

Dativne zamenice španskog jezika predstavljene su u tabeli koja sledi:

Tabela br.56: Oblici dativnih zamenica u španskom

| NENAGLAŠENE DATIVNE ZAMENICE | | | NAGLAŠENE DATIVNE ZAMENICE | | |
|------------------------------|----|---------|----------------------------|--------------|------------------|
| jednina | | množina | jednina | | množina |
| 1.lice | me | nos | 1.lice | a mí | a nosotros/as |
| 2.lice | te | os | 2.lice | a ti | a vosotros/as |
| 3.lice | le | les | 3.lice | a él, a ella | a ellos, a ellas |

Sledeći primeri dokaz su da je transfer najprisutniji kod sličnih reči:

- *mi hablaba* umesto *me hablaba*
- *mi contaba* umesto *me contaba*
- *mi decía* umesto *me decía*
- *mi parece* umesto *me parece*
- *¡escribemi!* umesto *¡escribeme!*
- *¡demi!* umesto *¡dème!*
- *ti digo* umesto *te digo*
- *tu vida ti va a pasar* umesto *tu vida te va a pasar*
- *ti propongo* umesto *te propongo*
- *ti pido que* umesto *te pido que*
- *necesito pedirte algo* umesto *necesito pedirte algo*
- *ti he comprado* umesto *te he comprado*
- *ti he hablado de él* umesto *te he hablado de él*
- *ti sugiero* umesto *te sugiero*
- *ti escribo* umesto *te escribo*
- *ti gusta* umesto *te gusta*
- *necesito contarti muchas cosas* umesto *necesito contarte muchas cosas*

Iako preovladavaju slučajevi pogrešne upotrebe nenaglašenih zamenica, nisu izostale greške u upotrebi naglašenih oblika:

- *puedes decirlo a me* umesto *puedes decirlo a mí*

Drugi problema vezan za dativne zamenice tiče se ne njihovog oblika već pravilne upotrebe u rečenici. Naime, ukoliko se, u italijanskoj rečenici, akuzativ (objekat) nađe ispred glagola neophodno je da se on ponovi u obliku nenaglašene akuzativne zamenice. U španskom jeziku, osim akuzativa, ponavlja se i dativ (korišćenjem istovremeno naglašene i nenaglašene zamenice - *A mí me gusta bailar*), što u italijanskom standardnom jeziku nije slučaj:

- *a mi extraña* umesto *a mí me extraña*
- *a mí gusta* umesto *a mí me gusta*
- *dije a Sofía* umesto *le dije a Sofía*

- *ya he dicho a Sofía* umesto *ya le he dicho a Sofía*
- *quien sabe si a él gustó* umesto *quien sabe si a él le gustó*
- *quién sabe si a él ha gustado* umesto *quién sabe si a él le ha gustado*
- *puedes decirlo a Ana* umesto *puedes decírselo a Ana*
- *a él gusta su casa* umesto *a él le gusta su casa*
- *espero que el apartamento guste a tu mujer* umesto *espero que el apartamento le guste a tu mujer*
- *lo puedes decir a Ana y David* umesto *se lo puedes decir a Ana y David*
- *a él ha venido* umesto *a él le ha venido*
- *espero que a ella guste* umesto *espero que a ella le guste*
- *espero que a tu esposa guste* umesto *espero que a tu esposa le guste*
- *al profesor doy el libro* umesto *al profesor le doy el libro*

Uvidom u korpus ustanovili smo da je ovo jedna od grešaka koju je napravio izuzetno visok procenat studenata (100% studenata prve i 97,50% studenata druge godine).

3.1.3.4.4. Povratne zamenice

Kao i u dva prethodna slučaja, tj.akuzativnih i dativnih zamenica, problem upotrebe ispravnog oblika zamenice bio je vrlo čest.

U tabeli koja sledi prikazani su oblici povratnih zamenica u oba jezika, jer se njihovim poređenjem može razumeti kako je došlo do transfera:

Tabela br.57: Oblici povratnih zamenica u italijanskom i španskom

| POVRATNE ZAMENICE U ITALIJANSKOM | | | POVRATNE ZAMENICE U ŠPANSKOM | | |
|-------------------------------------|----|---------|---------------------------------|----|---------|
| jednina | | množina | jednina | | množina |
| 1.lice | mi | ci | 1.lice | me | nos |
| 2.lice | ti | vi | 2.lice | te | os |
| 3.lice | si | si | 3.lice | se | se |

I ovog puta do transfera je došlo kod zamenica koje su u dva jezika slične:

- *mi encuentro bien* umesto *me encuentro bien*
- *mi caso* umesto *me caso*
- *mi consuelo* umesto *me consuelo*
- *puedo dedicarmi* umesto *puedo dedicarme*
- *mi pregunto* umesto *me pregunto*
- *mi he vestido* umesto *me he vestido*
- *voy a ducharmi* umesto *voy a ducharme*
- *ti organizas* umesto *te organizas*
- *ti sientes* umesto *te sientes*
- *ti vistas* umesto *te vistas*
- *ti sentirás* umesto *te sentirás*
- *si dedica* umesto *se dedica*
- *si ha movido* umesto *se ha movido*
- *mi coche si ha roto* umesto *mi coche se ha roto*
- *si trataba* umesto *se trataba*

Drugi problem na koji smo naišli u korpusu jeste položaj povratnih zamenica uz dativske. U italijanskom jeziku u združenom obliku povratna zamenica ima položaj iza dativne. U španskom situacija je obrnuta, tj. na prvo mesto dolazi povratna zamenica kojoj sledi dativska:

- *me se cierran los ojos* umesto *se me cierran los ojos* prema italijanskom *mi si chiudono gli occhi*
- *me se ha roto el diente* umesto *se me ha roto el diente* prema italijanskom *mi si è rotto il dente*
- *me se ha roto el coche* umesto *se me ha roto el coche* prema italijanskom *mi si è rotta la macchina*
- *me se rompió el coche* umesto *se me rompió el coche* prema italijanskom *mi si è rotta la macchina*

3.1.3.4.5. Relativne zamenice

Među brojnim relativnim zamenicama studenti su najviše grešili u korišćenju onih koje su u italijanskom i španskom jeziku slične po obliku, ali se različito upotrebljavaju.

Prvi slučaj grešaka u kategoriji relativnih zamenica tiče se zamenice *cui*. Ova italijanska zamenica koristi se uz predloge bez člana:

Dario è il ragazzo di cui ti ho parlato. Dario je momak o kome sam ti govorila.

Dario è il ragazzo a cui ho regalato il libro. Dario je momak kome sam poklonila knjigu.

Dario è il ragazzo con cui esco. Dario je momak sa kojim izlazim.

Odgovarajuća zamenica u španskom jeziku bila bi *el que, la que, los que, las que*:

Dario es el chico del que te he hablado. Dario je momak o kome sam ti govorila.

Dario es el chico al que he regalado el libro. Dario je momak kome sam poklonila knjigu.

Dario es el chico con el que salgo. Dario je momak sa kojim izlazim.

U visokom procentu studenti su koristili ovu zamenicu bez određenog člana, koga nema u italijanskom jeziku, ali se koristi u španskom (Rajić & Marcos Blanco, 2009: 40):

- *John con que he trabajado* umesto *John con el que he trabajado* prema italijanskom *John con cui ho lavorato*
- *mi amigo de que te he hablado* umesto *mi amigo del que te he hablado* prema italijanskom *il mio amico di cui ti ho parlato*

Vezano za istu ovu zamenicu vrlo česta pojava je bila upotreba nepostojećeg hibridnog oblika *qui* u španskom jeziku, verovatno zato što više podseća na italijanski oblik *cui*, nego na gramatički ispravan španski oblik *el que*:

- *con qui* umesto *con el que* prema italijanskom *con cui*
- *de qui* umesto *del que* prema italijanskom *di cui*
- *en qui* umesto *en la que* prema italijanskom *in cui*

Treća vrsta grešaka tiče se pogrešne upotrebe relativno-prisvojne zamenice *il cui, la cui, i cui, le cui*. Navedena zamenica u italijanskom jeziku koristi se uz član. Odgovarajući španski oblik bio bi *cuyo, cuya, cuyos, cuyas* koji, verovarno zato što je promenljiv u rodu i broju, nema potrebe da koristi član. Uprkos tome veliki broj informanata je koristio član ispred španske zamenice, usled očiglednog direktnog transfera iz italijanskog:

- *el cuyo hijo* umesto *cuyo hijo* prema italijanskom *il cui figlio* (čiji sin)
- *la cuya hermana* umesto *cuya hermana* prema italijanskom *la cui sorella* (čija sestra)

Analizom korpusa utvrdili smo da su studenti vrlo često izbegavali korišćenje ove relativno-prisvojne zamenice i koristili različite strategije, npr. poput parafraziranja, da iskažu značenje. Tako je neretko *cuyo hijo* prevedeno kao: *hijo de quien, el hijo de cuya, el cuale hijo, el hijo de ella, quien hijo, el que hijo, de que hijo, de quien hijo, que tiene un hijo que*.

Četvrti i poslednji slučaj grešaka vezanih za relativne zamenice odnosi se na upotrebu relativno-pokazne zamenice *quello che*.

Gli orecchini, quelli che mi piacciono, costano mille euro. Minđuše, one koje mi se sviđaju, koštaju hiljadu evra.

Ovoj italijanskoj zamenici odgovarali bi španski oblici: *el, la, los, las + que* koji se koriste za identifikaciju osoba i predmeta koji su već ranije pomenuti.

Los pendientes, los que me gustan cuestan mil euros. Minđuše, one koje mi se sviđaju, koštaju hiljadu evra.

U primerima koji slede očigledan je uticaj negativnog transfera jer su studenti, umesto prvilnih španskih formi, koristili neispravne oblike koji su podsećali na italijansku zamenicu:

- *era el novio de tu hermana, **aquello que** salía con nosotros* umesto *era el novio de tu hermana, **el que** salía con nosotros* prema italijanskom *era il ragazzo di tua sorella, **quello che** usciva con noi*
- *tu piso es más caro que el piso de Roberto, pero a mí me gusta más **aquello que** tiene Roberto* umesto *tu piso es más caro que el piso de Roberto, pero a mí me gusta más **el que** tiene Roberto* prema italijanskom *il tuo appartamento è più*

*costoso dell'appartamento di Roberto però mi piace di più **quello che** ha Roberto*

- *el vestido rojo te sienta bien pero prefiero cuando llevas **aquello que** es de color azul umesto el vestido rojo te sienta bien pero prefiero cuando llevas **el que** es de color azul* prema italijanskom *il vestito rosso ti sta bene però preferisco quando porti **quello che** è di colore azzurro*

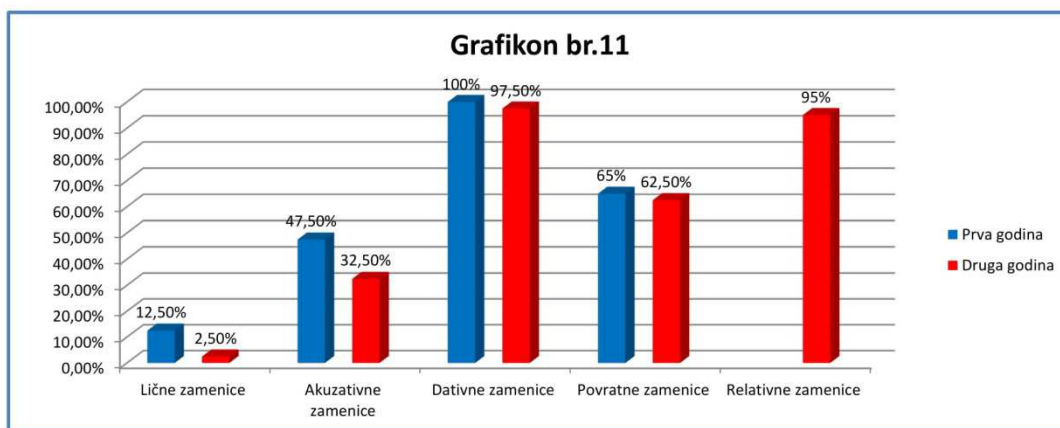
Naime, studenti su koristili pogrešnu zamenicu *aquello que* (oblik neutruma) zbog očigledne sličnosti sa ispravnim italijanskim oblikom *quello che* usled transfera, umesto pravilnog oblika za muški rod jednine *el que*. Studenti su eventualno mogli da koriste oblik zamenice muškog roda jednine *aquel que* čija bi upotreba bila gramatički prihvatljiva, iako ovakav izbor zamenice nije frekventan u španskom jeziku⁹¹.

Slično se desilo i sa relativno-pokaznim zamenicama ženskog roda jednine i muškog roda množine: upotrebljeni su oblici *aquella que* i *aquellos que* (prema italijanskim zamenicama *quella che* i *quelli che*), čija upotreba nije negramatična, ali nije ni česta u španskom⁹²:

- *su hermana, aquella que murió* umesto *su hermana, la que murió* prema italijanskom *sua sorella, quella che è morta*
- *su hermana, aquella que canta en el coro femenino* umesto *su hermana, la que canta en el coro femenino* prema italijanskom *sua sorella, quella che canta nel coro femminile*
- *los pendientes, aquellos que me gustan* umesto *los pendientes, los que me gustan* prema italijanskom *gli orecchini, quelli che mi piacciono*.

⁹¹ Frekvencija upotrebe relativno-pokaznih zamenica ispitana je u Korpusu RAE:
<http://corpus.rae.es/creanet.html>

⁹² Frekvencija upotrebe relativno-pokaznih zamenica ispitana je u Korpusu RAE:
<http://corpus.rae.es/creanet.html>



Grafikon br. 11: Morfosintaksičke greške IV deo (lične, akuzativne, dativne, povratne i relativne zamenice)

3.1.3.5. Glagol

Greške vezane za kategoriju glagola tiču se načina: indikativa (prezent, futur i prošla vremena), konjunktiva, kondicionala, imperativa i glagola ESSERE i STARE.

3.1.3.5.1. Present indikativa

U italijanskom i španskom postoji prezent indikativa koji se u oba jezika gradi dodavanjem ličnih nastavaka na osnovu koja se dobija odbacivanjem nastavka za infinitiv. Takođe oba vremena razlikuju tri konjugacije i, osim pravilnih, poseduju veliki broj nepravilnih glagola.

Nastavci za građenje sadašnjeg vremena pravilnih glagola u italijanskom dati su u tabeli koja sledi:

Tabela br.58: Prezent indikativa u italijanskom jeziku

| parlare | credere | partire |
|-------------|-------------|-------------|
| parl - o | cred - o | part - o |
| parl - i | cred - i | part - i |
| parl - a | cred - e | part - e |
| parl - iamo | cred - iamo | part - iamo |
| parl - ate | cred - ete | part - ite |
| parl - ano | cred - ono | part - ono |

Španski pravilni glagoli menjaju se u prezentu na sledeći način:

Tabela br.59: Prezent indikativa u španskom jeziku

| hablar | creer | partir |
|-------------|------------|-------------|
| habl - o | cre - o | part - o |
| habl - as | cre - es | part - es |
| habl - a | cre - e | part - e |
| habl - amos | cre - emos | part - imos |
| habl - áis | cre - éis | part - ís |
| habl - an | cre - en | part - en |

Poređenjem dve tabele zaključujemo da su nastavci za prvo i treće lice jednine identični, da je nastavak za treće lice množine glagola prve konjugacije sličan, dok su ostali nastavci različiti u dva jezika. Upravo sličnost (nastavak za treće lice množine) je izazvala transfer iz jednog jezika u drugi, i to prevashodno kod glagola koja su u ova dva jezika slični:

- *ayudano* umesto *ayudan* prema italijanskom *aiutano*
- *comprano* umesto *compran* prema italijanskom *comprano*
- *cuestano* umesto *cuestan* prema italijanskom *costano*
- *hablano* umesto *hablan* prema italijanskom *parlano*
- *pagano* umesto *pagan* prema italijanskom *pagano*
- *practicano* umesto *practican* prema italijanskom *praticano*
- *saludano* umesto *saludan* prema italijanskom *salutano*
- *se lavano* umesto *se lavan* prema italijanskom *si lavano*
- *viajano* umesto *viajan* prema italijanskom *viaggiano*

Druga vrsta greške ticala se dodavanja italijanskih nastavaka za građenje prezenta na osnovu španskih glagola. I ovde se radilo o glagolima koji su u dva jezika slični, tako da navedeni slučajevi (osim primera hibridne tvorevine *organizi*) predstavljaju potpune pozajmljenice:

- *dai* umesto *das* prema italijanskom *dai*
- *eviti* umesto *evitas* prema italijanskom *eviti*
- *organizi* umesto *organizas* prema italijanskom *organizzi*
- *vieni* umesto *vienes* prema italijanskom *vieni*
- *vivi* umesto *vives* prema italijanskom *vivi*

Treći problem vezan za glagole u prezentu ticao se povratnih glagola. Naime, studenti su često upotrebljavali španske povratne glagole bez povratne zamenice, ukoliko ti glagoli nisu bili povratni u italijanskom i obrnuto:

- *los hijos parecen a sus padres* umesto *los hijos se parecen a sus padres* prema italijanskom *i figli assomigliano ai loro genitori*
- *mis padres vivon lejos pero comunico con ellos cada día* umesto *mis padres vivon lejos pero me comunico con ellos cada día* prema italijanskom *i miei genitori vivono lontano però comunico con loro ogni giorno*
- *se descansa* umesto *descansa* prema italijanskom *si riposa*
- *me recuerdo de su abuelo* umesto *recuerdo su abuelo* prema italijanskom *mi ricordo di suo nonno*

Kada je u pitanju upotreba prezenta, nije bilo grešaka, s obzirom na to da u oba jezika ovo vreme izražava sadašnju radnju ili buduću radnju koja će se izvesno ostvariti u bližoj budućnosti.

3.1.3.5.2. Futur

Kako se veliki broj grešaka vezanih za buduće vreme tiče oblika glagola daćemo kratak pregled građenja ovog vremena u oba jezika.

Futur I u italijanskom jeziku gradi se na sledeći način:

Tabela br.60: Futur u italijanskom jeziku

| parlare | credere | partire |
|---------------|---------------|---------------|
| parl – erò | cred – erò | part – irò |
| parl – erai | cred – erai | part – irai |
| parl – erà | cred – erà | part – irà |
| parl – eremo | cred – eremo | part – iremo |
| parl – erete | cred – erete | part – irete |
| parl - eranno | cred - eranno | part - iranno |

Dakle, futur pravilnih glagola gradi se dodavanjem identičnih nastavaka: *-rò*, *-rai*, *-rà*, *-remo*, *-rete*, *-ranno*, pri čemu druga i treća konjugacija zadržavaju svoj tematski vokal, a prva svoj tematski vokal menja iz *a* u *e*.

Građenje futura pravilnih glagola u španskom je jednostavnije. Na infinitiv se dodaju nastavci: *-é*, *-ás*, *-á*, *-emos*, *-éis*, *-án*.

Tabela br.61: Futur u španskom jeziku

| hablar | creer | partir |
|---------------|--------------|---------------|
| hablar – é | creer – é | partir – é |
| hablar – ás | creer – ás | partir – ás |
| hablar – á | creer – á | partir – á |
| hablar – emos | creer – emos | partir – emos |
| hablar – éis | creer – éis | partir – éis |
| hablar - án | creer - án | partir – án |

Prva greška u korpusu predstavljala je korišćenje italijanskih nastavaka za građenje futura uz španske glagole:

- *ayudaró* umesto *ayudaré* prema italijanskom *aiuterò*
- *compraró* umesto *compraré* prema italijanskom *comprerò*
- *enviaró* / *envieró* umesto *enviaré* prema italijanskom *invierò*
- *estudiaró* umesto *estudiaré* prema italijanskom *studierò*
- *llevaró* umesto *llevaré* prema italijanskom *porterò*
- *pasaró* umesto *pasaré* prema italijanskom *passerò*

- *trabajero* umesto *trabajere* prema italijanskom *lavorerò*
- *hablaremos* umesto *hablaremò* prema italijanskom *parleremo*

Druga greška ticala se takođe oblika glagola u futuru. Naime, u izuzetno visokom procentu studenti su primenjivali italijansko pravilo o promeni tematskog vokala *a* u *e* u prvoj konjugaciji na španske glagole:

- *paseré* umesto *pasaré*
- *compreré* umesto *compraré*
- *envieré* umesto *enviaré*
- *espereré* umesto *esperaré*
- *me relajeré* umesto *me relajaré*
- *intenteré* umesto *intentaré*
- *tomere* umesto *tomaré*
- *llegeré* umesto *llegaré*⁹³
- *pregunteré* umesto *preguntaré*
- *manderé* umesto *mandaré*
- *paserás* umesto *pasarás*
- *ayuderá* umesto *ayudará*
- *estudierá* umesto *estudiará*
- *comenzerá* umesto *comenzará*⁹⁴
- *empezerá* umesto *empezará*
- *trabajerá* umesto *trabajará*
- *terminerá* umesto *terminará*
- *regreserá* umesto *regresará*
- *se quederá* umesto *se quedará*
- *gusterá* umesto *gustará*
- *descanserá* umesto *descansará*
- *paserá* umesto *pasará*

⁹³ Bez umetanja vokala U kako bi se sačuvao pravilan izgovor i poštovala pravopisna pravila španskog jezika.

⁹⁴ Pri tome nije izvršena promena *z* u *c* prema pravilima španskog pravopisa, baš kao ni u sledećem primeru.

- *llegerá* umesto *llegará*⁹⁵
- *feliciterá* umesto *felicitará*
- *hableremos* umesto *hablaremos*
- *paseremos* umesto *pasaremos*
- *costerán* umesto *costarán*

Treća greška vezana za futur ne odnosi se na građenje ovog vremena već na njegovu upotrebu. U italijanskom jeziku upotreba futura dozvoljena je protazi realnih hipotetičkih rečenica (*Se avrò tempo, leggerò il libro – Ako budem imao vremena pročitacu knjigu*). U španskom jeziku u ovakvoj vrsti kondicionalnih rečenica upotreba futura nije dozvoljena, već je u tom slučaju neophodno koristiti prezent (*Si tengo tiempo, leeré el libro*). Navešćemo najčešćije greške studenata:

- *si vendrás* (umesto *si vienes*) *verás que te vas a sentir mejor*
- *si irá al médico* (umesto *si va al médico*) *probablemente el médico le ayudará*
- *si querrás* (umesto *si quieres*) *tener más tiempo libre, deberás organizarte mejor*

Četvrta i najučestalija grešaka koja se tiče futura jeste upotreba ovog glagolskog vremena u vremenskim rečenicama, kada se po pravilu, u španskom upotrebljava subjunktiv. Primeri za ovu vrstu greške biće izloženi u poglavlju o konjunktivu (v. odeljak 3.1.3.5.4.).

Uočili smo i to da su studenti u velikoj meri umesto futura pribegavali korišćenju perifraze glagol *ir + a + infinitiv* za izražavanje buduće radnje, kao strategiji izbegavanja.

3.1.3.5.3. Prošla vremena

Greške vezane za građenje i upotrebu prošlih vremena, prouzrokovane transferom, izložene su u ovom delu rada.

⁹⁵ Ponovo bez prilagođavanja španskoj ortografiji, tj. bez ubacivanja vokala *U* (*llegue*) za dobijanje glasa /g/

3.1.3.5.3.1. Passato prossimo

Pravilna upotreba prošlih vremena u romanskim jezicima generalno predstavlja poteškoću srbofonim studentima zbog činjenice da se u srpskom, njihovom maternjem jeziku, upotreba prošlih vremena svela na korišćenje perfekta. U radu se nećemo baviti najčešćim problemima sa kojima se govornici srpskog susreću u trenutku kada treba da odaberu i upotrebe tačno prošlo vreme u italijanskom i španskom, već isključivo onima koji su nastali kao proizvod negativnog transfera iz jednog u drugi jezik.

Prvo vreme kod kojeg je primećen veći broj grešaka jeste italijanski *Passato prossimo* koji se gradi na isti način kao španski *Pretérito perfecto*, tj. od pomoćnog glagola u prezentu i participa prošlog glavnog glagola. Ipak, postoji nekoliko razlika. Prva od njih odnosi se na sam pomoćni glagol. U italijanskom jeziku, u zavisnosti od toga da li je glavni glagol prelazan ili neprelazan (ako zanemarimo izuzetke i specifične slučajeve), koriste se dva pomoćna glagola: *avere* i *essere*. U španskom, postoji samo jedan pomoćni glagol – *haber*, koji se upotrebljava za građenje složenih vremena svih glagola. Pored toga, u italijanskom, particip glavnog glagola slaže se u rodu i broju sa subjektom ukoliko je pomoćni glagol *essere*.

U tabelama koje slede prikazana je promena italijanskih glagola *parlare* i *venire*, i španskih *hablar* i *venir* kako bi se konjugacije mogle uporediti i razumeti uzrok pojave transfera:

Tabela br.62: Passato prossimo

| parlare | venire |
|-----------------|----------------|
| ho parlato | sono venuto/a |
| hai parlato | sei venuto/a |
| ha parlato | è venuto/a |
| abbiamo parlato | siamo venuti/e |
| avete parlato | siete venuti/e |
| hanno parlato | sono venuti/e |

Tabela br.63: Pretérito perfecto

| hablar | venir |
|----------------|---------------|
| he hablado | he venido |
| has hablado | has venido |
| ha hablado | ha venido |
| hemos hablado | hemos venido |
| habéis hablado | habéis venido |
| han hablado | han venido |

Kada je u pitanju građenje vremena *Pretérito Perfecto* u španskom, naišli smo na nekoliko vrsta grešaka u korpusu:

1. Upotreba oblika pomoćnog glagola *avere* umesto oblika glagola *haber*:
 - *ho visto* umesto *he visto*
 - *ho cambiado* umesto *he cambiado*
 - *ho encontrado* umesto *he encontrado*
 - *ho hablado* umesto *he hablado*
 - *ho dicho* umesto *he dicho*
 - *ho trabajado* umesto *he trabajado*
 - *ho comprado* umesto *he comprado*
 - *ho visitado* umesto *he visitado*
 - *hai conocido* umesto *has conocido*
 - *hai pensado* umesto *has pensado*

2. Upotreba glagola *ser* kao pomoćnog (iako se španski glagoli *ser* ili *estar* ne koriste za građenje složenih vremena), u onim slučajevima kada bi se slagol *essere* koristio kao pomoćni u italijanskom, tj. uz neprelazne i povratne glagole:
 - *soy estada* umesto *he estado*
 - *soy venida* umesto *he venido*
 - *soy llegada* umesto *he llegado*
 - *soy regresada* umesto *he regresado*
 - *soy ida* umesto *he ido*
 - *es venido* umesto *ha venido*
 - *ella es llegada* umesto *ella ha llegado*

- *ella es venida* umesto *ella ha venido*
- *es diventata* umesto *se ha hecho*
- *es muerta* umesto *ha muerto*
- *son pasados tres años* umesto *han pasado tres años*
- *me soy bañada* (čak *me sono bañada*) umesto *me he bañado*
- *me soy lavada* umesto *me he lavado*
- *me soy vestida* umesto *me he vestido*
- *me soy acostada* umesto *me he acostado*
- *se es movido* umesto *se ha movido*
- *se es trasferido* umesto *se ha mudado*
- *se es convertida* umesto *se ha convertido*

3. Upotreba participa koji se završavaju na – *ato* i – *ito* umesto ispravnih španskih oblika koji se završavaju na – *ado* i – *ido*, npr :

- *encontrato* umesto *encontrado*
- *mostrato* umesto *mostrado*
- *saludato* umesto *saludado*
- *movito* umesto *movido*
- *soñado* umesto *soñado*
- *enamorado* umesto *enamorado*
- *amato* umesto *amado*
- *pasato* umesto *pasado*
- *vestito* umesto *vestido*
- *aceptato* umesto *aceptado*
- *recibito* umesto *recibido*

O ovome je bilo reči detaljnije u odeljku o hibridnim tvorevinama i potpunim pozajmljenicama kod participa (v. odeljke 3.1.2.4.8. i 3.1.2.5.9.).

4. Slaganje participa u rodu i broju sa subjektom, pravilo koje postoji u italijanskom, ali ne i u španskom jeziku:

- *soy estada* umesto *he estado*
- *soy venida* umesto *he venido*

- *soy llegada* umesto *he llegado*
- *soy regresada* umesto *he regresado*
- *soy ida* umesto *he ido*
- *ella es llegada* umesto *ella ha llegado*
- *ella es venida* umesto *ella ha venido*
- *es diventata* umesto *se ha hecho*
- *es muerta* umesto *ha muerto*
- *son pasados* umesto *han pasado*
- *me soy bañada* umesto *me he bañado*
- *me soy lavada* umesto *me he lavado*
- *me soy vestida* umesto *me he vestido*
- *me soy acostada* umesto *me he acostado*
- *se es convertida* umesto *se ha convertido*

Kada je u pitanju upotreba ovog prošlog vremena važno je istaći da se, uprkos tome što se italijansko prošlo vreme *Passato prossimo* gradi se na isti način kao špansko prošlo vreme *Pretérito perfecto*, upotreba ova dva vremena ne podudara, već po upotrebi ovom italijanskom vremenu odgovara španski *Pretérito indefinido*. *Passato prossimo* koristi se da označi radnje koje su se dogodile u nedavnoj prošlosti čije se psihološke ili emotivne posledice osećaju u sadašnjosti, ali i radnje koje su se odigrale u dalekoj prošlosti koje ni na koji način nisu povezane sa sadašnjim trenutkom (Moderc, 2004: 305). *Pretérito perfecto* nužno upućuje na radnje koje su povezane sa sadašnjim trenutkom i koje su se dogodile u prošlosti neposredno pre trenutka govora, radnje koje su se desile u trenutku koji nije vremenski određen i radnje čije se posledice osećaju u sadašnjosti (Rajić & Marcos Blanco, 2009: 76). Stoga će se koristiti uz priloške odredbe za vreme poput: *hoy, esta mañana, esta semana, este año, nunca, siempre, ya, hasta ahora, desde ayer, por el momento*. Sa druge strane *Pretérito indefinido* koji po oblicima više podseća na italijanski *Passato remoto*, upućuje na radnju koji govornik smatra završenom u prošlosti i koja nema nikakve veze sa sadašnjim trenutkom, te se koristi uz: *ayer, la semana pasada, el mes pasado, el año pasado, anoche, entonces, en 1999, hace dos meses, hace dos años, hace dos días* (Rajić & Marcos Blanco, 2009: 74), a koristi se u govornom jeziku podjednako često kao *Pretérito perfecto*.

Uprkos tome, usled pogrešne analogije zbog sličnosti u građenju između *Passato prossimo* i *Pretérito perfecto*, studenti često koriste *Pretérito perfecto* umesto *Pretérito indefinido* u slučajevima kada bi u italijanskom upotrebili *Passato prossimo*:

- *me he ido a Italia en 2011* umesto *me fui a Italia en 2011*
- *lo he visto hace dos días* umesto *lo vi hace dos días*
- *se ha mudado a esa ciudad hace algunos años* umesto *se mudó a esa ciudad hace algunos años*
- *la he encontrado hace dos días* umesto *la encontré hace dos días*
- *he vuelto a casa hace una semana* umesto *volví a casa hace una semana*
- *la carta que me has mandado hace unos días* umesto *la carta que me mandaste hace unos días*
- *hace cuatro años ha venido* umesto *hace cuatro años vino*
- *hemos trabajado juntos hace muchos años* umesto *trabajamos juntos hace muchos años*
- *hace unos días he recibido tu carta* umesto *hace unos días he recibí tu carta*
- *el novio que he conocido hace muchos años* umesto *el novio que conocí hace muchos años*
- *he venido a casa hace una semana* umesto *vine a casa hace una semana*
- *he recibito tu carta hace algunos días* umesto *recibí tu carta hace algunos días*
- *he trabajado con él hace 20 años* umesto *trabajé con él hace 20 años*
- *ha cambiado casa hace pocos años* umesto *cambió de casa hace pocos años*
- *el analisis que ha sido hecho ayer* umesto *el análisis que fue hecho ayer*
- *ayer he encontrado* umesto *ayer encontré*
- *ayer ha mostrado* umesto *ayer mostró*
- *ayer alguien ha subido* umesto *ayer alguien subió*
- *ayer he encontrado las flores delante de la puerta* umesto *ayer encontré las flores delante de la puerta*
- *ayer hemos ido al supermercado* umesto *ayer fuimos al supermercado*
- *mi coche se ha roto ayer* umesto *mi coche se rompió ayer*
- *el chico que he conocido el año pasado* umesto *el chico que conocí el año pasado*

- *he recibido tu mensaje el miércoles pasado* umesto *recibí tu mensaje el miércoles pasado*
- *el año pasado he visitado Madrid* umesto *el año pasado visité Madrid*
- *lo he conocido el año pasado en el mar* umesto *lo conocí el año pasado en el mar*
- *he recibido tus mensajes el viernes pasado* umesto *recibí tus mensajes el viernes pasado*
- *el verano pasado he estado de camarero en un bar* umesto *el verano pasado estuve de camarero en un bar*
- *he estado en Madrid tres meses el año pasado* umesto *estuve en Madrid durante tres meses el año pasado*
- *he empezado a estudiar español el año pasado* umesto *empecé a estudiar español el año pasado*
- *la semana pasada he visto una película* umesto *la semana pasada vi una película*
- *el verano pasado en Italia he comprado muchas cosas* umesto *el verano pasado en Italia compré muchas cosas*
- *el verano pasado hemos conocido mucha nueva gente* umesto *el verano pasado conocimos a mucha nueva gente*
- *unas semanas después se ha sentido mejor* umesto *unas semanas después se sintió mejor*
- *He nacido en 1998* umesto *Nací en 1998*

Nisu izostali ni obrnuti slučajevi, tj. upotreba *Pretérito indefinido* umesto *Pretérito perfecto*. Ovo bi moglo da ukaže na nedovoljno dobro savladana pravila o upotrebi prošlih vremena u španskom jeziku, ali bi se moglo protumačiti i kao neka vrsta hiperkorekcije:

- *hoy le dije que* umesto *hoy le he dicho que*
- *hoy salimos de copas* umesto *hoy hemos salido de copas*
- *este invierno estuve en Belgrado* umesto *este invierno he estado en Belgrado*
- *este invierno vi a Paola* umesto *este invierno he visto a Paola*
- *este invierno la vi dos veces* umesto *este invierno la he visto dos veces*

- *este invierno cambié de opinión umesto este invierno he cambiado de opinión*
- *este verano fue umesto este verano ha sido*
- *murió este verano umesto ha muerto este verano*
- *falleció este verano umesto ha fallecido este verano*
- *esta mañana se fue a América umesto esta mañana se ha ido a América*
- *esta mañana me levanté temprano umesto esta mañana me he levantado*
- *este fine de semana hice muchas cosas umesto este fine de semana he hecho muchas cosas*
- *esta semana salí de compras con mis amigas umesto esta semana he salido de compras con mis amigas*
- *este domingo lo único que hice umesto este domingo lo único que he hecho*
- *siempre fue bonita umesto siempre ha sido bonita*
- *Ana siempre fue umesto Ana siempre ha sido*
- *ya te hablé de él umesto ya te he hablado de él*

3.1.3.5.3.2. Imperfetto

Budući da su se u slučaju imperfekta problemi javljali više kod oblika nego u upotrebi vremena, počecemo ovo poglavlje načinom na koje se ovo vreme gradi u italijanskom i španskom jeziku, kako bismo objasnili primere grešaka nastale usled negativnog transfera:

Tabela br.64: Imperfekat u italijanskom jeziku

| parlare | credere | partire |
|--------------|--------------|--------------|
| parl – avo | cred – evo | part – ivo |
| parl – avi | cred – evi | part – ivi |
| parl – ava | cred – eva | part – iva |
| parl – avamo | cred – evamo | part – ivamo |
| parl – avate | cred – evate | part – ivate |
| parl - avano | cred - evano | part - ivano |

Tabela br.65: Imperfekat u španskom jeziku

| hablar | creer | partir |
|---------------|-------------|--------------|
| habl – aba | cre – ía | part – ía |
| habl – abas | cre – ías | part – ías |
| habl – aba | cre – ía | part – ía |
| habl – ábamos | cre – íamos | part - íamos |
| habl – abais | cre – íais | part – íais |
| habl - aban | cre - ían | part – ían |

Poređenjem dve tabele i imajući u vidu da su sve do sada analizirane greške usled negativnog transfera nastale prevashodno kod sličnih reči, ne iznenađuje što među najučestalije greške na koje smo naišli u korpusu spadaju:

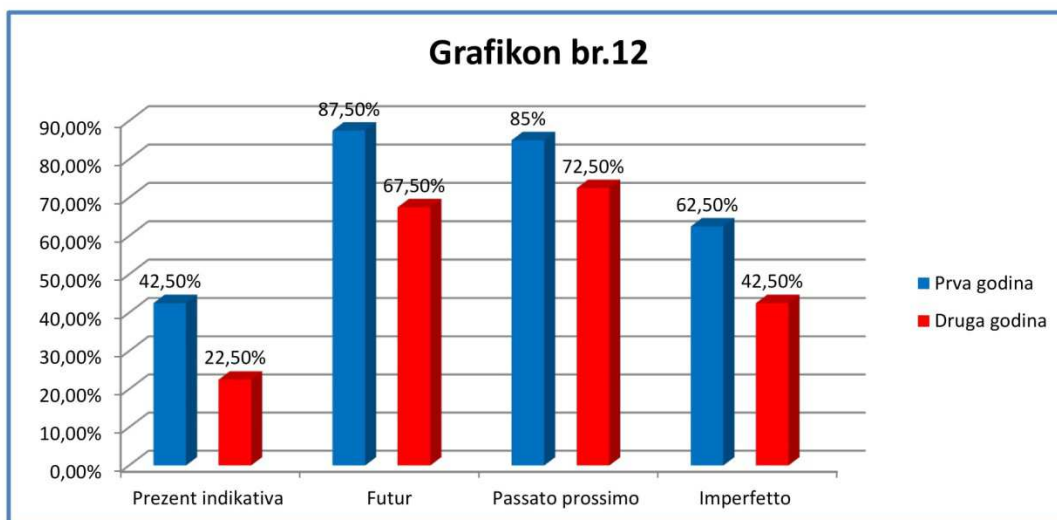
1. Korišćenje italijanskog nastavka – *o* za građenje prvog lica jednine imperfekta, umesto španskog nastavka – *a*:
 - *hablabo* umesto *hablaba*
 - *tomabo* umesto *tomaba*
 - *pensabo* umesto *pensaba*
 - *soñabo* umesto *soñaba*
 - *estabo* umesto *estaba*
 - *(yo) ero* umesto *(yo) era*

2. Korišćenje italijanskog nastavka – *vo* i – *va*, umesto španskog nastavka za građenje imperfekta glagola prve konjugacije – *ba*:
 - *hablavo* umesto *hablaba*
 - *pensavo* umesto *pensaba*
 - *me gustava* umesto *me gustaba*
 - *jugava* umesto *jugaba*
 - *tomava* umesto *tomaba*
 - *pensava* umesto *pensaba*
 - *hablava* umesto *hablaba*
 - *se tratava* umesto *se trataba*
 - *cambiava* umesto *cambiaba*

- *soñava* umesto *soñaba*
- *contava* umesto *contaba*
- *mirava* umesto *miraba*

3. Korišćenje nastavka za građenje imperfekta glagola prve konjugacije prilikom građenja imperfekta glagola druge i treće konjugacije. U italijanskom jeziku imperfekat ima jedinstvene nastavke za sve tri konjugacije (-vo, -vi, -va, -vamo, -vate, -vano) pri čemu svaka konjugacija zadržava svoj tematski vokal, dok u španskom jeziku postoje oblici : - *aba*, - *abas*, - *aba*, - *ábamos*, - *abais*, - *aban* za prvu, i: - *ía*, - *ías*, - *ía*, - *íamos*, - *íais*, - *ían* za drugu i treću konjugaciju. Zbog evidentnog negativnog transfera iz italijanskog, studenti su koristili nastavke tipične za prvu konjugaciju prilikom građenja imperfekta glagola sve tri konjugacije:

- *comeba / comeva* umesto *comía*
- *bebeba / bebeva / bebiba* umesto *bebía*
- *teneba* umesto *tenía*
- *vendebeba* umesto *vendía*
- *veniba* umesto *vení*
- *diceba* umesto *decía*
- *saliba* umesto *salía*
- *se sentiba / se sentiva* umesto *se sentía*
- *comebamos* umesto *comíamos*



Grafikon br. 12: Morfosintaksičke greške V deo (prezent indikativa, futur, *passato prossimo* i *imperfetto*)

3.1.3.5.4. Konjunktiv

Italijanski konjunktiv (*congiuntivo*) i španski subjunktiv (*subjuntivo*) su načini koji ne postoje u srpskom jeziku. Kao takve, srbofoni govornici ih izjednačavaju u ova dva romanska jezika, odnosno doživljavaju sličnijim nego što to zaista jesu. Dok je indikativ način koji izražava sigurnost ili izvesnost, nasuprot njemu konjunktiv i subjunktiv jesu načini kojima se izražava neizvesnost ili nesigurnost ostvarenja radnje. Njima se izražava subjektivnost, a radnja se predstavlja kao moguća, verovatna ili proizvod ličnog mišljenja. Uprkos tome upotreba italijanskog konjunktiva i španskog subjunktiva ne podudara se u svim slučajevima.

Gramatička pravila nalažu da se u italijanskom konjunktiv upotrebljava u zavisnim rečenicama:

1. Posle glagola koji izražavaju lično mišljenje ili stav (*pensare, credere, ritenere, dubitare, supporre, sospettare, immaginare, sembrare, parere*):

Penso che Lorenzo sia ricco.

2. Posle glagola koji izražavaju želju (*volere, desiderare, preferire*):

Voglio che lui lo faccia.

3. Posle glagola koji izražavaju strah (*temere, avere paura*):
Temo che non sia possibile realizzare questo progetto.
4. Posle glagola koji izražavaju nadu (*sperare, aspettarsi*):
Spero che tornino presto.
5. Posle glagola koji izražavaju naredbu (*ordinare, vietare, proibire, impedire*):
Proibisco che tu fumi qui.

Uprkos gramatičkom pravilu u praksi se retko sreću primeri upotrebe konjunktiva posle glagola naredbe. Naime, ukoliko je u rečenici prisutan logički subjekat u obliku indirektnog objekta, u italijanskom se radije koristi implicitna konstrukcija s predlogom *di* i infinitivom:

Ti proibisco di fumare qui.

6. Posle bezličnih glagola i izraza (*sembra, pare, bisogna, occorre, può darsi, è bello, è brutto, è giusto, è bene, è male, è meglio, è peggio* itd.)
È possibile che lui arrivi oggi.
7. Posle glagola koji izražavaju duševna stanja (*essere felice/ contento/ soddisfatto/ triste, piacere, dispiacere, rallegrarsi*):
Mi dispiace che lui parta domani.
8. Posle određenih veznika (*perché, affinché, benché, sebbene, malgrado, nonostante, purché, a patto che, a condizione che, nel caso che, prima che, senza che*):
Partiremo domani, a patto che non piova.
9. Uz negaciju glagola koji inače ne zahtevaju konjunktiv:
Non dico che sia giusto.

Španski subjunktiv upotrebljava se u zavisnim rečenicama:

1. Posle glagola koji izražavaju želju (*querer, desear, preferir, tener ganas, apetecer*):
Quiero que él lo haga.
2. Posle glagola koji izražavaju strah (*tener miedo*):
Tengo miedo de que no sea posible realizar este proyecto.

3. Posle glagola koji izražavaju nadu (*esperar*):
Espero que regrese pronto.
4. Posle glagola koji izražavaju naredbu ili savet (*pedir, rogar, decir, prohibir, impedir, mandar, obligar, ordenar, proponer, aconsejar, recomendar, sugerir*):
Prohíbo que fumes aquí.

Slično kao u italijankom jeziku, u španskom se umesto subjunktiva može koristiti infinitiv ako je u rečenici prisutan subjekat koji se odnosi na infinitiv (Rajić & Marcos Blanco, 2009: 157; Romero Dueñas & González Hermoso, 2015: 240):

Te prohíbo que fumes aquí ili Te prohíbo fumar aquí.

5. Posle bezličnih glagola i izraza (*es absurdo, es importante, es lógico, es probable, es una pena, es injusto, es posible, es fantástico, es bueno, puede que* itd.):
Es posible que llegue hoy.
6. Posle glagola koji izražavaju duševna stanja (*gustar, encantar, molestar, interesar, fastidiar, sorprender, sentir, preocupar, odiar, alegrarse*):
Siento que se vaya mañana.
7. Posle određenih veznika (*para que, a fin de que, siempre que, con tal de que, a condición de que, aunque, a pesar de que, antes de que, después de que, a no ser que, salvo que, sin que*):
Nos iremos a condición de que no llueva.
8. Uz negaciju glagola koji izražavaju mišljenje (*creer, pensar, parecer*):
No creo que me comprenda bien.
9. Uz priloge *quizá(s), tal vez, posiblemente i probablemente*:
Quizás llueva todo el día.
10. Posle vremenskog veznika: *cuando, apenas* za izražavanje dve simultane radnje u futuru:
Podrás jugar cuando termines tu tarea.

Navedena razlika u upotrebi italijanskog konjunktiva i španskog subjunktiva će biti uzrok najvećeg broja grešaka koje su studenti napravili (97,50% studenata druge godine).

11. U načinskim rečenicama posle: *como, cuanto, de modo que*:

Haz como quieras.

Poređenjem gorenavedenih primera uočava se da, i pored brojnih sličnosti, postoje razlike u upotrebi ovog načina u italijanskom i španskom jeziku. Greške uslovljene negativnim transferom proizvod su uverenja studenata da se sva pravila vezana za italijanski konjunktiv mogu primeniti na španski subjunktiv:

1. Prvu veliku grešku predstavlja upotreba subjunktiva posle glagola koji izražavaju mišljenje. Ovakvi glagoli, ukoliko ispred njih nije upotrebljena negacija, u španskom zahtevaju indikativ:

- *pienso que sea imposible* umesto *pienso que es imposible*
- *pienso que no sea posible* umesto *pienso que no es posible*
- *pienso que sea muy importante hacer ejercicios* umesto *pienso que es muy importante hacer ejercicios*
- *pienso que debas* umesto *pienso que debes*
- *pienso que los dos vestidos sean largos* umesto *pienso que los dos vestidos son largos*
- *creo que no sea facil vivir aquí* umesto *creo que no es facil vivir aquí*
- *creo que no vaya a venir* umesto *creo que no va a venir*
- *creo que sea mejor* umesto *creo que es mejor*
- *creo que haya ido al parque* umesto *creo que ha ido al parque*
- *creo que alguien haya subido* umesto *creo que alguien ha subido*
- *me parece que tengan* umesto *me parece que tienen*
- *me parece que sea* umesto *me parece que es*
- *pensaba que se tratara* umesto *pensaba que se trataba*

2. Učestala greška bila je i korišćenje infinitiva umesto subjunktiva u slučajevima kada je to dozvoljeno u italijanskom, ali ne i u španskom jeziku. Posle glagola koji izražavaju naredbu ili savet, čak i u slučajevima kada je izražen subjekat u obliku indirektnog objekta (dativa) na koji se infinitiv odnosi, u španskom nije dozvoljena upotreba infinitiva ukoliko je eksplicitno naveden još jedan subjekat. Drugim rečima može se reći: *Te pido enviar la carta*, ali nije gramatički reći: *Te*

vido ayudarme, već je u drugom slučaju neophodno upotrebiti subjunktiv: *Te vido que me ayudes*. U italijanskom jeziku dozvoljena je upotreba infinitiva u oba slučaja: *Ti chiedo di spedire la lettera* i *Ti chiedo di aiutarmi*. Upravo ova lažna analogije doprinela je stvaranju negativnog transfera iz L2 u L3, odnosno građenju implicitne rečenice u slučaju kada to nije gramatički prihvatljivo u španskom:

- *te digo de dejarme en paz* umesto *te digo que me dejes en paz* prema italijanskom *ti dico di lasciarmi in pace*
- *te vido (de) ayudarme* umesto *te vido que me ayudes* prema italijanskom *ti chiedo di aiutarmi*
- *te ruego (de) hacerme un favor* umesto *te ruego que me hagas un favor* prema italijanskom *ti supplico di farmi un favore*
- *te ruego (de) ayudarme* umesto *te ruego que me ayudes* prema italijanskom *ti supplico di aiutarmi*

3. Najveći broj studenata druge godine (97,50%) upotrebio je prezent, futur I ili futur II umesto subjunktiva posle veznika *cuando* i *apenas* u zavisnoj vremenskoj rečenici, što je očigledan direktan transfer iz italijanskog:

- *cuando regreso* umesto *cuando regrese* prema italijanskom *quando torno*
- *cuando vuelvo a casa* umesto *cuando vuelva a casa* prema italijanskom *quando torno a casa*
- *cuando el espectáculo termina* umesto *cuando el espectáculo termine* prema italijanskom *quando lo spettacolo finisce*
- *cúando la obra acaba* umesto *cuando la obra acabe* prema italijanskom *quando lo spettacolo finisce*
- *te escribiré cuando viene* umesto *te escribiré cuando venga* prema italijanskom *ti scriverò quando viene*
- *te voy a escribir apenas él viene* umesto *te voy a escribir apenas él venga* prema italijanskom *ti scriverò appena viene*
- *cuando acaba sus estudios* umesto *cuando acabe sus estudios* prema italijanskom *quando finisce i suoi studi*
- *cuando mi primo viene te voy a escribir* umesto *cuando mi primo venga te voy a escribir* prema italijanskom *quando mio cugino viene ti scrivo*

- *cuando termina la Universidad umesto cuando termine la Universidad*
prema italijanskom *quando finisce l'Università*
- *cúando terminan las clases umesto cuando terminen las clases* prema
italijanskom *quando finiscono le lezioni*
- *cuando terminará sus estudios umesto cuando termine sus estudios*
prema italijanskom *quando finirà i suoi studi*
- *cuando la obra terminará umesto cuando la obra termine* prema
italijanskom *quando lo spettacolo finirà*
- *cuando acabará sus estudios umesto cuando acabe sus estudios* prema
italijanskom *quando finirà i suoi studi*
- *cuando terminará la Universidad umesto cuando termine la Universidad*
prema italijanskom *quando finirà l'Università*
- *cuando será el fin umesto cuando sea el fin* prema italijanskom *quando*
sarà la fine
- *cuando habré regresado umesto cuando regrese* prema italijanskom
quando sarò tornato
- *cuando habré llegado umesto cuando llegue* prema italijanskom *quando*
sarò arrivato
- *cuando habrá terminado ese trabajo umesto cuando termine ese trabajo*
prema italijanskom *quando avrà finito questo lavoro*
- *cuando habrá terminado la Universidad umesto cuando termine la*
Universidad prema italijanskom *quando avrà finito l'Università*
- *cuando la obra habrá terminado umesto cuando la obra termine* prema
italijanskom *quando lo spettacolo sarà finito*
- *cuando lo espectáculo habrá acabado umesto cuando el espectáculo*
acabe prema italijanskom *quando lo spettacolo sarà finito*
- *apenas habrá llegado umesto apenas llegue* prema italijanskom *appena*
sarà arrivato
- *cuando lo habré hecho, saldré umesto cuando lo haga, saldré* prema
italijanskom *quando lo avrò fatto, uscirò*

4. U korpusu smo pronašli još jednu čestu grešku u upotrebi španskog subjunktiva. U italijanskoj rečenici, posle glagola koji zahtevaju konjunktiv, moguće je upotrebiti futur za izražavanje buduće radnje. Takva opcija ne postoji u španskom jeziku, već je upotreba subjunktiva obavezna:

Penso che Paolo viene / verrà. Mislim da će Paolo doći.

Penso che Paolo venga. Mislim da Paolo dolazi.

Penso che Paolo sia venuto. Mislim da je Paolo došao.

*No pienso que Pablo vendrá **

No pienso que Pablo venga. Ne mislim da Pablo dolazi / da će doći.

No pienso que Pablo haya venido. Ne mislim da je Pablo došao.

Sledeći primeri iz korpusa ilustruju pogrešnu upotrebu futura umesto subjunktiva:

- *tengo miedo que se quedará en casa* umesto *tengo miedo de que se quede en casa* prema italijanskom *ho paura che rimarrà a casa*
- *espero que le gustará* umesto *espero que le guste* prema italijanskom *spero che le piacerà*
- *espero que vendrá* umesto *espero que venga* prema italijanskom *spero che verrà*
- *espero que será pronto* umesto *espero que sea pronto* prema italijanskom *spero che sarà presto*
- *no creo que llegará* umesto *no creo que llegue* prema italijanskom *non credo che arriverà*

5. U italijanskom jeziku postoji još jedan slučaj kada je moguće upotrebiti konjunktiv, a to je u indirektno upitnim rečenicama:

Luca mi ha chiesto che cosa volevo/volessi fare oggi.

U ovom slučaju upotreba konjuktiva nije obavezna ali je dozvoljena, što u španskom nije slučaj (Rajić & Marcos Blanco, 2009: 157-158, Romero Dueñas & González Hermoso, 2015: 239 i 242):

- *no sé dónde esté* umesto *no sé dónde está*

3.1.3.5.5. Kondicional

Vezano za kondicionale studenti su pravili dve vrste grešaka. Prva se ticala oblika kondicionala, a druga njegove upotrebe.

Kondicionali u španskom jeziku grade se, kao i u italijanskom, prema pravilima po kojima se gradi futur (v. odeljak 3.1.3.5.2.). Shodno tome, prilikom pravljenja španskih kondicionala studenti su pravili iste greške koje su pravili pri građenju futura. Najfrekventnija se odnosila na menjanje tematskog vokala kod glagola prve konjugacije:

- *gustería* umesto *gustaría*
- *lleverías* umesto *llevarías*
- *pasería* umesto *pasaría*
- *comprería* umesto *compraría*
- *te ayudería* umesto *te ayudaría*
- *estudiería* umesto *estudiaría*

Kada je u pitanju upotreba kondicionala u španskom najčešća greška odnosila se na upotrebu ovog načina prema pravilima o slaganju vremena. Kondicional sadašnji se u španskom jeziku koristi u indirektnom govoru da izrazi buduće radnje iz perspektive prošlosti:

Dijo que compraría una casa. Rekao je da će kupiti kuću.

U italijanskom se umesto kondicionala sadašnjeg u istoj situaciji koristi kondicional prošli:

Disse che avrebbe comprato una casa. Rekao je da će kupiti kuću.

Često su studenti koristili u španskom kondicional prošli umesto kondicionala sadašnjeg da izražavanje buduće radnje iz perspektive prošlosti:

- *lo que prometió que habría hecho* umesto *lo que prometió que haría* prema italijanskom *quello che ha promesso che avrebbe fatto*
- *prometió que habría venido para Pascua* umesto *prometió que vendría para Pascua* prema italijanskom *ha promesso che sarebbe venuto per Pasqua*
- *pensaba que habríamos ido al mar* umesto *pensaba que iríamos al mar* prema italijanskom *pensavo che saremmo andati al mare*

3.1.3.5.6. Imperativ

Kako je i očekivano, greške vezane za imperativ javile su se u oblicima glagola, a ne u upotrebi ovog načina:

1. Studenti su koristili italijanske nastavke za građenje imperativa umesto španske:

Tabela br.66: Impertiv u italijanskom jeziku

| parlare | | credere | | partire | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| jednina | množina | jednina | množina | jednina | množina | |
| 1.lice | / | - iamo | / | - iamo | / | - iamo |
| 2.lice | - a | - ate | - i | - ete | - i | - ite |
| 3.lice | - i | - ino | - a | - ano | - a | - ano |

Tabela br.67: Impertiv u španskom jeziku

| hablar | | creer | | partir | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|
| jednina | množina | jednina | množina | jednina | množina | |
| 1.lice | / | - emos | / | - amos | / | - amos |
| 2.lice | - a | - ad | - e | - ed | - e | - id |
| 3.lice | - e | - en | - a | - an | - a | - an |

Primeri iz korpusa pokazuju da su studeni primenjivali italijanske nastavke za građenje imperativa umesto adekvatnih španskih nastavaka:

- *¡escribime!* umesto *¡escribeme!*
- *¡imagini!* umesto *¡imagine!*
- *¡dejate!* umesto *¡dejad!*

U italijanskom jeziku nastavak za imperativ drugog lica množine identičan je nastavku za prezent. U španskom nastavak za imperativ drugog lica množine ima karakterističan nastavak koji se uvek završava na - *d*. I pored toga studenti su gradili

drugo lice imperativa na način na koji se to radi u italijanskom, tj. dodavanjem nastavka za sadašnje vreme indikativa:

- *¡dejais!* umesto *¡dejad!*
- *¡olvidais!* umesto *¡olvidad!*

2. Druga grupa grešaka odnosila se na građenje negativnog imperativa drugog lica jednine. U italijanskom jeziku on se gradi od *non* + infinitiv, dok se u španskom jeziku gradi od *no* + subjunktiv prezenta:

- *No lo tirar!* umesto *¡No lo tires!*
- *¡No tirar!* umesto *¡No lo tires!*
- *¡No lo olvidar!* umesto *¡No lo olvides!*
- *¡No olvidar!* umesto *¡no lo olvides!*
- *¡No lo echar!* umesto *¡no lo eches!*
- *¡No echar!* umesto *¡no la eches!*

3. Poslednja vrsta grešaka ticala se građenja imperativa trećeg lica jednine i položaja zamenica. U italijanskom jeziku sve vrste zamenica nalaze se ispred oblika imperativa trećeg lica jednine kao proklitike. U španskom njihov položaj varira. Naime, ukoliko se radi o pozitivnom imperativu zamenice se spajaju sa trećim licem jednine imperativa, dakle enklitike su, dok se nalaze ispred negativnog imperativa trećeg lica jednine:

- *¡Usted me de las llaves!* umesto *¡Usted deme las llaves!* prema italijanskom *mi dia le chiavi!*
- *¡me las de!* umesto *¡démelas!* prema italijanskom *me le dia!*

3.1.3.5.7. Glagoli ESSERE i STARE

Po obliku italijanski glagol *ESSERE* odgovara španskom glagolu *SER*, dok italijanski glagol *STARE* po formi liči na španski glagol *ESTAR*. Ipak, upotreba ovih glagola razlikuje se u dva jezika.

Glagol *ESSERE* izražava osobinu ili stanje neke osobe ili predmeta koji mogu biti trenutni ili trajni (*Luisa è sempre contenta. Luisa oggi è contenta*). Koristi se i kao

sinonim glagola „nalaziti se“ (*Dov'è Luisa adesso?*). *STARE* se koristi da izrazi privremeno fizičko i psihičko stanje, i sinonim je za glagol „osećati se“ (*Come stai?*). Ovaj glagol takođe može značiti „nalaziti se“, ali postoji razlika u upotrebi i značenju u odnosu na *ESSERE*: *Il libri sono sul tavolo* bi značilo da se knjige trenutno nalaze na stolu, *I libri stanno sul tavolo* znači da se knjige obično nalaze na stolu, da je tamo njihovo mesto⁹⁶.

Izbor odgovarajućeg glagola u španskom dosta je komplikovaniji. Glagol *SER* koristi se da izrazi:

- Trajne osobine predmeta ili osobe: *La mesa es redonda*.
- Poreklo ili pripadnost određenoj grupi: *Soy de Serbia*.
- Sate, datume, vreme: *Son las tres*.
- Identifikovanje: *Es mi abrigo*.
- Profesiju: *Es abogado*.
- Pripadanje: *Este bolso es mío*.

Glagol *ESTAR* izražava, pored ostalog⁹⁷:

- Trenutno ili prolazno fizičko stanje ili raspoloženje: *Estoy cansado*.
- Lokaciju na kojoj se nešto nalazi: *La tienda está a la izquierda*.
- Trenutno zanimanje: *Está de camarero*.
- Trenutnu situaciju u kojoj se neko nalazi: *Estoy de vacaciones*.

Prva velika razlika u upotrebi italijanskih i španskih glagola ukazuje na to da *ESSERE* izražava trenutnu i trajnu osobinu ili stanje, dok su te funkcije u španskom podeljene: za prvu će se koristiti glagol *ESTAR* a za drugu *SER*. Upravo ova sličnos/razlika između jezika prouzrokovala je veliki broj grešaka izazvane transferom:

- *soy feliz* umesto *estoy feliz* prema italijanskom *sono felice*, ne: *sto felice*
- *soy contenta* umesto *estoy contenta* prema italijanskom *sono contenta*, ne: *sto contenta*
- *soy cansado* umesto *estoy cansado* prema italijanskom *sono stanco*, ne: *sto stanco*

⁹⁶ Izvor: Accademia della Crusca: http://forum.accademiadellacrusca.it/forum_12/interventi/5219.shtml.
html.

⁹⁷ Za dodatne informacije konsultovati Romero Dueñas & González Hermoso (2015: 186-189).

- *soy de buen humor* umesto *estoy de buen humor* prema italijanskom *sono di buon umore*, ne: *sto di buon umore*
- *eres preocupada* umesto *estás preocupada* prema italijanskom *sei preoccupata*, ne: *stai preoccupata*
- *el coche es roto* umesto *el coche está roto* prema italijanskom *la macchina è rotta*, ne: *la macchina sta rotta*
- *es enfermo* umesto *está enfermo* prema italijanskom *è malato*, ne: *sta malato*
- *es contaminado* umesto *está contaminado* prema italijanskom *è contaminato*, ne: *sta contaminato*
- *la puerta es abierta* umesto *la puerta está abierta* prema italijanskom *la porta è aperta*, ne: *la porta sta aperta*
- *es llena* umesto *está llena* prema italijanskom *è piena*, ne: *sta piena*
- *es acostumbrada* umesto *está acostumbrada* prema italijanskom *è abituata*, ne: *sta abituata*
- *era muy feliz en ese momento* umesto *estaba muy feliz en ese momento* prema italijanskom *ero molto felice in quel momento*, ne: *stavo molto felice in quel momento*
- *era muy contenta* umesto *estaba muy contenta en ese momento* prema italijanskom *era molto contenta*, ne: *stava molto contenta*
- *el elevador era estropeado* umesto *el elevador estaba estropeado* prema italijanskom *l'ascensore era rotto*, ne: *l'ascensore stava rotto*
- *però soy sin dinero* umesto *pero estoy sin dinero* prema italijanskom *però sono senza soldi*, ne: *però sto senza soldi*

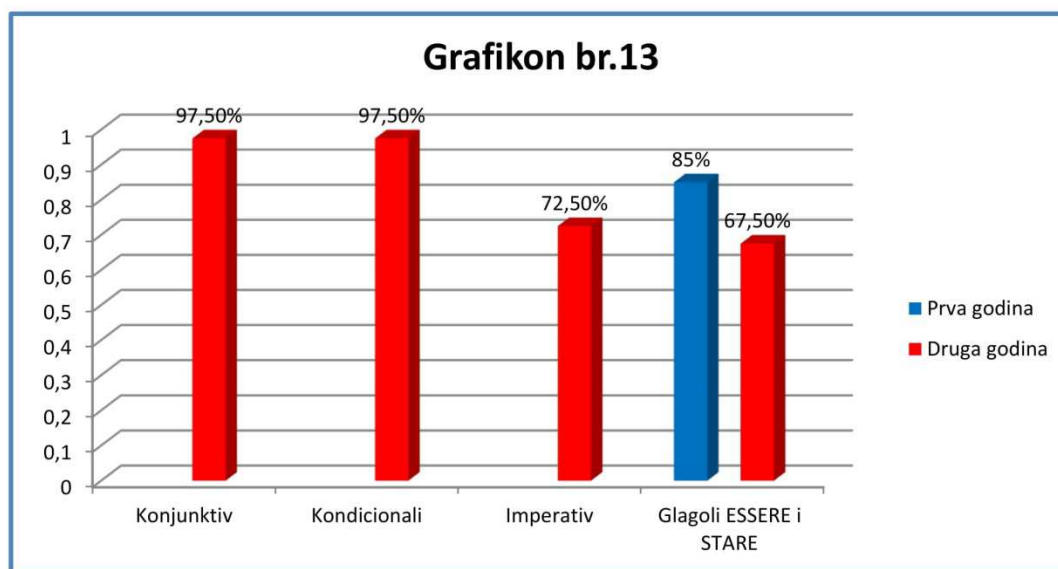
Kao što je već ranije navedeno, u italijanskom jeziku *ESSERE* i *STARE* mogu biti sinonimi za glagol „*nalaziti se*“, s tim što prvi ukazuje na trenutnu lokaciju, a drugi na uobičajenu ili stalnu lokaciju gde se neko ili nešto nalazi. Potpuno suprotno, u španskom jeziku *SER* označava trajna stanja i osobine, dok se glagolom *ESTAR* izražava trenutnost ili prolaznost, a ovim glagolom se takođe izražava lokacija. Ovo je izazvalo drugu vrstu grešaka studenata:

- *soy en la playa* umesto *estoy en la playa*
- *su casa es cerca de* umesto *su casa está cerca de*
- *el mapa no es en el bolso* umesto *el mapa no está en el bolso*

- *al lado de papá es su hija* umesto *al lado de papá está*
- *es a la derecha* umesto *está a la derecha*
- *he sido en Belgrado* umesto *he estado en Belgrado*
- *fue en Nueva York* umesto *estuve en Nueva York*
- *era en Madrid* umesto *estaba en Madrid*
- *ero en Nueva York* umesto *estaba en Nueva York*

Verovatni svesni razlike u upotrebi pomenutih glagola u dva jezika, studenti su neretko forsirali upotrebu glagola *ESTAR* umesto glagola *SER* i slučajevima kada bi se u italijanskom takođe koristio glagol *ESSERE*, odnosno vršili su hiperkorekciju:

- *España está muy linda* umesto *España es muy linda*
- *eso no está el fin del mundo* umesto *eso no es el fin del mundo*
- *está difícil* umesto *es difícil*
- *está atractivo* umesto *es atractivo*
- *los franceses no están tan abiertos* umesto *los franceses no son tan abiertos*
- *los vestidos están largos* umesto *los vestidos son largos*
- *están diferentes* umesto *son diferentes*
- *estaba un buen hombre* umesto *era un buen hombre*



Grafikon br. 13: Morfosintaksičke greške VI deo (konjunktiv, kondicionali, imperativ, glagoli *essere* i *stare*)

3.1.3.6. Prilog

Greške koje se tiču priloga i negativnog transfera iz italijanskog u španski jezik odnose se prevashodno na priloge za vreme i na njihov položaj u rečenici:

1. U italijanskom jeziku, u složenim vremenima, prilog za vreme može se naći između pomoćnog glagola i participa (*Non l'ho **ancora** visto; Ti ho **sempre** detto la verità*). U španskom jeziku prilog za vreme nikad ne se nalazi u ovom položaju, već stoji na početku ili na kraju rečenice (Romero Dueñas & González Hermoso, 2015: 192):
 - *lo he ya visto* umesto *ya lo he visto* prema italijanskom *l'ho già visto*
 - *he ya dicho a Sofía* umesto *ya le he dicho a Sofía* prema italijanskom *ho già detto a Sofia*
 - *la he ya encontrado* umesto *ya la he encontrado* prema italijanskom *l'ho già incontrata*
 - *te he ya hablado de él* umesto *ya te he hablado de él* prema italijanskom *ti ho già parlato di lui*
 - *Ana ha siempre sido más guapa de su hermana* umesto *Ana siempre ha sido más guapa que su hermana* prema italijanskom *Anna è sempre stata più bella di sua sorella*
 - *ha siempre sido bonita* umesto *siempre ha sido bonita* prema italijanskom *è siempre stata bella*
 - *ha siempre estado* umesto *siempre ha estado* prema italijanskom *è sempre stato*
 - *ha siempre dicho que* umesto *siempre ha dicho que* prema italijanskom *ha sempre detto che*
 - *he siempre soñado* umesto *siempre he soñado* prema italijanskom *ho sempre sognato*
2. Druga grupa grešaka tiče se ponovo položaja priloga, i to priloga *siempre* i *ya*. Odgovarajući italijanski prilozima *sempre* i *già* obično dolaze posle glagola. Ukoliko se pak nađu ispred glagola, znači da je govornik želeo da ih naglasi. U

španskom jeziku navedeni prilozi za vreme prema gramatičkom pravilu mogu zauzimati položaj i pre i posle glagola. Ipak, češće se nalaze ispred glagola⁹⁸:

- *pienso siempre* umesto *siempre pienso*
- *te vistas a la moda siempre* umesto *siempre te vistas a la moda*
- *Ana ha sido siempre más guapa* umesto *Ana siempre ha sido más guapa*
- *él piensa en sus amigos siempre* umesto *él siempre piensa en sus amigos*
- *para mí es siempre difícil* umesto *para mí siempre es difícil*
- *soñaba siempre* umesto *siempre soñaba*
- *mucha gente está siempre dispuesta a* umesto *mucha gente siempre está dispuesta a*
- *el final del año es siempre difícil* umesto *el final del año siempre es difícil*
- *lo vi ya* umesto *ya lo vi*

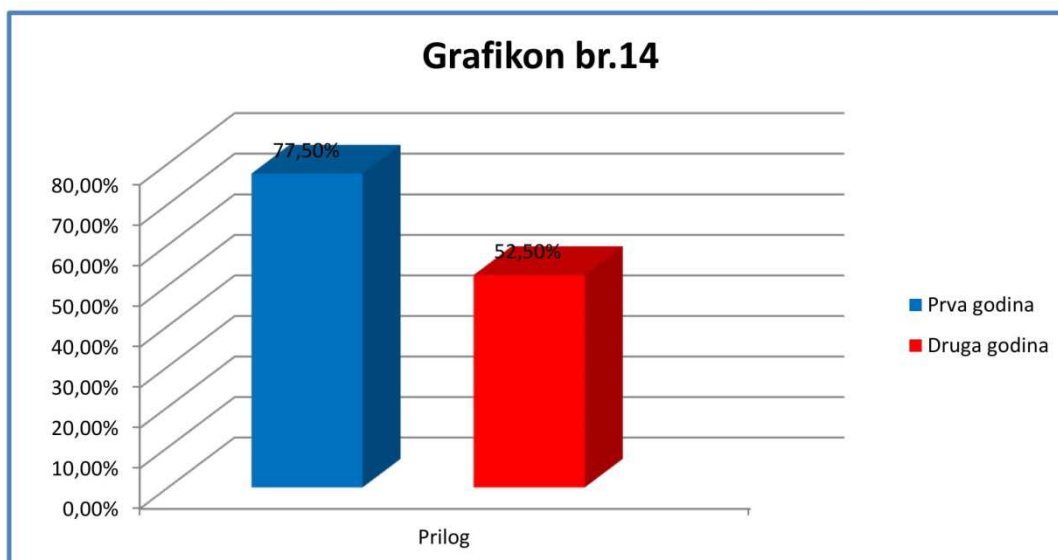
Rečenice sa prilogom *siempre* su odličan primer da je transfer iz sličnog jezika neuporedivo zastupljeniji nego transfer iz tipološki različitog jezika, čak i kada je reč o najdominantnijem, maternjem jeziku. Studenti je trebalo da prevedu sa srpskog sledeće rečenice: *uvek razmišljam o, uvek se oblačiš moderno, uvek je bila lepša od svoje sestre, on uvek misli na svoje prijatelje, uvek sam sanjala* itd. Dakle, pozitivan transfer je mogao da se dogodi iz maternjeg srpskog, gde je položaj priloga ispred glagola kao u španskom, ali dogodio se negativno transfer iz tipološki bliskog jezika – italijanskog gde je položaj priloga iza glagola.

3. U treću grupu grešaka spada upotreba 3.1. jednine glagola *hacer* koji obavlja prilošku funkciju (*hace - pre*), a koji u italijanskom glasi *fa*. Iako je njegov položaj u španskom jeziku ispred vremenskog izraza, baš kao i u srpskom (što je otvaralo mogućnost za pozitivni transfer), studenti su ga upotrebljavali posle vremenskog izraza, na način na koji se upotrebljava italijansko *fa*:

- *dos años hace* umesto *hace dos años* prema italijanskom *due anni fa*
- *dos días hace* umesto *hace dos días* prema italijanskom *due giorni fa*
- *pocos años hace* umesto *hace pocos años* prema italijanskom *pochi anni fa*
- *algunos años hace* umesto *hace algunos años* prema italijanskom *alcuni anni fa*
- *20 años hace* umesto *hace 20 años* prema italijanskom *20 anni fa*

⁹⁸ Frekvencija položaja navedenih priloga ispitana je u Korpusu RAE: <http://corpus.rae.es/creanet.html>

4. Učestala greška bila je i upotreba španskog priloga *después*. Greška se odnosila na upotrebu ovog priloga bez predloga *de*, po ugledu na italijanski jezik:
- *después muchos años* umesto *después de muchos años* prema italijanskom *dopo molti anni*
 - *después la fiesta* umesto *después de la fiesta* prema italijanskom *dopo la festa*
 - *después cuatro semanas* umesto *después de cuatro semanas* prema italijanskom *dopo quattro settimane*
 - *después la señal* umesto *después de la señal* prema italijanskom *dopo il segnale*
5. U oba jezika prilozi za način se grade dodavanjem sufiksa – *mente* na pridev. U španskom, ukoliko se dva takva priloga nađu jedan do drugog – *mente* se piše samo uz drugi prilog. Pod uticajem italijanskog studenti su pisali u oba priloga sufiks – *mente*:
- *frecuentemente y rapidamente* umesto *frecuente y rápidamente* prema italijanskom *frequentemente e rapidamente*
6. U korpusu smo neretko nailazili na priloge koji predstavljaju potpune pozajmljenice iz italijanskog ili hibridne tvorevine (v. odeljke 3.1.2.5.4. i 3.1.2.4.4.):
- *non* umesto *no*
 - *ora* umesto *ahora*
 - *dos años fa* umesto *hace dos años*
 - *fino a las 9* umesto *hasta las 9*
 - *prima di (la Pascua)* umesto *antes de (la Pascua)*
 - *ier* umesto *ayer*
 - *abastanza* umesto *bastante*
 - *almenos* umesto *al menos*
 - *al meno* umesto *al menos*
 - *immediatamente* umesto *inmediatamente*
 - *perfetamente* umesto *perfectamente*
 - *a piedes* umesto *a pie*
 - *más o meno* umesto *más o menos*



Grafikon br. 14: Morfosintaksičke greške VII deo (prilog)

3.1.3.7. Predlog

Greške koje se tiču predloga odnose se prevashodno na predloge: A, IN, DI, DA i PER.

3.1.3.7.1. Predlog A

I u italijanskom i španskom postoji predlog A, ali se njegova upotreba razlikuje u ova dva jezika. Greške koje je prouzrokovao negativni transfer iz prvog u drugi jezik rasporedili smo u nekoliko grupa:

1. Predlog A koristi se u italijanskom jeziku ispred naziva gradova (nikad ispred naziva država), dok se u španskom jeziku A koristi bilo ispred imena gradova bilo ispred imena država iza glagola kretanja (kao *complemento di moto a luogo*). Uz ostale španske glagole (kao *complemento di stato in luogo*) koristi se (bilo uz nazive gradova ili država) predlog EN:
 - *mi vida a Belgrado* umesto *mi vida en Belgrado* prema italijanskom *la mia vita a Belgrado*

- *he estado a Belgrado* umesto *he estado en Belgrado* prema italijanskom *sono stata a Belgrado*
- *a Belgrado no tiene amigos* umesto *en Belgrado no tiene amigos* prema italijanskom *a Belgrado non ha amici*
- *este verano he estado a Londres* umesto *este verano he estado en Londres* prema italijanskom *questa estate sono stato a Londra*
- *mi estancia a Barcelona* umesto *mi estancia en Barcelona* prema italijanskom *il mio soggiorno a Barcellona*
- *estaba a Madrid* umesto *estaba en Madrid* prema italijanskom *era a Madrid*
- *estuve a Madrid* umesto *estuve en Madrid* prema italijanskom *è stato a Madrid*
- *trabajo a Florencia* umesto *trabajo en Florencia* prema italijanskom *lavoro a Firenze*
- *estuve a NY* umesto *estuve en Nueva York* prema italijanskom *sono stato a New York*
- *he estado a Roma unos días* umesto *he estado en Roma unos días* prema italijanskom *sono stato a Roma alcuni giorni*
- *vive a Belgrado* umesto *vive en Belgrado* prema italijanskom *vive a Belgrado*
- *mi apartamento a Roma* umesto *mi apartamento en Roma* prema italijanskom *il mio appartamento a Roma*
- *estoy a Genova* umesto *estoy en Génova* prema italijanskom *sono a Genova*
- *me encuentro a Génova* umesto *me encuentro en Génova* prema italijanskom *mi trovo a Genova*
- *he pasado unos días a Roma* umesto *he pasado unos días en Roma* prema italijanskom *ho passato alcuni giorni a Roma*
- *ella está a Belgrado* umesto *ella está en Belgrado* prema italijanskom *lei è a Belgrado*
- *estuve a Roma* umesto *estuve en Roma* prema italijanskom *sono stato a Roma*

- *pasé unos días a Nueva York* umesto *pasé unos días en Nueva York* prema italijanskom *ho passato alcuni giorni a New York*
- *he estado a Trieste* umesto *he estado en Trieste* prema italijanskom *sono stato a Trieste*
- *la facultad a Kragujevac* umesto *la facultad en Kragujevac* prema italijanskom *la facoltà a Kragujevac*
- *trabajar a Florencia* umesto *trabajar en Florencia* prema italijanskom *lavorare a Firenze*
- *estoy a París* umesto *estoy en París* prema italijanskom *sono a Parigi*

Ista greška uočena je ne samo uz imena gradova, već kod još nekih imenica ispred kojih se najčešće koristi predlog *A* u italijanskom:

- *vivo al primer piso* umesto *vivo en el primer piso* prema italijanskom *vivo al primo piano*
- *estudio a la facultad* umesto *estudio en la facultad* prema italijanskom *studio alla facoltà*
- *lo he conocido a la Universidad* umesto *lo he conocido en la Universidad* prema italijanskom *l'ho conosciuto all'Università*
- *ver un espectáculo a teatro* umesto *ver un espectáculo en el teatro* prema italijanskom *vedere uno spettacolo a teatro*
- *estaba a casa* umesto *estaba en casa* prema italijanskom *era a casa*
- *me encuentro a casa* umesto *me encuentro en casa* prema italijanskom *mi trovo a casa*
- *estoy a casa* umesto *estoy en casa* prema italijanskom *sono a casa*
- *se quedará a casa* umesto *se quedará en casa* prema italijanskom *rimarrà a casa*
- *estaré a la casa todo el tiempo* umesto *estaré en la casa todo el tiempo* prema italijanskom *starò a casa tutto il tempo*
- *paso mucho tiempo a casa* umesto *paso mucho tiempo en casa* prema italijanskom *passo molto tempo a casa*
- *no quiero quedarme a mi casa* umesto *no quiero quedarme en mi casa* prema italijanskom *non voglio rimanere a casa mia*

- *lo conocí al mar* umesto *lo conocí en el mar* prema italijanskom *l'ho conosciuto al mare*
- *generalmente almuerzo a casa* umesto *generalmente almuerzo en casa* prema italijanskom *generalmente pranzo a casa*
- *examen a la facultad* umesto *examen en la facultad* prema italijanskom *esame alla facoltà*
- *una película al cine* umesto *una película en el cine* prema italijanskom *un film al cinema*
- *estuve al mar* umesto *estuve en el mar* prema italijanskom *sono stato al mare*
- *estoy al mar* umesto *estoy en el mar* prema italijanskom *sono al mare*
- *amigas que habíamos conocido al mar* umesto *amigas que habíamos conocido en il mar* prema italijanskom *le amiche che avevamo conosciuto al mare*
- *ha estado al concierto* umesto *ha estado en el concierto* prema italijanskom *sono stato al concerto*
- *almorzar a la mensa* umesto *almorzar en la cantina* prema italijanskom *pranzare alla mensa*
- *pasaré el final del año a casa* umesto *pasaré el final del año en casa* prema italijanskom *passerò la fine dell'anno a casa*
- *vivirá al centro* umesto *vivirá en centro* prema italijanskom *vivrà al centro*
- *quedarse a cama* umesto *quedarse en cama* prema italijanskom *rimanere a letto*
- *me quedo a casa* umesto *me quedo en casa* prema italijanskom *rimango a casa*
- *lo he conocido al extranjero* umesto *lo he conocido en el extranjero* prema italijanskom *l'ho conosciuto all'estero*

2. Najučestalija greška, koji je napravio najveći broj studenata, odnosi se na još jednu upotrebu predloga A. Ovaj predlog koristi se u italijanskom jeziku da izrazi dativ, dok se u španskom koristi, osim za dativ, i uz akuzativ (direktni objekat), ukoliko je reč o živim bićima:

- *conozco Maria* umesto *conozco a María*
- *he visto Paola* umesto *he visto a Paola*

- *veo poco mis amigos umesto veo poco a mis amigos*
- *saluda tu familia umesto saluda a tu familia*
- *he encontrado Paolo umesto he encontrado a Paolo*
- *conocerá mi familia umesto conocerá a mi familia*
- *me gustaría invitar algunos amigos umesto me gustaría invitar a algunos amigos*
- *vi Paola umesto vi a Paola*
- *encontré mi amigo umesto encontré a mi amigo*
- *va a conocer todos mis amigos umesto va a conocer a todos mis amigos*
- *saluda toda tu familia umesto saluda a toda tu familia*
- *conocerá mi amigo John umesto conocerá a mi amigo John*
- *quiero invitar unos amigos umesto quiero invitar a unos amigos*
- *recibir gente umesto recibir a gente*
- *debes ayudar Marco umesto debes ayudar a Marco*
- *necesito llamar un amigo umesto necesito llamar a un amigo*
- *saluda tu hermano umesto saluda a tu hermano*
- *va a conocer mi amigo umesto va a conocer a mi amigo*
- *quiero llamar unos amigos umesto quiero llamar a unos amigos*
- *quiero invitar poca gente umesto quiero invitar a poca gente*
- *no conoce mucha gente umesto no conoce a mucha gente*
- *he conocido muchos españoles umesto he conocido a muchos españoles*
- *hemos conocido mucha nueva gente umesto hemos conocido a mucha nueva gente*
- *ayer vi Marco umesto ayer vi a Marco*
- *ama mucho los niños umesto ama mucho a los niños*
- *quiero ayudar mi hermano umesto quiero ayudar a mi hermano*
- *he saludado él umesto he saludado a él*
- *veo tu sobrina mesto veo a tu sobrina*

3. U ovoj grupi navešćemo one greške koje su nastale pod direktnim negativnim uticajem italijanskog, a tiču se slučajeva kada su studenti uz pojedine predloge,

prideve i glagole koristili predlog A, iako se u španskom upotrebljava neki drugi predlog:

- *cerca a* umesto *cerca de* prema italijanskom *vicino a*
- *al lado a* umesto *al lado de* prema italijanskom *accanto a*
- *delante a la casa* umesto *delante de la casa* prema italijanskom *davanti alla casa*
- *delante a la puerta* umesto *delante de la puerta* prema italijanskom *davanti alla porta*
- *estoy interesado a* umesto *estoy interesado en* prema italijanskom *sono interessato a*
- *pienso a nuestros viajes* umesto *pienso en nuestros viajes* prema italijanskom *penso ai nostri viaggi*
- *pienso a la vida* umesto *pienso en la vida* prema italijanskom *penso alla vita*
- *él piensa siempre a sus amigos* umesto *él siempre piensa en sus amigos* prema italijanskom *lui pensa sempre ai suoi amici*
- *nadie sabe a que piensa* umesto *nadie sabe en qué piensa* prema italijanskom *nessuno sa a cosa pensa*
- *él piensa a todos* umesto *él piensa en todos* prema italijanskom *lui pensa a tutti*
- *pienso a él* umesto *pienso en él* prema italijanskom *penso a lui*
- *a menudo pienso a nuestras vacaciones* umesto *a menudo pienso en nuestras vacaciones* prema italijanskom *penso spesso alle nostre vacanze*

4. Poslednja grupa grešaka odnosi se na pogrešne oblike predloga A. U italijanskom jeziku on se spaja sa svim određenim članovima muškog i ženskog roda jednine i množine. U španskom postoji samo jedan oblik predloga združenog sa članom *AL*:

- *all' aire* umesto *al aire*
- *all' extranjero* umesto *al extranjero*
- *alla moda* umesto *a la moda*
- *alla mi boda* umesto *a mi boda*

Za više primera pogledati deo rada koji govori o potpunim pozajmljenicama kod predloga (v. odeljak 3.1.2.5.5.).

3.1.3.7.2. Predlog IN

Odgovarajući oblik italijanskog predloga *IN* u španskom jeziku je *EN*. Iako se njihova upotreba podudara u brojnim slučajevima postoji nekolicina primera u kojima se ova dva predloga koriste na različite načine. U nastavku ovog potpoglavlja, kao i u prethodnom, biće istaknuti primeri grešaka nastalih isključivo zahvaljujući negativnom transferu:

1. U italijanskom jeziku ispred naziva država koristi se predlog *IN*, dok se španski predlog *EN* koristi ispred imena država, ali i ispred imena gradova, posle svih glagola koji ne označavaju kretanje (kao *complemento di stato in luogo*). Istovremeno, u španskom se iza glagola kretanja (kao *complemento di moto a luogo*) koristi predlog *A* i ispred imena gradova i ispred imena država:

- *voy en Portugal* umesto *voy a Portugal* prema italijanskom *vado in Portogallo*
- *me voy en Italia* umesto *me voy a Italia* prema italijanskom *vado in Italia*
- *iré en Francia* umesto *iré a Francia* prema italijanskom *andrò in Francia*
- *vengo en Italia* umesto *vengo a Italia* prema italijanskom *vengo in Italia*
- *viaje en Italia* umesto *viaje a Italia* prema italijanskom *viaggio in Italia*
- *se fue en America* umesto *se fue a América* prema italijanskom *è andato in America*
- *mañana viene en Serbia* umesto *mañana viene a Serbia* prema italijanskom *domani viene in Serbia*
- *iré en los Estados Unidos* umesto *iré a los Estados Unidos* prema italijanskom *andrò negli Stati Uniti*
- *viene en Serbia por primera vez* umesto *viene a Serbia por primera vez* prema italijanskom *viene in Serbia per la prima volta*

Ista greška pojavila se ne samo uz imena država, već i kod još nekih imenica ispred kojih se najčešće koristi predlog *IN* u italijanskom:

- *ir en la cocina* umesto *ir a la cocina* prema italijanskom *andare in cucina*
- *me voy / iré en el banco* umesto *me voy / iré al banco* prema italijanskom *vado / andrò in banca*

- *ha trasladado en esta calle* umesto *se ha trasladado a esta calle* prema italijanskom *si è trasferito in questa via*
- *se mudó en esta ciudad* umesto *se mudó a esta ciudad* prema italijanskom *si è trasferito in questa città*
- *he ido en pizzería* umesto *he ido a la pizzería* prema italijanskom *sono andata in pizzeria*
- *regresará en nuestro país* umesto *regresará a nuestro país* prema italijanskom *tornerà nel nostro paese*
- *salimos en un club* umesto *salimos a un club* prema italijanskom *siamo usciti in un club*
- *vinió en esta calle* umesto *vino a esta calle* prema italijanskom *è venuto in questa strada*
- *cada noche iba en una cafetería* umesto *cada noche iba a una cafetería* prema italijanskom *ogni sera andavo in una caffetteria*
- *quiere volver en su país* umesto *quiere volver a su país* prema italijanskom *vuole tornare nel suo paese*
- *salía en taverna* umesto *salía a taverna*, prema italijanskom *usciva in trattoria*
- *sales esta noche en un club* umesto *sales esta noche a un club* prema italijanskom *esci stasera in un club*
- *vino en esta ciudad* umesto *vino a esta ciudad* prema italijanskom *è arrivato in questa città*
- *voy en la playa* umesto *voy a la playa* prema italijanskom *vado in spiaggia*
- *quiero ir en discoteca* umesto *quiero ir a discoteca* prema italijanskom *voglio andare in discoteca*
- *voy en el gym* umesto *voy al gym* prema italijanskom *vado in palestra*
- *va a volver en nuestro país* umesto *va a volver a nuestro país* prema italijanskom *tornerà nel nostro paese*
- *quiere regresar en nuestro país* umesto *quiere regresar a nuestro país* prema italijanskom *vuole tornare nel nostro paese*
- *voy en biblioteca* umesto *voy a la biblioteca* prema italijanskom *vado in biblioteca*

Navešćemo tri primera grešaka koje se ne mogu objasniti transferom:

- *subió en el noveno piso* umesto *subió al noveno piso* – u italijanskom bi bilo: *è salito al nono piano*
- *vendré en casa* umesto *vendré a casa* – u italijanskom bi bilo: *verrò a casa*
- *ha ido nel parque* umesto *ha ido al parque* – u italijanskom bi bilo: *è andato al parco*

U sva tri slučaja moglo je da dođe do pozitivnog transfer iz italijanskog, gde se, u navedenim slučajevima, takođe koristi predlog A. U rečenicama nema ni pozitivnog ni negativnog transfera, tako da ovu grešku možemo da protumačimo kao intralingvalnu, a ne kao interlingvalnu.

2. U drugu grupu grešaka svrstaćemo upotrebu španskog predloga *EN* kao posledicu transfera italijanskog predloga *IN* u svim onim slučajevima kada je u španskom trebalo da bude upotrebljen bilo koji drugi predlog:

- *te vistas en manera moderna* umesto *te vistas de manera moderna* prema italijanskom *ti vesti in maniera moderna*
- *en esta manera* umesto *de esta manera* prema italijanskom *in questa maniera*
- *ir en vacaciones* umesto *ir de vacaciones* prema italijanskom *andare in vacanza*
- *en todas maneras* umesto *de todas maneras* prema italijanskom *in ogni caso*
- *ir en viaje* umesto *ir de viaje* prema italijanskom *andare in viaggio*
- *en este modo* umesto *de este modo* prema italijanskom *in questo modo*
- *en el mismo tiempo* umesto *al mismo tiempo* prema italijanskom *nello stesso tempo*

3. Poslednja vrsta grešaka podrazumeva upotrebu pogrešnog oblika predloga. U španskom jeziku predlog *EN* se nikada ne spaja sa članom kao što je to slučaj sa italijanskim predlogom *IN*. Studenti su koristili član spojen s predlogom koji ne

postoji u L3 ili upotrebljavali sam predlog IN umesto predloga EN, što predstavlja primer potpunih pozajmljenica (v. odeljak 3.1.2.5.5.):

- *in la calle* umesto *en la calle*
- *in oficina* umesto *en oficina*
- *nel bolso* umesto *en el bolso*
- *nel Parlamento* umesto *en el Parlamento*
- *nel coro* umesto *en el coro*
- *nel parque* umesto *en el parque*
- *nella sangre* umesto *en la sangre*

3.1.3.7.3. Predlog DI

Italijanskom predlogu *DI* odgovara španski predlog *DE*. Kao i u slučajevima prethodno analiziranih predloga njihova upotreba se vrlo često ne poklapa. Negativan transfer uslovio je sledeće greške:

1. Korišćenje predloga *DE* kada to nije potrebno u španskom, zbog transfera iz italijanskog:
 - *espero de verte* umesto *espero verte* prema italijanskom *spero di vederti*
 - *espero de encontrarte* umesto *espero encontrarte* prema italijanskom *spero di incontrarti*
 - *espero de verlo* umesto *espero verlo* prema italijanskom *spero di vederlo*
 - *espero de hacerlo* umesto *espero hacerlo* prema italijanskom *spero di farlo*
 - *prometió de hacerlo* umesto *prometió hacerlo* prema italijanskom *ha promesso di farlo*
 - *creo de ser* umesto *creo ser* prema italijanskom *credo di essere*
 - *he decidido de salir* umesto *he decidido salir* prema italijanskom *ho deciso di partire*
 - *imagino de estar* umesto *me imagino estar* prema italijanskom *immagino di essere*
 - *intentaré de aprovechar* umesto *intentaré aprovechar* prema italijanskom *cercherò di approfittare*

- *contra de ti* umesto *contra ti* prema italijanskom *contro di te*
- *algo de especial* umesto *algo especial* prema italijanskom *qualcosa di speciale*
- *aprovechar de esta ocasión* umesto *aprovechar esta ocasión* prema italijanskom *approfittare di questa occasione*

Poslednji primer govori u prilog našoj tezi da se transfer češće dešava između tipološki sličnih jezika. Naime, mogao je da se desi pozitivni transfer iz srpskog (*iskoristiti priliku* – gde se posle glagola *iskoristiti* koristi akuzativ), ali je došlo do negativnog transfera iz manje dominantnog, ali tipološki bližeg L2.

U ovu grupu grešaka spadaju i primeri nepravilnog korišćenja predloga DE posle glagola koji izražavaju naredbu ili savet. Naime, u španskom jeziku posle ovakvih glagola sledi ili subjunktiv ili infinitiv (u slučajevima kada je izražen subjekat u obliku dativa na koji se infinitiv odnosi). U španskom se upotrebljava infinitiv bez predloga, dok je italijanskom jeziku svojstvena upotreba predloga DE u istim slučajevima:

- *te propongo de venir* umesto *te propongo venir* prema italijanskom *ti propongo di venire*
- *te propongo de salir* umesto *te propongo salir* prema italijanskom *ti propongo di uscire*
- *te propongo de ir* umesto *te propongo ir* prema italijanskom *ti propongo di andare*
- *te sugiero de venir* umesto *te sugiero venir* prema italijanskom *ti suggerisco di venire*
- *te pido de enviar* umesto *te pido enviar* prema italijanskom *ti chiedo di inviare*
- *te aconsejo de venir* umesto *te aconsejo venir* prema italijanskom *ti consiglio di venire*
- *te recomiendo de salir* umesto *te recomiendo salir* prema italijanskom *ti consiglio di uscire*
- *el doctor me aconsejó de practicar deporte* umesto *el doctor me aconsejó practicar deporte* prema italijanskom *il dottore mi ha consigliato di praticare sport*

- *me aconsejó de hacer deporte* umesto *me aconsejó hacer deporte* prema italijanskom *mi ha consigliato di fare sport*
- *me ordenó de pasear* umesto *me ordenó pasear* prema italijanskom *mi ha ordinato di passeggiare*

2. Nekorišćenje predloga *DE* u pojedinim izrazima kada je to neophodno u španskom, usled transfera iz italijanskog:

- *estoy segura que* umesto *estoy segura de que* prema italijanskom *sono sicura che*
- *estaba segura que* umesto *estaba segura de que* prema italijanskom *era sicura che*
- *he cambiado opinión* umesto *he cambiado de opinión* prema italijanskom *ho cambiato idea*
- *cambia humor* umesto *cambia de humor* prema italijanskom *cambiare umore*
- *cambia actitud* umesto *cambia de actitud* prema italijanskom *cambia atteggiamento*
- *tengo miedo que* umesto *tengo miedo de que* prema italijanskom *ho paura che*
- *estoy contento que* umesto *estoy contento de que* prema italijanskom *sono contento che*
- *después la fiesta* umesto *después de la fiesta* prema italijanskom *dopo la festa*
- *después la señal* umesto *después de la señal* prema italijanskom *dopo il segnale*
- *después muchos años* umesto *después de muchos años* prema italijanskom *dopo molti anni*
- *después cuatro semanas* umesto *después de cuatro semanas* prema italijanskom *dopo quattro settimane*
- *el 20 junio* umesto *el 20 de junio* prema italijanskom *il 20 giugno*

3. Korišćenje predloga *DE* umesto drugih, odgovarajućih španskih predloga ili drugih vrsta reči, u slučajevima kada bi se u italijanskom koristio predlog *DI* ili *DA*:

- *contenta de tu elección* umesto *contenta con tu elección* prema italijanskom *contenta della tua scelta*
- *contento del éxito* umesto *contento con el éxito* prema italijanskom *contento del successo*
- *estoy satisfecho de* umesto *estoy satisfecho con* prema italijanskom *sono soddisfatto di*
- *mis ojos se cierran del cansancio* umesto *mis ojos se cierran por cansancio* prema italijanskom *i miei occhi si chiudono dalla stanchezza*
- *tengo muchas cosas de contarte* umesto *tengo muchas cosas que contarte* prema italijanskom *ho tante cose da raccontarti*
- *de mi amada Italia* umesto *desde mi amada Italia* prema italijanskom *dalla mia amata Italia*
- *siempre he soñado de* umesto *siempre he soñado con* prema italijanskom *ho sempre sognato di*
- *de noche* umesto *por la noche* prema italijanskom *di notte*
- *de verano* umesto *en verano* prema italijanskom *d'estate*
- *de lunes* umesto *los lunes* prema italijanskom *di lunedì*

U prva tri primera moglo je da dođe do pozitivnog transfera iz srpskog koji u navedenim slučajevima zahteva instrumental (biti zadovoljan čime), ali se ponovo desio negativni transfer iz tipološki bliskog jezika koji je prouzrokovao grešku.

Vrlo učestala greška u upotrebi predloga *DI* bila je kod poređenja prideva (v. odeljak 3.1.3.3.2.):

- *cuestan más de mi salario* umesto *cuestan más que mi salario* prema italijanskom *costano più del mio stipendio*
- *más bonita de su hermana* umesto *más bonita que su hermana* prema italijanskom *più bella di sua sorella*

U korpusu smo naišli na izuzetno čestu grešku za koju nemamo objašnjenje:

- *pienso de mi vida* umesto *pienso en mi vida*
- *pienso de nuestros viajes* umesto *pienso en nuestros viajes*

Španski glagol *pensar* po obliku i značenju odgovara italijanskom glagolu *pensare*, ali njihova upotreba nije ista, što je moglo da izazove negativni transfer.

Naime, italijanski glagol *pensare* regira predloge *A* i *DI*:

pensare a – misliti na nekoga ili nešto (*pienso a te, penso al mio futuro*)

pensare di – nameravati učiniti nešto (*pienso di andare in Italia quest'anno*)

Španski glagol *pensar* upotrebljava se na sledeći način:

pensar en – misliti na nekoga ili nešto (*pienso en ti, pienso en mi futuro*)

pensar + *infinitiv bez predloga* - nameravati učiniti nešto (*pienso irme a Italia este año*)⁹⁹

Negativan transfer iz italijanskog predstavljala bi upotreba predloga *A* umesto predloga *EN* posle glagola *pensar* (što se desilo u nekoliko slučajeva), ili upotreba predloga *DI* umesto čistog infinitiva za izražavanje namere. Upotreba predloga *DE* iza glagola *pensar* u značenju „misliti na nekoga ili nešto“ je potpuno nemotivisana, a iznenađuje činjenica da je čak 92,5% studenata prve godine napravilo ovu grešku. Eventualno objašnjenje bi moglo da bude da su studenti imali negativni uticaj iz maternjeg jezika (*misliti o nečemu*) i srpski predlog *O* preveli predlogom *DE* (*con ella hablo de todo – sa njom govorim o svemu*).

4. Poslednja vrsta grešaka tiče se upotrebe pogrešnog oblika predloga. Studenti su koristili ili predlog *DI* umesto predloga *DE*, ili italijanske oblike predloga *DI* združenog sa članom koji u španskom ne postoje, osim u jednom slučaju (*DEL*):

- *di un mes* umesto *de un mes*
- *un vaso di vino* umesto *un vaso de vino*
- *di mi vida* umesto *de mi vida*
- *novio di tu hermana* umesto *novio de tu hermana*
- *di su tía* umesto *de su tía*
- *hablaremos di todo* umesto *hablaremos de todo*
- *centro di Belgrado* umesto *centro de Belgrado*

⁹⁹ Izvor: https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=18061.

- *salir della casa* umesto *salir de la casa*
- *antes della fiesta* umesto *antes de la fiesta*
- *della Pascua* umesto *de la Pascua*
- *dell' alfombra* umesto *de la alfombra*
- *dell' año* umesto *del año*

Za više primera može se konsultovati deo rada koji se bavi potpunim pozajmljenicama kod predloga (v. odeljak 3.1.2.5.5.).

3.1.3.7.4. Predlog DA

Predlog DA postoji u italijanskom ali ne i u španskom jeziku, pa njegova upotreba predstavlja potpunu pozajmljenicu i primer direktnog transfera iz italijanskog. Ovaj predlog se u italijanskom, između ostalog, koristi da označi (Moderc, 2004: 450-451):

- Kretanje od mesta – *Torno da Parigi* (Vraćam se iz Pariza)
- Kretanje ka mestu - *Vado dal parrucchiere* (Idem kod frizera)
- Boravak u mestu – *Abito dalla zia* (Stanujem kod tetke)
- Poreklo - *Vengo dall'Inghilterra* (Dolazim iz Engleske)
- Vršioca radnje u pasivnim konstrukcijama – *Il libro è stato scritto da un famoso autore* (Knjiga je napisana od strane poznatog autora)
- Uzrok – *Tremava dalla rabbia* (Drhtao je od besa)
- Razdvajanje – *Ha divorziato dal marito* (Razvela se od muža)
- Vreme – *Vivo a Padova da 10 anni* (Živim u Padovi 10 godina)
- Namenu ili svrhu – *Occhiali da sole* (Naočare za sunce)
- Kvalitet – *Un signore dai capelli grigi* (Gospodin sede kose)
- Način – *Te lo dico da amico* (Kažem ti to kao prijatelj)
- Cenu ili vrednost – *Regali da 10 euro* (Pokloni za 10 evra)
- Posledicu – *Matto da legare* (Potpuno lud, toliko lud da ga treba vezati)

Studenti su ovaj predlog koristili u španskom u nekoliko slučajeva:

1. Za kretanje od mesta:
 - *da aquí* umesto *desde aquí*
 - *llega mañana da España* umesto *llega mañana de (desde) España*
 - *saldremos da la casa* umesto *saldremos de la casa*

2. Za kretanje ka mestu:
 - *llevar el coche dal mecanico* umesto *llevar el coche al mecánico*
 - *conducir el coche dal mecanico* umesto *conducir el coche al mecánico*
 - *debes ir dal doctor* umesto *debes ir al doctor*
 - *ir dal medico* umesto *ir al médico*
 - *puedes venir da me* umesto *puedes venir a mi casa*

3. Za poreklo:
 - *viene da la Francia* umesto *viene de Francia*

4. Za vršioca radnje u pasivnim konstrukcijama:
 - *Mis textos pueden ser troducidos da otros traductores* umesto *Mis textos pueden ser troducidos por otros traductores*

5. Za uzrok:
 - *mis ojos se cierran dal cansancio* umesto *mis ojos se cierran por cansancio*

6. Za vreme:
 - *da tres meses* umesto *desde hace tres meses*
 - *trabajo da dos meses* umesto *trabajo desde hace dos meses*
 - *da muchos años* umesto *desde hace muchos años*
 - *da años* umesto *durante años*
 - *conozco Maria solo da dos semanas* umesto *conozco a María sólo dos semanas*
 - *da niña* umesto *de niña*

3.1.3.7.5. Predlog PER

Italijanski predlog *PER* ne postoji u španskom jeziku. U španskom postoje dva predloga koja bi odgovarala, po obliku i značenju, ovom italijanskom predlogu: *POR* i *PARA*. Vrlo pojednostavljeno može se reći da se prvim izražava uzrok a drugim namera. Upotreba ova dva španska predloga predstavlja poteškoću svim učenicima španskog kao stranog jezika, bez obzira na njihove prethodno naučene jezike, a mi ćemo u ovom radu baviti isključivo greškama koje su nastale usled uticaja italijanskog jezika:

1. Korišćenje predloga *PER* za izražavanje uzroka:
 - *mis ojos se cierran per cansancio* umesto *mis ojos se cierran por cansancio*

2. Korišćenje predloga *PER* izražavanje namere:
 - *voy al banco per coger el dinero* umesto *voy al banco para coger el dinero*
 - *per hacerme una sorpresa* umesto *para hacerme una sorpresa*
 - *per esconder su tristeza* umesto *para esconder su tristeza*
 - *pontelo per mi boda* umesto *póntelo para mi boda*

3. Korišćenje predloga *PER* za izražavanje vremena:
 - *per muchos años* umesto *durante muchos años*
 - *per un mes* umesto *durante un mes*
 - *per una semana* umesto *durante una semana*

3.1.3.7.6. Ostali predlozi

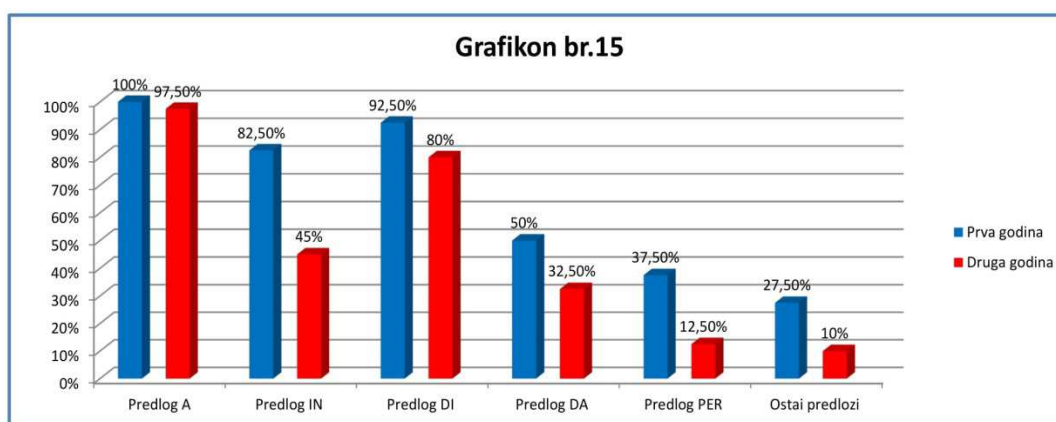
Preostali predlozi nisu bili podložni transferu, bar ne kod većeg broja studenata, a u nastavku su prikazani retki primeri grešaka:

1. *su la mesa* umesto *en la mesa* prema italijanskom *sul tavolo* – italijanski predlog *SU (NA)* ne postoji u španskom jeziku. Postoji nekoliko načina da se on prevede

na španski: *EN, SOBRE, ENCIMA DE*. Navedeni primer predstavlja potpunu pozamljenicu iz italijanskog jezika, kada je oblik predloga u pitanju.

2. *fra una semana* umesto *dentro de una semana* *tra pocas semanas* umesto *dentro de pocas semanas* *tra poco* umesto *dentro de poco tiempo*

Italijanski predlozi *TRA* i *FRA* imaju različite upotrebe u italijanskom jeziku, među kojima i vremesku (*Arrivo tra 10 minuti – Stižem za 10 minuta*). Upravo ta vremenska upotreba prouzrokovala je transfer iz jednog jezika u drugi.



Grafikon br. 15: Morfosintaksičke greške VIII deo (predlog)

3.1.3.8. Veznik

Analiza grešaka u korpusu pokazala je da veznici nisu kategorija reči koja je pretrpela snažan transfer iz jednog u drugi jezik. Razlog za to možda treba tražiti u činjenici da su se studenti neretko služili nekom od strategija (najčešće strategijom izbegavanja) kako bi isakazali poruku bez korišćenja veznika koji im je u španskom jeziku nepoznat. Slede najčešći primeri transfera koji se tiče veznika:

1. Upotreba italijanskog sastavnog veznika *e* umesto španskog *y* bila je učestala u obe grupe:
 - *yo e Sara* umesto *yo y Sara*
 - *regresará a casa e descansará* umesto *regresará a casa y descansará*

- *tiene muchos problemas e está solo con sus pensamientos* **umesto** *tiene muchos problemas y está solo con sus pensamientos*
- *ven a mi casa esta tarde e hablaremos* **umesto** *ven a mi casa esta tarde y hablaremos*
- *saldremos de casa e verás que te sentirás mejor* **umesto** *saldremos de casa y verás que te sentirás mejor*
- *estuve en Nueva York e te llevé un regalo* **umesto** *estuve en Nueva York y te llevé un regalo*
- *me he lavado e me he vestido e he ido a la pizzería* **umesto** *me he lavado y me he vestido y he ido a la pizzería*
- *comía e bebía e decía* **umesto** *comía y bebía y decía*
- *hay una piscina grande e nado cada día* **umesto** *hay una piscina grande y nado cada día*
- *estuve en Belgrado e vi Paola* **umesto** *estuve en Belgrado y vi a Paola*
- *he dicho a Sofía que hablaremos el sabado e que no me gusta su caracter* **umesto** *le he dicho a Sofía que hablaremos el sábado y que no me gusta su carácter*
- *yo e mi hermana* **umesto** *yo y mi hermana*

2. Suprotni veznik **ma** **umesto** **pero** ili **sino**:

- *ma echo de menos Roma* **umesto** *pero echo de menos Roma*
- *voy a Italia ma cuando regreso* **umesto** *voy a Italia pero cuando regrese*
- *ma voy a ver el partido* **umesto** *pero voy a ver el partido*
- *ma que eso no es el fin del mundo* **umesto** *pero que eso no es el fin del mundo*
- *ma recuerdo su defunto abuelo* **umesto** *pero recuerdo su difunto abuelo*
- *ma no quiero hablar de eso* **umesto** *pero no quiero hablar de eso*
- *ma me gusta más el piso de Roberto* **umesto** *pero me gusta más el piso de Roberto*
- *ma repito* **umesto** *pero repito*
- *ma estoy sin dinero* **umesto** *pero estoy sin dinero*

- *ma sé que no voy a trabajar aquí para siempre umesto pero sé que no voy a trabajar aquí para siempre*
- *ma ahora estoy segura que voy a comprar el billete umesto pero ahora estoy segura de que voy a comprar el billete*
- *esa casa no es mía ma de mi primo umesto esa casa no es mía sino de mi primo*

3. Suprotni veznik **però** umesto **pero** ili **sin embargo**:

- *però echo de menos Roma umesto pero echo de menos Roma*
- *voy a Italia però cuando regreso umesto voy a Italia pero cuando regrese*
- *la he visto solo dos veces però a pesar de esto he cambiado de opinión umesto la he visto sólo dos veces pero a pesar de esto he cambiado de opinión*
- *però que eso no es el fin del mundo umesto pero que eso no es el fin del mundo*
- *però recuerdo su muerto abuelo umesto pero recuerdo su difunto abuelo*
- *però no ne quiero hablar umesto pero no quiero hablar de eso*
- *però prefiero cuándo llevas umesto pero prefiero cuando llevas*
- *però mi pronuncia es mala umesto pero mi pronunciación sigue mala*
- *però a mí me gusta más el apartamento de Roberto umesto pero a mí me gusta más el apartamento de Roberto*
- *però cuatro semanas después umesto pero cuatro semanas después*
- *però soy sin dinero umesto pero estoy sin dinero*
- *però sé que no voy a trabajar aquí para siempre umesto pero sé que no voy a trabajar aquí para siempre*
- *però ahora estoy segur que voy a comprar el billete umesto pero ahora estoy segura de que voy a comprar el billete*
- *però tengo miedo que umesto pero tengo miedo de que*
- *però quiere muchisimo la casa umesto sin embargo quiere muchísimo la casa*

4. Dopusni veznik ***anche se*** ili ***aunque se*** umesto ***aunque***:

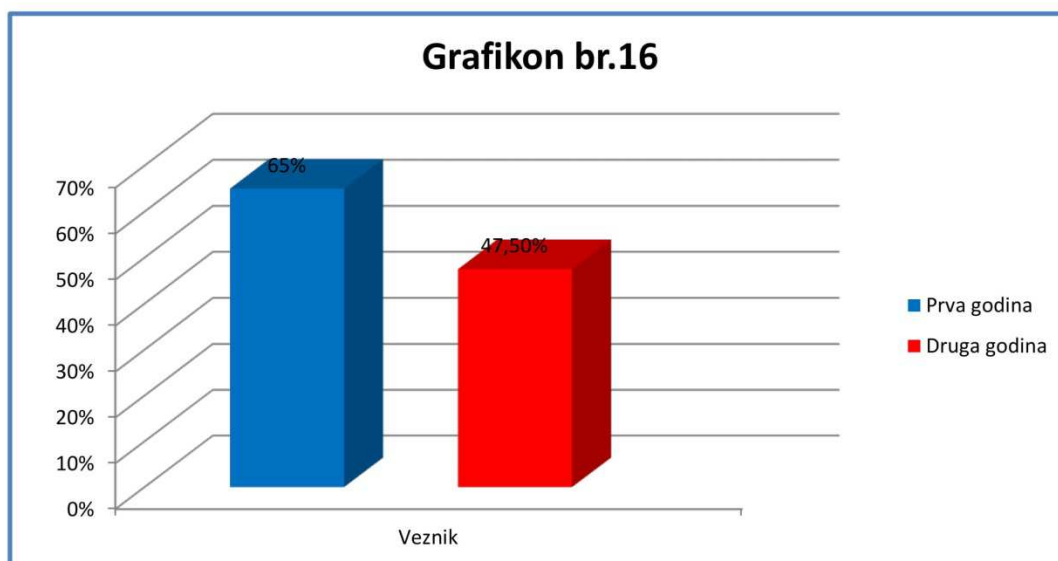
- *anche se pienso que los vestidos son demasiado largos* umesto *aunque pienso que los vestidos son demasiado amplios*
- *anche se el ascensor estaba roto* umesto *aunque el ascensor estaba roto*
- *anche se viene de Francia* umesto *aunque viene de Francia*
- *anche se los franceses no son tan abiertos* umesto *aunque los franceses no son tan abiertos*
- *anche se tiene mucho trabajo* umesto *aunque tiene mucho trabajo*
- *aunque se tiene mucho trabajo* umesto *aunque tiene mucho trabajo*
- *aunque se viene de la Francia* umesto *aunque viene de Francia*

5. Izrični veznik ***che*** umesto ***que***:

- *demonstró che demostró que*
- *he dicho a Sofía che hablaremos* umesto *le he dicho a Sofía que hablaremos*
- *te digo che me dejes en paz* umesto *te digo que me dejes en paz*
- *espero che le gustará* umesto *espero que le gustará*
- *pensaba che se trataba de otra persona* umesto *pensaba que se trataba de otra persona*
- *estaba segura che hablabas de Mauro* umesto *estaba segura de que hablabas de Mauro*
- *decía che a él gustaba nuestra ciudad* umesto *decía que a él le gustaba nuestra ciudad*
- *me parece che eso es bueno* umesto *me parece que eso es bueno*
- *el doctor me aconsejó che* umesto *el doctor me aconsejó que*
- *me dijo che* umesto *me dijo que*
- *te ruego che* umesto *te ruego que*
- *te pido che* umesto *te pido que*
- *no creo che* umesto *no creo que*
- *prometió che* umesto *prometió que*
- *creo che ha ido* umesto *creo que ha ido*
- *te propongo che* umesto *te propongo que*
- *creo che es mejor* umesto *creo que es mejor*

6. Pogodbeni veznik *se* umesto *si* i zavisno-upitni veznik *se* umesto *si*:
- *se quieres tener más tiempo libre* umesto *si quieres tener más tiempo libre*
 - *se tú estás feliz* umesto *si tú estás feliz*
 - *se te gusta* umesto *si te gusta*
 - *se tienes problemas debes dirmelo* umesto *si tienes problemas debes decírmelo*
 - *creo que es mejor se bebe la leche* umesto *creo que es mejor si bebe la leche*
 - *quién sabe se le ha gustado* umesto *quién sabe si le ha gustado*
 - *vamos a ver se hará lo que prometió* umesto *vamos a ver si hará lo que prometió*
 - *le preguntaré se viene* umesto *le preguntaré si viene*
7. Uzročni veznik ***perché, perche, porqué*** umesto ***porque***:
- *fue algo especial perché conocí bien arte* umesto *fue algo especial porque conocí bien el arte*
 - *fue algo especial perche conocí bien arte de España* umesto *fue algo especial porque conocí bien el arte de España*
 - *porqué ayer se rompió el coche* umesto *porque ayer se rompió el coche*
 - *perché ayer se estropeó el coche* umesto *porque ayer se estropeó el coche*
 - *perché no creo* umesto *porque no creo*
 - *porqué no creo* umesto *porque no creo*
 - *no viene porqué es enfermo* umesto *no viene porque está enfermo*
 - *no vendrá perche está malo* umesto *no vendrá porque está malo*

Primere ostalih pogrešno upotrebljenih veznika mogu se videti u poglavljima o hibridnim tvorevinama kod veznika i potpunim pozajmljenicama kod veznika (v. odeljke 3.1.2.4.7. i 3.1.2.5.8.).



Grafikon br. 16: Morfosintaksičke greške IX deo (veznik)

3.1.4. Hiperkorekcije

Ukratko ćemo pomenuti još jednu pojavu koja nije direktna posledica transfera, ali se tiče poteškoća na koje nailaze srbofoni studenti koji kao L2 uče italijanski, a kao L3 španski jezik. Naime, u korpusu smo naišli na veliki broj slučajeva hiperkorekcije.

Pod hiperkorekcijom se podrazumeva namerna ili nesvesna zamena ispravnog oblika neispravnim, s uverenjem da je ispravni oblik bio netačan¹⁰⁰. Ukratko, greške se ispravljaju tamo gde ih nema.

U slučaju naših informanata stiže se utisak da su svesni problema koji nastaju kada se uče dva tipološki slična jezika, i da, u želji da ne pogreše, koriguju ispravne španske oblike na način da ih učine još više „španskim“ služeći se prvenstveno lažnim analogijama. Njihova jezička nesigurnost uslovlila je ovakvu samokorekciju, a oslanjali su se na prethodno stečeno znanje o L3.

Navešćemo primere koji su se ponavljali kod većeg broja studenata:

1. Studenti su svesno ili nesvesno primetili da italijanski vokal *O* često u španskom ima oblik diftonga *UE*, npr: it. *mordo* – šp. *muerto* (ujedam), it. *morte* – šp. *muerte* (smrt), it. *volo* – šp. *vuelo* (let), it. *consolo* – šp. *consuelo* (tešim), it.

¹⁰⁰ Izvor: <http://www.treccani.it/vocabolario/ipercorrezione/>

posto – šp. *puesto* (stavio), it. *porta* – šp. *puerta* (vrata). Primetili smo dve vrste hiperkorekcije: prva se ticala španskih reči, a druga italijanskih reči koje u španskom ne postoje, ali je prema navedenoj analogiji studentima ličila na oblik koji bi mogao da izgleda kao španski (npr. *tuerno*^{*}):

- *entuerno* umesto ispravnog španskog oblika *en torno* prema italijanskoj reči *intorno*
- *muendo* umesto ispravnog španskog oblika *mundo* prema italijanskoj reči *mondo*
- *respuende* umesto ispravnog španskog oblika *responde* prema italijanskoj reči *risponde*
- *buelso* umesto ispravnog španskog oblika *bolso* prema italijanskoj reči *borsa*
- *nueno* umesto ispravnog španskog oblika *noveno* prema italijanskoj reči *nono*
- *tuerno* umesto ispravnog španskog oblika *regreso* ili *vuelvo* prema italijanskoj reči *torno*
- *vuelta* umesto ispravnog španskog oblika *vez* prema italijanskoj reči *volta*¹⁰¹

U svim navedenim slučajevima pravilan španski oblik očigledno je previše podsećao na italijanski pa su ga studenti „popravili“ dodavši mu diftong kako bi oblik više podsećao na ispravne oblike u španskom koji zaista sadrže diftong, a koji su studentima bili poznati.

2. Slično kao u prvom slučaju, italijanski vokal *E* često u španskom postaje diftong *IE*: it. *mento* – šp. *miento* (lažem), it. *sette* – šp. *siete* (sedam), it. *fiesta* – šp. *fiesta* (proslava), it. *dente* – šp. *diente* (zub). Kao i u prvom slučaju, hiperkorekcija se vršila u okviru španske reči, ili u italijanskoj reči koja je prema ovoj analogiji podsećala na oblik koji bi mogao da izgleda kao španski:

- *cientro* umesto ispravnog španskog oblika *centro* prema italijanskoj reči *centro*

¹⁰¹ Reč *vuelta* postoji u španskom jeziku ali u drugom značenju (*okretanje, povratak*).

- *tiengo* umesto ispravnog španskog oblika *tengo* prema italijanskoj reči *tengo*
- *apartamiento* umesto ispravnog španskog oblika *apartamento* prema italijanskoj reči *appartamento*
- *enfiermo* umesto ispravnog španskog oblika *enfermo* prema italijanskoj reči *infermo*
- *precediente* umesto ispravnog španskog oblika *precedente* prema italijanskoj reči *precedente*
- *Parlamiento* umesto ispravnog španskog oblika *Parlamento* prema italijanskoj reči *Parlamento*
- *piensamiento* umesto ispravnog španskog oblika *pensamiento* prema italijanskoj reči *pensiero*
- *piensando* umesto ispravnog španskog oblika *pensando* prema italijanskoj reči *pensando*
- *siembra* umesto ispravnog španskog oblika *parece* prema italijanskoj reči *sembra*¹⁰²

Očigledno je da su pravilni španski oblici, koji vrlo često imaju identičan oblik kao u italijanskom, studentima izgledali kao previše svojstvenim italijanskom, pa su u želji da ih približe poznatim španskim rečima te reči modifikovali prema lažnim analogijama što je rezultiralo greškom.

3. *Envito* umesto ispravnog španskog oblika *invito* prema italijanskoj reči *invito*

Radi se o još jednoj hiperkorekciji nastaloj usled lažne analogije. Često italijanske reči koje počinju na vokal *I* imaju slične oblike u španskom koji počinju na vokal *E*, npr: it. *invitare* – šp. *enviar* (poslati), it. *incontrare* – šp. *encontrar* (sresti), it. *infermo* – šp. *enfermo* (bolestan), it. *infermiera* – šp. *enfermera* (bolničarka). Po tom principu studenti su hiperkorigovali i glagola *invitar* (pozvati) koji ih je previše podsećao na italijanski glagol *invitare*, pa su ga prema gorenavedenom pravilu pretvorili u nepostojeći oblik *envitar*.

¹⁰² U pitanju je lažni prijatelj, španski glagol *sembrar* znači *sejati*, dok je u korpusu često upotrebljavan umesto glagola *parecer* (izgledati), po ugledu na italijanski glagol *sembrare* (izgledati).

4. *Ruoto* umesto ispravnog španskog oblika *roto* prema italijanskoj reči *rotto*

Particip španskog glagola *romper* (*roto*) sličan je participu italijanskog glagola *romprere* (*rotto*). Kao i u prethodnim slučajevima, studenti su prema poznatim pravilima (npr. it. *mostro* – šp. *monstruo* (monstrum), it. *rispettoso* – šp. *respetuoso* (učtiv)) pretvorili vokal *O* u diftong *UO* kako bi oblik što više približili španskim oblicima.

5. *Favorido* umesto ispravnog španskog oblika *favorito* prema italijanskoj reči *favorito*

Naviknuti na slučajeve da italijanski konsonant *T* obično u sličnim ili istim španskim rečima postaje *D* (npr. it. *saluto* – šp. *saludo* (pozdrav), it. *partito* – šp. *partido* (partija), it. *amato* – šp. *amado* (voleo), it. *peccato* – šp. *pecado* (greh)) studenti su ponovo sledeći lažnu analogiju napravili oblik koji ne postoji u španskom jeziku.

6. *Hecho de menos* umesto ispravnog španskog oblika *echo de menos habuelo* umesto ispravnog španskog oblika *abuelo*

U pitanju je ponovo hiperkorekcija usled lažne analogije. Studenti su vrlo dobro upoznati da se u italijanskim rečima (osim u uzvicima i pojedinim licima glagola *AVERE* u prezentu) ne piše slovo *H*, čak ni u rečima stranog porekla. Takođe su svesni činjenice da se u španskom jeziku ovaj konsonant piše iako se ne izgovara (v. odeljak 3.1.1.5.). Kao posledica takvog uverenja javljaju se slučajevi da studenti pišu konsonant *H* u španskom jeziku, čak i u onim rečima kada to nije potrebno.

7. *Llegó en Belgrado* umesto ispravnog španskog oblika *llegó a Belgrado*

O ovome je bilo reči u poglavljima koja govore o upotrebi predloga *A* i *IN* (videti 3.7.1. i 3.7.2). U italijanskom jeziku se ispred imena gradova uvek koristi predlog *A* bez obzira na glagol koji prethodi. U španskom jeziku predlog *A* se uz imena gradova koristi isključivo uz glagole kretanja. Uz sve ostale glagole upotrebljava se

predlog *EN* (*Voy a Roma / Vivo en Roma*). U navedenom primeru studenti su upotrebili predlog *EN* i posle glagola kretanja, kako bi se što više udaljili od upotrebe predloga *A* koji je više svojstven italijanskom jeziku.

8. *Aeroplan* umesto ispravnog španskog oblika *aeroplano* prema italijanskoj reči *aeroplano*

Italijanske imenice završavaju se na vokal. U španskom jeziku završavaju se bilo na vokal bilo na konsonant. Pretpostavljamo da je studentima ispravna španska reč navedena u primeru, koja ima isti oblik i u italijanskom, izgledala kao previše italijanska da bi isti oblik postojao u španskom, pa su reč hiperkorigovali i napravili novu reč koja se završava na konsonant, moguće prema analogiji sa: it. *piano* – šp. *plan* (*plan*), it. *parlano* – šp. *hablan* (*govore*), it. *dormiranno* – šp. *dormirán* (*spavaće*), it. *erano* – šp. *eran* (*bili su*).

Svi navedeni primeri dokazuju postojanje međujezika i govore u prilog tezi da sličnosti u jezicima stvaraju veći zabunu nego što to čine razlike, a rezultuju stvaranjem hibridnih oblika.

Cilj nam je bio da i kroz ovo poglavlje dokažemo da najveću poteškoću prilikom učenja srodnih jezika stvaraju upravo sličnosti među oblicima reči.

3.1.5. Primeri strategija

Strategije učenja i strategije komunikacije (v. odeljke 2.4.6. i 2.4.7.) neizostavan su deo proseca učenja jezika. U tom smislu zanimalo nas je kojim strategijama komunikacije su studenti najčešće pribegavali u trenutku kada im resursi koje su imali nisu bili dovoljni da pronađu ispravan oblik u španskom jeziku, a kada su se, istovremeno, našli u situaciji da moraju da iskažu misao ili prenesu poruku.

Među različitim klasifikacijama koje postoje, kao referentnu za naše istraživanje, primenili smo onu koju je dala Tarone (1981: 286-287) koja strategije komunikacije deli na:

1. Parafrazu koju dalje deli na:
 - aproksimaciju – korišćenje alternativnog oblika iz ciljnog jezika za koji učenik zna da nije tačan, ali koji deli dovoljno semantičkih karakteristika s ciljnim oblikom
 - stvaranje reči - stvaranje nove reči koja ne postoji u ciljnom jeziku a koja se zasniva na pretpostavljenom pravilu iz prethodno naučenih jezika
 - cirkumlokuciju - opisivanje karakteristika predmeta ili radnje umesto korišćenja oblika iz ciljnog jezika
2. Transfer koje se deli na:
 - doslovan prevod – bukvalno prevođenje reči iz maternjeg ili nekog drugog ranije naučenog jezika
 - prebacivanje koda (*language switch*) – korišćenje oblika iz maternjeg jezika bez prevođenja
3. Traženje pomoći – situacija kada učenik pita za tačan termin ili strukturu
4. Mimika - korišćenje neverbalne strategija umesto leksičkog elementa ili strukture
5. Izbegavanje – situacije kada učenik ne govori o temama i oblastima za koje mu nije poznat element ili struktura u ciljnom jeziku ili ostavlja poruku nedovršenom zbog jezičke poteškoće.

U korpusu smo uočili da su studenti koristili, iako možda nesvesno, strategiju izbegavanja (ostavljanje rečenice samo delimično prevedene) posebno posle prve godine učenja L3.

Kako smo analizirali samo pisanu produkciju, studenti nisu bili u prilici da koriste ni strategiju traženja pomoći niti mimiku.

Ipak, uočeno je da su u najvećoj meri koristili parafrazu u sva tri njena oblika, kao i transfer, u situacijama u kojima su želeli da iskažu značenje, ali nisu bili u mogućnosti da to učine usled nedostatka jezičkih sredstava.

Navešćemo neke najupečatljivije primere korišćenja ovih strategija komunikacije:

1. Izbor (šp.*elección*) – *que has elegido* (šta si izabrao), *decisión* (odluka), *las cosas que tú quieres* (ono što ti želiš), *eso que tú eligiste* (ovo što si izabrao), *lo*

- que has elegido* (ono što si izabrao), *scelta* (italijanska reč za izbor, predstavlja potpunu pozajmljenicu iz ovog jezika), *deseo* (želja), *opción* (opcija), *idea* (ideja), *pensamiento* (razmišljanje), *opini3n* (mišljenje).
2. Obe haljine (šp. *los dos vestidos / ambos vestidos*) – *y uno y otro vestido* (i jedna i druga haljina), *todos y dos* (bukvalan prevod sa italijanskog), *todos los vestidos* (sve haljine).
 3. Podići novac (šp. *retirar el dinero*) – *tomar* (uzeti), *llevar* (nositi), *coger* (uzeti), *recuperar* (povratiti, nadoknaditi), *prelevar* (hibridna tvorevina prema italijanskom glagolu *prelevare*) *el dinero*.
 4. Običaji (šp. *las costumbres*) – *la tradición* (tradicija), *las tradiciones* (tradicije), *las culturas* (kulture), *costumi* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *ritos* (rituali).
 5. Svesna sam toga (šp. *soy consciente de eso*) – *ya lo sé* (već to znam), *eso lo tengo claro* (to mi je jasno), *tengo la sapienza de eso* (parafraziranje i korišćenje italijanske reči kao potpune pozajmljenice), *estoy conciente de eso* (stvaranje nove reči), *estoy cosiente de eso* (stvaranje nove reči), *lo entiendo* (to razumem), *lo sé* (to znam), *me doy cuenta de eso* (to shvatam), *lo sé esto* (to znam), *soy avierta de eso* (stvaranje hibridne tvorevine prema engleskoj reči *aware*), *voy a creer eso* (poverovaću u to).
 6. Istinu govoreći (šp. *a decir verdad*) – *para decir la verdad* (da kažem istinu), *hablo la verdad* (govorim istinu), *hablando la verdad* (govoreći istinu), *hablando la veridad* (parafraziranje i pravljenje hibridne tvorevine prema italijanskoj reči *verità*), *hablo de verdad* (govorim zaista), *hablar la verdad* (govoriti istinu), *para decir verdad* (da kažem istinu), *diciendo la verdad* (kazujući istinu), *la verdad es que* (istina je da), *hablando sinceramente* (govorim iskreno), *a dir la verdad* (prevod sa italijanskog), *ser sincero* (biti iskren), *si quieres la verdad* (ako želiš istinu).
 7. Pokojni (šp. *difunto*) – *que es/está muerto* (koji je mrtav), *que no es/está vivo* (koji nije živ), *que murió* (koji je umro), *que no está vivo más* (koji više nije živ).

8. Hrabar čovek (šp. *un hombre valiente*) - *un hombre que no tenía miedo* (čovek koji se nije plašio), *fuerte* (jak), *coragioso* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *bueno* (dobar).
9. Kola su mi se pokvarila (šp. *el coche se me estropeó, rompió*) – *mi coche es/está roto* (moja kola su pokvarena), *mi coche no funciona* (moja kola ne rade), *mi coche dejó de funcionar* (moja kola su prestala da rade), *es morto ahora* (sada su mrtva).
10. Ženski (šp. *femenino*) – *de chicas* (devojaka), *feminil* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *de mujeres* (žena), *de las chicas* (devojaka), *para chicas* (za devojke), *para muchachas* (za devojke), *feminino* (stvaranje reči).
11. Mesečni (šp. *mensual*) – *de un mes* (jednog meseca), *que tengo por un mes* (koji dobijam za mesec), *mensil* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *por un mes* (za mesec).
12. Koštaju više (šp. *cuestan más*) – *son más caros* (skuplje su).
13. Moja omiljena zemlja (šp. *mi país preferido*) – *el país que me gusta más* (zemlja koja mi se sviđa više).
14. Zvučni signal (šp. *la señal acústica*) – *sonido* (zvuk), *tono* (ton), *señal de sonido* (signal zvuka), *señal audio* (bukvalan prevod i korišćenje potpune pozajmljenice iz italijanskog).
15. Utakmica (šp. *el partido*) – *juego* (igra), *partida* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *partita* (potpuna pozajmljenice iz italijanskog).
16. Plata (šp. *salario*) – *todo dinero que tengo por un mes* (sav novac koji dobijem za mesec dana), *stipendio* (potpuna pozajmljenice iz italijanskog), *estipendio* (hibridna tvorevina iz italijanskog).
17. Tešim se (šp. *me consuelo*) – *quiero estar tranquila* (želim da budem mirna), *solo no quiero pensarlo* (samo ne želim da razmišljam), *se trata de la mia esperanza* (radi se o mojoj nadi), *lo pienso* (to mislim), *me siento bien cuando pienso así* (osećam se dobro kada tako mislim).
18. Nisu isti (šp. *no son iguales*) – *no se parecen* (ne liče), *no son como* (nisu kao).
19. Deveti sprat (šp. *noveno piso*) - *nono piso* (bukvalan prevod i korišćenje potpune pozajmljenice iz italijanskog), *piso n.9* (sprat br.9), *piso nueve* (sprat devet), *piso nueno* (hiperkorekcija italijanske reči).

20. Topao (šp. *cálido*) – *cordial* (srdačan), *bueno* (dobar), *agradable* (prijatan).
21. Prošli septembar (šp. *septiembre pasado*) – *septiembre anterior* (prethodni septembar), *septiembre precedente* (prethodni septembar uz hiperkorekciju prideva).
22. Poslanik (šp. *diputado*) – *consul* (konzul), *político* (političar), *miembro de Parlamento* (član Parlamenta), *mandador* (upravnik imanja), *empleado* (službenik), *uno de las personas en el Parlamento* (jedan od osoba u Parlamentu), *oficinario en el Parlamento* (stvaranje reči), *trabajador en el Parlamento* (radnik u Parlamentu), *ministario en el Parlamento* (stvaranje reči), *que trabaja en el Parlamento* (koji radi u Parlamentu), *hombre del Parlamento* (čovjek iz Parlamenta), *laborador en el Parlamento* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *que trabajaba en el Parlamento* (koji je radio u Parlamentu).
23. Minduše (šp. *los pendientes*) – *las orejas* (uši), *orechinas* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *joyas para orejas* (nakit za uši), *orejinos* (stvaranje reči), *orechhini* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog).
24. Adresa (šp. *dirección*) – *donde vivo* (gde živim), *mi calle* (moja ulica).
25. Sestra od tetke (šp. *prima*) – *sobrino* (sestričina), *pariente* (rođaka), *hermana de su tía* (sestra njene tetka), *hermana* (sestra), *cusina* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *hermana de la tía* (tetkina sestra).
26. Sakriti (šp. *esconder*) – *tener en secreto* (parafraziranje i potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *no mostrar* (ne pokazivati), *cobrar* (lažni prijatelj – ovaj glagol u španskom znači „naplatiti“, ali podseća na italijanski glagol *coprire* „pokriti“).
27. Karakter (šp. *carácter*) – *caratter*, *caractere*, *caratere*, *carattero* (hibridne tvorevine iz italijanskog), *actitud* (stav), *personalidad* (ličnost), *comportamiento* (ponašanje).
28. Smak sveta (šp. *el fin del mundo*) – *catástrofe* (katastrofa).
29. Sportista (šp. *deportista*) – *se dedica a sport* (bavi se sportom), *pratica deporte* (bavi se sportom), *hace deporte* (bavi se sportom).
30. Često (šp. *a menudo*) – *siempre* (uvek), *casi siempre* (skoro uvek), *casi todos los días* (skoro svakog dana).
31. Mehaničar (šp. *mecánico*) – *la persona que va a reparar el coche* (osoba koja će popraviti kola).

32. Italijanskog porekla (šp. *de origen italiano*) – *italiano* (italijan), *que es italiano* (koji je italijan), *que viene de Italia* (koji dolazi iz Italije), *cuya familia es italiana* (čija je porodica italijanska), *que nació en Italia* (koji se rodio u Italiji), *que tiene familia italiana* (koji ima italijansku porodicu).
33. Preseliti se (šp. *mudarse, cambiar de casa, trasladar*) – *transferirse* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *venir aquí* (doći ovde), *vivir ahora aquí* (živeti sada ovde).
34. Ostati (šp. *quedarse*) – *remaner* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *estar* (biti), *no salir* (ne izaći).
35. Biti dobro raspoložen (šp. *estar de buen humor*) – *estar feliz* (biti srećan), *estar alegre* (biti veseo).
36. Od umora (šp. *por cansancio*) - *porque estoy cansado* (jer sam umoran).
37. Pričljiv (šp. *charlatán, hablador*) –*que habla mucho* (koji priča mnogo), *que habla demasiado* (koji priča previše), *habladore* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *sociable* (društven).
38. Jedan moj prijatelj (šp. *un amigo mío*) – *uno de mis amigos* (jedan od mojih prijatelja).
39. Hor (šp. *coro*) – *grupo* (grupa).
40. Nemoguć (šp. *imposible*) – *no es posible* (nije moguć).
41. Moram da ti zatražim uslugu (šp. *necesito perderte un favor*) – *tengo algo más* (imam još nešto), *necesito quederti un favor más* (hibridna tvorevina iz italijanskog).
42. Prihvatio je moj poziv (šp. *ha aceptado mi invitación*) - *tiene mi invitación* (ima moju pozivnicu), *ya tiene mi invitación* (već ima moju pozivnicu), *a él ha venido mi llamada* (stigao mu je moj poziv), *ha recibido mi invitación* (primio je moju pozivnicu), *ha aceptado mi invito* (imenica je potpuna pozajmljenica iz italijanskog).
43. Bruto (šp. *bruto*) – *total* (potpuni), *todo* (sav), *sin la I.V.A.* (bez PDV-a).
44. Predstava (šp. *espectáculo*) – *show* (transfer iz engleskog), *una cosa en el teatro* (nešto u pozorištu), *algo teatral* (nešto pozorišno), *film* (transfer iz engleskog ili italijanskog), *película* (film), *presentación* (predstavljanje), *spectaculo /*

- spettaculo / spettacolo / espetacolo / spettacolo / espectáculo* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *episodio* (epizoda).
45. Koštati (šp. *costar*) – *tener más grande precio* (imati veću cenu).
46. Odmah (šp. *enseguida*) – *ahora* (sada), *subito* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *en la misma hora* (u istom satu).
47. Poznanici (šp. *conocidos*) – *familiares* (rođaci), *personas que conoce* (osobe koje poznaje), *amigos* (prijatelji), *gente que conoce* (ljudi koje poznaje).
48. Skup (šp. *caro*) – *que cuesta mucho* (koji košta mnogo), *ricco* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *rico* (bogat).
49. Svež vazduh (šp. *aire libre*) - *aire abierto* (doslovan prevod sa italijanskog), *aria fresca* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog).
50. Nažalost (šp. *lamentablemente, por desgracia*) – *pecado* (greh), *solo que no* (samo što nije), *me siento triste por eso* (osećam se tužno zbog toga), *per sfortuna* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog).
51. Haljina ti lepo stoji (šp. *el vestido te sienta bien*) – *el vestido te va muy bien* (haljina ti dobro ide), *el vestido es para ti* (haljina je za tebe), *el vestido está bello en ti* (haljina je lepa na tebi).
52. Tvoj zadatak je (šp. *tu tarea es*) – *tuo compito* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *tu ejercicio es* (tvoja vežba je), *debes sólo* (moraš samo da), *solo tienes que* (samo treba da), *tu responsabilidad es* (tvoja odgovornost je), *el tuyo es* (tvoj je).
53. Kafana (šp. *mesón, taberna*) - *restaurante* (restoran), *local* (lokal), *trattoria* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *bar* (bar), *cafetería* (kafeterija), *caffé* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *café* (kafa), *discoteca* (diskoteka).
54. Prodavnica (šp. *tienda*) – *negocio* (posao), *negozio* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *empresa* (firma), *mercato* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *mercado* (tržište, pijaca).
55. Bratanac (šp. *sobrino*) – *nieto* (unuk), *una persona de mi familia* (osoba iz porodice), *una persona que hace parte de mi familia* (osoba koja je deo moje porodice), *hijo de mi hermano* (sin mog brata), *abuelo* (deda), *cuñado* (zet).
56. Pozivnica (šp. *invitación*) – *carta* (pismo), *llamada* (poziv), *invito* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog).

57. Molim te mi pomogneš (šp. *te ruego que me ayudes*) – *por favor ayúdame* (molim te pomoci mi).
58. To je prilika da (šp. *es la ocasión*) - *así podrá* (tako će moći).
59. Čim (šp. *apenas, tan pronto como, nada más*) – *cúando* (kada), *en momento cuando* (u trenutku kada).
60. Smog (šp. *esmog*) - *aire sucia* (prljav vazduh), *aire no fresca* (vazduh koji nije svež).
61. Gužva (šp. *multitud*) – *caos* (haos), *gente* (ljudi), *folla* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *ruido* (buka).
62. Kuma (šp. *madrina de boda*) – *la persona que de el nombre a los hijos* (osoba koja daje ime deci), *testimone* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog).
63. Francuzi (šp. *los franceses*) – *ellos que vienen de la Francia* (oni koji dolaze iz Francuske).
64. Juče (šp. *ayer*) - *hace un día* (pre jednog dana).
65. Raspravljati (šp. *discutir*) – *discuter* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *hablar* (pričati), *pelear* (svađati se).
66. Zatvaraju mi se oči (šp. *se me cierran los ojos*) – *mis ojos se están cerrando* (moje oči se zatvaraju), *mis ojos son cansados* (moje oči su umorne), *me siento sin fuerzas* (osećam se bez snage), *no puedo abrir los ojos* (ne mogu da otvorim oči), *no puedo tener los ojos abiertos* (ne mogu da držim oči otvorene), *estoy cansado* (umoran sam), *mis ojos no pueden quedarse abiertos más* (moje oči više ne mogu da ostanu otvorene).
67. Pokušaću (šp. *intentaré, trataré de*) – *pruebo* (probam), *quiero probar* (želim da probam), *quiero* (želim), *espero* (nadam se).
68. Šta mu je na umu (šp. *qué tiene en mente*) – *en qué piensa / a qué piensa* (na šta misli), *qué le pasa* (šta mu je).
69. Očajna (šp. *desesperada*) – *desperada / desperata / disperada* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *mala* (loša), *triste* (tužna), *sin esperanza* (bez nade), *deprimida* (depresivna).
70. Organizuj se (šp. *¡organízate!*) – *debes organizarte* (treba da se organizuješ), *deberías organizarte* (trebalo bi da se organizuješ).

71. Imam želju da (šp. *tengo ganas de*) – *me gustaría* (volela bih), *deseo* (želim), *quiero* (hoću), *tengo un deseo* (imam jednu želju), *tengo voluntad de* (imam volju da).
72. Ponavljam (šp. *repito*) – *ripeto* (potpuna pozajmljenica iz italijanskog), *lo digo de nuevo* (kažem to ponovo), *lo digo una vez más* (kažem to još jednom).
73. Nemoj da zaboraviš! (šp. *¡no lo olvides!*) – *¡recuérdalo!* (zapamti to!).
74. Iznenada (šp. *de repente*) – *ya* (već), *ahora* (sada), *en un momento* (u jednom trenutku), *muy veloz* (veoma brz), *pronto* (ubrzo), *sorprendente* (iznenađujući).
75. Tekstovi (šp. *textos*) – *testos* (hibridna tvorevina iz italijanskog), *escritos* (zapisi, spisi), *papeles* (dokumenti), *cartas* (pisma), *documentos* (dokumenti).
76. Prevodioci (šp. *traductores*) – *escritores que hablan lenguas extranjeras* (pisci koji govore strane jezike), *personas que saben otras lenguas* (osobe koje znaju druge jezike), *otros* (drugi).
77. Picerija (šp. *pizzería*) – *la tienda donde hacen pizza* (radnja gde prave picu).
78. Uskrs (šp. *Pascua*) – *fiesta en abril* (praznik u aprilu).

3.1.6. Transfer iz drugih jezika

Kako transfer predstavlja jednu od strategija komunikacije, proverili smo da li u korpusu postoje slučajevi transfera iz maternjeg, najdominantnijeg jezika naših informanata ili iz nekog drugog, ranije naučenog jezika. Na osnovu analizirane pisane produkcije možemo da zaključimo da takvi primeri postoje, ali su malobrojni:

1. *En sábado* umesto *el sábado* (u subotu) – predlog *U* (it. *IN* i šp. *EN*) nikad ne stoji ispred imena dana u nedelji ni u italijankom ni u španskom, pa je moguće da je reč o transferu iz srpskog ili engleskog.
2. *Me enamoré en* umesto *me enamoré de* (zaljubio sam se u) – ponovo se radi o transferu iz srpskog jer se u italijankom i španskom u ovom slučaju koristi predlog *DI*, odnosno *DE*.
3. *Carta de avión* umesto *billete de avión* – negativni transfer iz srpskog jer je upotrebljena srpska reč „karta“, dok španska reč „*carta*“ znači „*pismo*“, iako je moglo da dođe do pozitivnog transfera iz italijanskog (reč „*biglietto*“).

4. *Gitara* umesto *guitarra*, *sportista* umesto *deportista*, *signal* umesto *señal* i *analiza* umesto *análisis* predstavljaju primere potpunih pozajmljenica iz srpskog.
5. *Selection* umesto *selección*, *match* umesto *partido* i *show* umesto *obra* jesu primeri potpunih pozajmljenica iz engleskog.
6. *Soy avierta de eso* (svesna sam toga) bi mogao biti primer za hibridnu tvorevinu prema engleskoj reči *aware* (svestan).
7. *Sport* umesto *deporte*, *film* umesto *película* i *smog* umesto *esmog* mogu biti primeri transfera iz čak tri jezika: engleskog, srpskog i italijanskog.
8. *Lift* umesto *ascensor* može biti transfer iz srpskog ili iz engleskog.
9. *Siguro* umesto *seguro* može biti primer hibridne tvorevine iz italijanskog (*sicuro*), ili iz srpskog (*siguran*).
10. *Automobil* umesto *automóvil* može predstavljati potpunu pozajmljenicu iz srpskog ili hibridnu tvorevinu iz italijanskog (*automobile*).
11. *Cuando habré regresado* umesto *cuando regrese* – upotreba futur 2 umesto subjunktiva može biti transfer bilo iz italijanskog bilo iz srpskog.

3.2. Drugi deo istraživanja (anketa)

Drugi deo istraživanja, u formi upitnika, imao je isti cilj kao i analiza grešaka korpusa: želeli smo da otkrijemo da li, prema mišljenju učesnika, postoji veća verovatnoća da dođe do tranfera između tipološki bliskih jezika (španskog i italijanskog) ili je transfer moguć i iz najdominantnijeg, maternjeg jezika učenika (srpskog) iako on nije tipološki srodan sa L3 (španskim). Pored toga, namera je bila i da ispitamo faktor „nivo znanja jezika“ tj. da otkrijemo da li se uticaj prethodno naučenih jezika smanjuje kako se povećava broj godina učenja L3, ali i L2.

Studenti su zamoljeni da popune sledeću anketu, odnosno da označe u kojoj su se meri određena konstatacija ili pitanje odnosili na njihov proces učenja, pri čemu su mogli da izaberu između četiri ponuđena odgovora: nikada, veoma retko, ponekad, veoma često:

1. Tokom prve godine učenja španskog uticaj maternjeg jezika bio je jači od uticaja ostalih, prethodno naučenih jezika
 - nikada – 70%
 - veoma retko – 27,5%
 - ponekad – 0 %
 - veoma često – 2,5 %

2. Tokom druge godine učenja španskog uticaj maternjeg jezika bio je jači od uticaja ostalih, prethodno naučenih jezika
 - nikada – 82,5%
 - veoma retko – 15%
 - ponekad – 2,5 %
 - veoma često – 0 %

3. Tokom prve godine učenja španskog srpski mi je pomagao u učenju španskog
 - nikada – 40%
 - veoma retko – 47,5%
 - ponekad – 10 %
 - veoma često – 2,5 %

4. Tokom druge godine učenja španskog srpski mi je pomagao u učenju španskog
nikada – 37,5%
veoma retko – 52,5%
ponekad – 7,5 %
veoma često – 2,5 %
5. Tokom prve godine učenja španskog srpski mi je otežavao učenje španskog
nikada – 92,5%
veoma retko – 7,5%
ponekad – 0 %
veoma često – 0 %
6. Tokom druge godine učenja španskog srpski mi je otežavao učenje španskog
nikada – 95%
veoma retko – 5%
ponekad – 0 %
veoma često – 0 %

Prvih šest pitanja poslužila su nam da proverimo kakav je uticaj maternjeg jezika na učenje L3. Imajući u vidu navedene odgovore na prva dva pitanja zaključuje se da izuzetno visok procenat studenata smatra da je na tok učenja španskog jezika vrlo malu ulogu igrao maternji jezik. Srpski je studentima veoma retko ili nikada pomagao u učenju L3, ali istovremeno nije ni negativno uticao na proces učenja L3, iz čega zaključujemo da su studenti marginalizovali uticaj najdominantnijeg (maternjeg) jezika tokom učenja španskog.

7. Tokom prve godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa srpskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom
nikada – 62,5 %
veoma retko – 27,5 %
ponekad – 5 %
veoma često – 5 %

8. Tokom druge godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa srpskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom
- nikada – 72,5 %
 - veoma retko – 20 %
 - ponekad – 5 %
 - veoma često – 2,5 %
9. Tokom prve godine učenja španskog izbegavo/la sam da povezujem srpski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la
- nikada – 42,5 %
 - veoma retko – 40 %
 - ponekad – 7,5 %
 - veoma često – 10 %
10. Tokom druge godine učenja španskog izbegavo/la sam da povezujem srpski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la
- nikada – 45 %
 - veoma retko – 40 %
 - ponekad – 10 %
 - veoma često – 5 %
11. Tokom prve godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz maternjeg jezika
- nikada – 45 %
 - veoma retko – 32,5 %
 - ponekad – 12,5 %
 - veoma često – 10 %
12. Tokom druge godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz maternjeg jezika
- nikada – 52,5 %
 - veoma retko – 30 %
 - ponekad – 10 %
 - veoma često – 7,5 %

13. Tokom prve godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz maternjeg jezika

nikada – 52,5 %

veoma retko – 25 %

ponekad – 17,5 %

veoma često – 5 %

14. Tokom druge godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz maternjeg jezika

nikada – 52,5 %

veoma retko – 35 %

ponekad – 10 %

veoma često – 2,5 %

Kroz pitanja od broja 7 do broja 14 posebno nas je zanimalo da ispitamo da li je srpski mogao da bude izvor transfer u L3. Kada je u pitanju učenje reči i gramatičkih pravila studenti se nisu oslanjali u velikoj meri na maternji jezik, a ta tendencija se smanjivala što su više bili izloženi L3. Studenti takođe nisu izbegavali da povezuju maternji i ciljni jezik jer nije postojala opasnost da ih dovođenje u vezu ova dva jezika zbuni, što jasno govori o tome da nije postojala opasnost da dođe do negativnog transfera iz prvog jezika u španski. Gotovo polovina studenata izjavila je da nije pozajmljivala ni gramatička pravila ni reči iz maternjeg jezika kao strategiju komunikacije u trenutku kada im trenutni lingvistički resursi nisu bili dovoljni da iskažu poruku na ciljnom jeziku, verovatno svesni objektivne, jezičke distance koja postoji između ova dva jezika.

15. Tokom prve godine učenja španskog uticaj italijanskog jezika bio je jači od uticaja maternjeg

nikada – 0%

veoma retko – 2,5%

ponekad – 12,5 %

veoma često – 85 %

16. Tokom druge godine učenja španskog uticaj italijanskog jezika bio je jači od uticaja maternjeg

nikada – 0%
veoma retko – 0%
ponekad – 15 %
veoma često – 85 %

Izuzetno visok procenat studenata (čak 85 %) smatra da je italijanski jezik imao veći uticaj na proces učenja tipološki sličnog španskog jezika i da se taj uticaj nije smanjivao ni tokom druge godine učenja L3. Ovaj podatak je u skladu sa odgovorima na prvo i drugo pitanje ankete gde su se učesnici izjasnili o slabom uticaju maternjeg jezika na tok učenja španskog. Istovremeno, navedeni procenat potvrđuje našu inicijalnu hipotezu da je transfer jači kod tipološki srodnih jezika nego kod onih koji to nisu, bez obzira na redosled učenja jezika. Izloženi podaci takođe govore u prilog tome da ključ za razumevanje problema koji se pojavljuju u procesu učenja ciljnog jezika kod višejezičnih govornika leži upravo u ispitivanju međujezičkih uticaja.

17. Da li su sličnosti između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom prve godine učenja španskog?

nikada – 7,5%
veoma retko – 7,5%
ponekad – 55 %
veoma često – 30 %

18. Da li su sličnosti između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom prve godine učenja španskog?

nikada – 2,5%
veoma retko – 7,5%
ponekad – 60%
veoma često – 30 %

Premda odgovori na prethodna dva pitanja mogu izgledati kontradiktorno budući da učesnici nisu izneli ujednačen stav (studenti su u vrlo sličnom broju odgovorili da su sličnosti između italijanskog i španskog, tokom prve godine učenja španskog, i pomagale i otežavale ponekad ili vrlo često proces učenja ciljnog jezika), smatramo da je odgovor potpuno logičan. Sličnosti koje postoje između jezika koji pripadaju istoj jezičkoj porodici svakako u pojedinim segmentima mogu olakšati tok učenja novog jezika. Reč je o pozitivnom transferu (v. odeljak 2.5.3.1.) koji nije bio predmet našeg interesovanja u ovom radu, ali ni na trenutak ne želimo da isključimo mogućnost njegovog postojanja niti poreknemo snažan uticaj koji može imati na proces učenja ciljnog jezika. Za nas je, ipak, značajnija činjenica koja potvrđuje inicijalnu hipotezu, a to je da upravo sličnosti, a ne razlike između jezika, uslovljavaju često negativni transfer koji se ispoljava kroz greške koje učenici L3 prave.

19. Da li su sličnosti između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom druge godine učenja španskog

- nikada – 7,5%
- veoma retko – 17,5%
- ponekad – 47,5 %
- veoma često – 27,5 %

20. Da li su sličnosti između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom druge godine učenja španskog

- nikada – 5%
- veoma retko – 5%
- ponekad – 57,5%
- veoma često – 32,5 %

Tokom druge godine učenja španskog sličnosti između jezika uslovile su ponovo i pozitivni i negativni transfer, sa blagom tendencijom opadanja negativnog transfera. Studenti su bili izloženi već dve godine ciljnom jeziku, što je doprinelo da se učvrsti kompetencija koju imaju u L3. Visok procenat učesnika koji smatraju da ih je italijanski ometao tokom ove faze učenja jezika može se objasniti činjenicom da su

tokom druge godine učenja studenti morali da usvoje veliku količinu novih informacija koje se tiču ciljnog jezika, a koje su neminovno povezivali sa tipološki najbližim jezikom – italijanskim, što je dovodilo do zabune i mešanja jezika.

21. Da li su razlike između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom prve godine učenja španskog
- nikada – 85%
 - veoma retko – 7,5%
 - ponekad – 5%
 - veoma često – 2,5 %
22. Da li su razlike između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom prve godine učenja španskog
- nikada – 5%
 - veoma retko – 12,5%
 - ponekad – 70%
 - veoma često – 12,5 %
23. Da li su razlike između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom druge godine učenja španskog
- nikada – 85%
 - veoma retko – 10%
 - ponekad – 2,5%
 - veoma često – 2,5 %
24. Da li su razlike između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom druge godine učenja španskog
- nikada – 5%
 - veoma retko – 10%
 - ponekad – 70%
 - veoma često – 15 %

Prethodna pitanja nam omogućuju uvid u uverenja studenata koja se tiču uticaja koje međujezičke razlike mogu imati na proces učenja ciljnog jezika. Kada su u pitanju razlike između jezika, one ni tokom prve ni tokom druge godine nisu ometale niti previše pomagale studentima u učenju L3, što ponovo govori u prilog pretpostavci da su međujezičke sličnosti te koje će najlakše dovesti do negativnog transfera.

25. Tokom prve godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa italijanskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom

- nikada –5%
- veoma retko – 5%
- ponekad – 30%
- veoma često – 60 %

26. Tokom druge godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa italijanskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom

- nikada – 0%
- veoma retko – 10%
- ponekad – 37,5%
- veoma često – 52,5 %

27. Tokom prve godine učenja španskog upoređivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog i španskog

- nikada – 5%
- veoma retko – 5%
- ponekad – 15%
- veoma često – 75 %

28. Tokom druge godine učenja španskog upoređivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog i španskog

- nikada – 5%
- veoma retko – 5%
- ponekad – 15%
- veoma često – 75 %

29. Tokom prve godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog jezika

- nikada – 5%
- veoma retko – 7,5%
- ponekad – 25%
- veoma često – 62,5 %

30. Tokom druge godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog jezika

- nikada – 12,5%
- veoma retko – 15%
- ponekad – 22,5%
- veoma često – 50 %

Odgovori na prethodnih šest pitanja govore o strategijama učenja (v. odeljak 2.4.6.) ili načinu na koju su studenti pokušavali da pomognu sebi prilikom usvajanja novog gradiva na ciljnom jeziku. Navedeni podaci dokazuju da su se tokom čitavog procesa učenja L3 studenti oslanjali ne na maternji već na italijanski jezik koji jeste sličniji španskom (tipološka sličnost) ili su ga oni doživljavali sličnijim nego što to zaista jeste (psihotipologija) (v. odeljke 2.5.4.1.1. i 2.5.4.1.2.).

31. Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u čitanju teksta na španskom

- nikada – 57,5%
- veoma retko – 32,5%
- ponekad – 5%
- veoma često – 5 %

32. Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u čitanju teksta na španskom
- nikada – 62,5%
 - veoma retko – 25%
 - ponekad – 7,5%
 - veoma često – 5 %
33. Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u slušanju na španskom
- nikada – 45%
 - veoma retko – 20%
 - ponekad – 20%
 - veoma često – 15 %
34. Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u slušanju na španskom
- nikada – 47,5%
 - veoma retko – 22,5%
 - ponekad – 17,5%
 - veoma često – 12,5 %
35. Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u pisanoj produkciji na španskom
- nikada – 2,5%
 - veoma retko – 7,5%
 - ponekad – 32,5%
 - veoma često – 57,5 %
36. Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u pisanoj produkciji na španskom
- nikada – 12,5%
 - veoma retko – 17,5%

ponekad – 22,5%
veoma često – 47,5 %

37. Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u govoru na španskom

nikada – 5%
veoma retko – 7,5%
ponekad – 27,5%
veoma često – 60 %

38. Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u govoru na španskom

nikada – 10%
veoma retko – 15%
ponekad – 22,5%
veoma često – 52,5 %

Zanimalo nas je i na koje jezičke veštine transfer najviše utiče. Sudeći po odgovorima učesnika, možemo ustanoviti da je znanje italijanskog studente ometalo u maloj meri u pasivnim veštinama: čitanje i razumevanje napisanog teksta ili slušanje, dok se u velikoj meri odrazilo na aktivne veštine koje se tiču produkcije: pisanje i govor. Ovo je u skladu sa objašnjenjem koje nudi Ringbom (2002) kada govori o nivoima transfera (v. odeljak 2.5.4.1.2.). Po rečima autora, prvi ili opšti nivo (*overall level*), kada učenik percipira sličnosti između različitih jezika, može imati olakšavajući efekat na učenje ciljnog jezika, naročito na proces razumevanja.

39. Tokom prve godine učenja španskog zbunjivalo me je izgovaranje i pisanje reči na španskom koje su me podsećale na reči na italijanskom (npr. guerra, gallina)

nikada – 5%
veoma retko – 5%
ponekad – 30%
veoma često – 60 %

40. Tokom druge godine učenja španskog zbunjivalo me je izgovaranje reči na španskom koje su me podsećale na reči na italijanskom (npr. guerra, gallina)
- nikada – 20%
 - veoma retko – 30%
 - ponekad – 22,5%
 - veoma često – 27,5 %

Rezultati izraženi u procentima pokazuju da su sličnosti te koje najčešće dovode do zabune i uslovljavaju negativni transfer, ali da se procenat studenata kod kojih nastupa transfer znatno smanjuje kako raste izloženost jeziku.

41. Tokom prve godine učenja španskog pretpostavljao/la sam da italijanske i španske reči koje izgledaju slično imaju isto značenje
- nikada – 2,5%
 - veoma retko – 2,5%
 - ponekad – 12,5%
 - veoma često – 82,5%
42. Tokom druge godine učenja španskog pretpostavljao/la sam da italijanske i španske reči koje izgledaju slično imaju isto značenje
- nikada – 0%
 - veoma retko – 2,5%
 - ponekad – 27,5%
 - veoma često – 70 %
43. Tokom prve godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz italijanskog jezika
- nikada – 2,5%
 - veoma retko – 5%
 - ponekad – 22,5%
 - veoma često – 70 %

44. Tokom druge godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz italijanskog jezika
- nikada – 2,5%
 - veoma retko – 10%
 - ponekad – 27,5%
 - veoma često – 60 %
45. Tokom prve godine učenja španskog pravio/la sam hibridne tvorevine (reči koje ne postoje ni italijanskom ni u španskom, ali se sastoje od elemenata iz oba jezika)
- nikada – 0%
 - veoma retko – 5%
 - ponekad – 35%
 - veoma često – 60 %
46. Tokom druge godine učenja španskog pravio/la sam hibridne tvorevine (reči koje ne postoje ni italijanskom ni u španskom, ali se sastoje od elemenata iz oba jezika)
- nikada – 2,5%
 - veoma retko – 10%
 - ponekad – 35%
 - veoma često – 52,5 %

Kroz prethodna pitanja želeli smo da dodatnu pažnju posvetimo leksičkom transferu. Iz odgovora dobijenih od informanata može se zaključiti da je znanje italijanskog uticalo i na upotrebu lažnih prijatelja, i na korišćenje potpunih pozajmljenica i na stvaranje hibridnih tvorevina. Ovo se može objasniti Ringbom-ovim (2002) drugim nivoom transfera (*item level*) koji nastaje usled učenikovog ubeđenja da dve jedinice koje imaju sličan oblik moraju imati i slično značenje (v. odeljak 2.5.4.1.2.). Usled ovako visokih procenata može se preliminarno zaključiti da je problem leksičkog transfera ostao vrlo zastupljen i na drugoj godini učenja španskog i da je nastavio da igra bitnu ulogu u procesu učenja L3.

47. Tokom prve godine učenja španskog izbegavo/la sam da povezujem italijanski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la
- nikada – 55%
 - veoma retko – 30%
 - ponekad – 12,5%
 - veoma često – 2,5 %
48. Tokom druge godine učenja španskog izbegavo/la sam da povezujem italijanski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la
- nikada – 40%
 - veoma retko – 27,5%
 - ponekad – 20%
 - veoma često – 12,5 %
49. Tokom prve godine učenja španskog bio/la sam svestan/na da pozajmljujem reči i gramatičkih pravila iz italijanskog
- nikada – 12,5%
 - veoma retko – 20%
 - ponekad – 47,5%
 - veoma često – 20 %
50. Tokom druge godine učenja španskog bio/la sam svestan/na da pozajmljujem reči i gramatičkih pravila iz italijanskog
- nikada – 10%
 - veoma retko – 12,5%
 - ponekad – 50%
 - veoma često – 27,5 %

Kroz poslednja četiri pitanja pokušali smo da saznamo da li su studenti bili svesni postojanja transfera kao strategije komunikacije i da li su se i dalje oslanjali na italijanski jezik, uprkos činjenici da su ih sličnosti između dva jezika često navodile da prave greške. Zahvaljujući dobijenim odgovorima uvideli smo da se visok procenta

studenata i prve i druge godine i dalje oslanjao na italijanski, mada se ta težnja smanjila tokom druge godine učenja španskog. Što se tiče pitanja o tome da li je transfer bio svestan ili nesvestan proces, ne možemo da izvedemo precizan zaključak jer je isti procenat studenata (20%) dao dva oprečna odgovora: da su vrlo retko tj. vrlo često bili svesni da pozajmljuju reči i gramatička pravila iz italijanskog tokom prve godine učenja L3, dok je oko polovine ispitanika odgovorio da je ponekad bio svestan toga tokom obe godine učenja španskog.

3.3. Treći deo istraživanja (intervju u fokus grupi)

Treći deo istraživanja je kvalitativne prirode i donosi rezultate intervjua obavljenog u okviru fokus grupe. Metoda fokus grupe predstavlja jednu od tehnika kvalitativnog istraživanja stavova i mišljenja ljudi. Podrazumeva grupnu diskusiju i interakciju učesnika na određenu temu koju vodi moderator (istraživač) koji, kroz unapred pripremljena i pažljivo osmišljena pitanja, pokušava da otkrije informacije i prikupi autentične podatke potrebne za istraživanje kroz stavove, uverenja, utiske i ponašanje ispitanika.

Iako se ovaj vid istraživanja ranije koristio prevashodno za ispitivanja u oblasti marketinga, istraživanjima koja se tiču potrošača, istraživanjima javnog mnjenja itd. danas se primenjuje i u naučne svrhe (Roberts, 1982). Ovu metodu je moguće koristiti u skoro svim slučajevima kada se koriste i kvantitativne metode, samostalno ili u kombinaciji sa njima (mešovita metoda).

Mi smo se za potrebe ovog istraživanja odlučili za mešovitu metodu s ciljem da dobijemo što validnije podatke koji će potvrditi ili opovrgnuti naše početne hipoteze. Učesnici su pažljivo izabrani kako bi obrazovali homogenu grupu: svi su bili slične starosne dobi, studenti italijanskog jezika koji su španski učili kao izborni jezik pod istim okolnostima i u istim uslovima, koji ova dva jezika nisu učili simultano, već su u trenutku kada su počeli da uče L3 imali srednji nivo znanja (B2) drugog jezika.

Kako bismo saznali stavove studenata o poteškoćama koje se javljaju pri učenju dva tipološki srodna jezika, zamolili smo ih da odgovore na sledeća pitanja:

1. Da li se dešavalo da tokom učenja L3 mešate italijanski i španski jezik?
2. Da li vam je poznat pojam transfera?
3. Da li ste imali pozitivni ili negativni transfer iz italijanskog tokom učenja L3?
4. Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom prve godine učenja španskog?
5. Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom druge godine učenja španskog?
6. Koje su najčešće greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog: pravopisne, leksičke ili morfosintaksičke?

7. Koje su najčešće pravopisne greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?
8. Koje su najčešće leksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?
9. Koje su najčešće morfosintaksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?
10. Koje su najčešće greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog: pravopisne, leksičke ili morfosintaksičke?
11. Koje su najčešće pravopisne greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?
12. Koje su najčešće leksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?
13. Koje su najčešće morfosintaksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?
14. Kako ste prevazilazili greške tokom prve, a kako tokom druge godine učenja L3?
15. Da li su greške često pravljenе u španskom tokom prve godine učenja nestale ili se redukovale tokom druge godine učenja?
16. U kojoj sferi je negativni međujezički uticaj iz italijanskog u španski najduže trajao?
17. Da li ste koristili strategije komunikacije da izrazite mišljenje na L3?
18. Kojim strategijama komunikacije ste najčešće pribegavali kada niste mogli da se setite reči ili gramatičkog pravila na španskom?
 - Parafrazu
 - aproksimaciju
 - stvaranje reči
 - cirkumlokuciju
 - Transfer ili pozajmljivanje
 - doslovan prevod
 - prebacivanje koda
 - Izbegavanje
19. Koji su, prema vašem mišljenju, lingvistički faktori koji utiču na transfer najdominantniji kod trojezičnih govornika:

- jezička tipologija – objektivna sličnost ili razlika između dva jezika
 - psihotipologija – učenikova percepcija sličnosti između dva jezika koja ne mora da se poklapa sa objektivnom sličnosti
 - efekat stranog jezika – tendencija učenika da koriste strani umesto maternjeg jezika
 - nivo znanja jezika
 - skorašnjost korišćenja jezika- uticaj najskorije korišćenog jezika
 - izloženost ciljnom jeziku
 - frekvencija – učestalost upotrebe neke jezičke jedinice u L1 ili L2 i mogućnost njenog transfera u L3
20. Koji su, prema vašem mišljenju, nelingvistički faktori koji utiču na transfer najdominantniji kod trojezičnih govornika:
- motivacija
 - stav
 - nadarenost
 - uzrast
 - ličnosti učenika
 - formalnost konteksta
 - metajezička svest
21. Da li smatrate da se intenzitet transfera menja na različitim jezičkim nivoima?
22. Šta je bilo najteže da naučite u španskom?
23. Šta je bilo najlakše da naučite u španskom?
24. Prema vašem subjektivnom doživljaju koji je jezik (italijanski ili španski) lakši za učenje?
25. Da li su vaši profesori italijanskog i španskog koristili iste ili slične nastavne metode?
26. Da li mislite da je u procesu učenja L3 jači uticaj tipološki srodnijeg jezika, bez obzira na to da li je u pitanju L1 ili L2?
27. Da li je srpski kao vaš maternji jezik bio izvor transfera tokom učenja L3? Ukoliko jeste u čemu se ogledao?
28. Da li smatrate da su na vas uticali drugi jezici, osim maternjeg ili italijanskog jezika tokom procesa učenja španskog jezika?

U nastavku su prikazani odgovorili studenata na postavljena pitanja¹⁰³:

1. Da li se dešavalo da tokom učenja L3 mešate italijanski i španski jezik?
 - Da.
 - Da, stalno, i to češće u govoru nego u pisanju.
 - Da, ubacivanje reči iz jednog u drugi jezik.
 - Meni jako često. Ja sam kao dete uz serije malo naučila španski i znala sam neke stvari, kada sam došla na fakultet već sam imala predznanje italijanskog i onda počela da učim španski. I da, stalno su mi se mešali jezici.
 - I meni, ali je italijanski imao uticaj na španski pošto sam njega prvo naučila.
 - Da, dešavalo se i to veoma često, pogotovo u prvoj godini učenja.
 - Da, u početku.
 - Da, dosta puta mi se to dešavalo. Meni je španski bio kao maternji jezik kad sam bila mala, ali vremenom kako nisam imala gde da ga upotrebljavam sam počela da ga zaboravljam. I naravno kad sam počela da učim italijanski na fakultetu, pa onda španski, reči koje su jako slične su počele da se mešaju.

Svi intervjuisani učesnici odgovorili su potvrdno na ovo pitanje. Studenti su takođe bili saglasni u tvrdnji da se interferencija dešavala češće u inicijalnoj fazi učenja L3. Ono u čemu se njihovi odgovori razlikuju jeste način ili situacije u kojima su se jezici mešali.

Činjenica da su svi ispitanici dali potvrdan odgovor na prvo pitanje potvrđuje našu hipotezu da do transfera lakše dolazi kod tipološki bliskih jezika kakvi su italijanski i španski.

Mnogobrojne empirijske studije koje su se bavile transferom (De Bot, 1992; Williams & Hammarberg, 1998; Jarvis, 2000; De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001; Ecke, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001) dokazale su isto: da objektivna

¹⁰³ Odgovori koji su se više puta ponavljali transkribovani su samo jednom.

sličnost među jezicima, odnosno faktor jezičke tipologije ima više uticaja na transfer od svih drugih faktora.

Istovremeno ovo obara hipotezu na kojoj se zasnivala KA koja je počivala na stanovištu da sličnosti između jezika olakšavaju proces učenja ciljnog jezika (v. poglavlje 2.2.). Takođe, ovaj podatak je u suprotnosti stanovištem koje je izneo Corder (1983: 21): *Similarity implied ease of learning and difference difficulty* ili Weinreich (1953:1) koji je tvrdio da su veće poteškoće u učenju što su jezici udaljeniji, a da su poteškoće manje što su jezici bliskiji.

2. Da li vam je poznat pojam transfera?

- Ne.
- Meni jeste iz srednje škole, ali iz psihologije.
- Meni tek kasnije, na četvrtoj godini fakulteta, kad sam već učila italijanski i španski, dok sam ih učila nisam znala šta je transfer i šta se dešava.
- Znam otprilike, ali ne bih znala da objasnim.
- Mi smo prevođenje radili tek na četvrtoj godini i tad sam prvi put čula, a španski smo učinili na prvoj i drugoj godini, tako da tada nisam znala šta je transfer.
- Jeste.
- Reč mi je poznata ali nije njeno značenje.

Među intervjuisanim studentima samo jedan učesnik znao je da precizno objasni šta je transfer. Ostali nikada nisu čuli za ovaj pojam, ili su možda samo približno mogli da naslute o čemu je reč. Tokom procesa učenja L3 bili su svesni da mešaju italijanski i španski, ali u tom trenutku nisu znali kakav se proces odvija u njihovim umovima. Verujemo da bi interferencija na svim jezičkim nivoima bila manja da su studenti bili svesni o kakvom fenomenu je reč. Ukoliko transfer posmatramo kao strategiju (Tarone, 1981: 286-287) smatramo da bi bilo izuzetno važno da studenti budu upoznati sa strategijama učenja i strategijama komunikacije (v. odeljke 2.4.6. i 2.4.67), odnosno da osim gramatičkih pravila i vokabulara nauče i kako se uči jezik. Kako se pokazalo u

rezultatima našeg istraživanja transfer između tipološki srodnih jezika je neizbežan, ali znanje o strategijama i njihova primena mogli bi da redukuju broj i učestalost grešaka.

3. Da li ste imali pozitivni ili negativni transfer iz italijanskog tokom učenja L3?

- I jedan i drugi. Na primer kod gramatike je bio pozitivan, kod leksike negativan. Čak je i profesorka španskog primetila da drugarica i ja (obe smo bile se italijanistike) bolje shvatamo gramatička pravila od drugih koji nisu znali neki romanski jezik, ali reči su uvek bile problem.
- I meni se reči bile problem, a dešavao se i obrnut slučaj, da nekad ubacujem španske reči u italijanski.
- Bilo nam je lakše u odnosu na druge studente naročito kad su u pitanju čitanje i slušanje, tu skoro da ništa nismo morali da učimo. Kod reči je bio problem jer su nam ličile, barem meni, na španske i mislila sam da je dovoljno da samo malo izmenim italijansku reč pa da dobijem špansku, jer je koren isti, ali tu je onda najčešće dolazilo do greške.
- Ja sam kod reči bila najnesigurnija, nisam znala, u stvari nikad nisam bila sto posto sigurna da li je reč ista ili slična ili različita u italijanskom i španskom pa sam često izmišljala reči.
- Imala sam negativni transfer.
- Dolazilo je do negativnog transfera tokom učenja L3.
- Imala sam u početku negativni, naročito u vezi sa akcentom.
- Negativni, zbog prethodno naučenog italijanskog.
- Italijanski stvarno znam, a kad sam počela da učim španski, sve mi se mešalo, naročito u pisanju, sve sam pisala kao italijanski.
- Najčešće negativni, naročito ako ne mogu da se setim neke reči na španskom onda se vraćam na italijanski i sve mi se pomeša.
- Da, negativni, nas su čak i profesori na prvoj godini upozoravali da ne uzimamo španki kao izborni baš zbog tog mešanja.
- Kako kad, i pozitivni i negativni.

Iz odgovora možemo da zaključimo da su studenti primetili postojanje i pozitivnog i negativnog transfera iz italijanskog u španski, s tim da je negativni transfer

bio češći (v. odeljak 2.5.3.1.). Ukoliko govorimo o jezičkim veštinama negativni transfer je bio prisutan kod aktivnih veština (pisanje i govor), dok je kod pasivnih jezičkih veština (čitanje i slušanje) dominirao pozitivni transfer. Pored toga, svi ispitanici su smatrali da je negativni transfer više vezan za leksiku, dok su pozitivni transfer identifikovali prilikom učenja pojedinih morfosintaksičkih pravila. Radilo se najčešće o bočnom transferu (L2→L3), dok je transfer u obrnutom smeru (L3→L2) zabeležen u retkim slučajevima (v. odeljak 2.5.3.2.).

4. Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom prve godine učenja španskog?

- Kod gramatike je skoro uvek pomagalo, a kod leksike uvek otežavalo.
- Italijanski je stalno smetao.
- Stalno sam dodavala italijanske reči u španski.
- Mene je italijanski puno ometao. Kod reči u kojima se samo jedno slovo razlikovalo: *perchè – porque*.
- Definitivno je odmagao, posle je na drugoj godini bilo malo lakše, ali u prvo vreme je baš bilo teško.
- Smatram da mi je u nekim situacijama pomoglo, dok je u drugim otežalo učenje, mada mislim da mi je u prvoj godini više otežalo zato što sam na početku koristila dosta italijanskih reči, razmišljala na italijanskom i teško je bilo usredsrediti fokus na španski.
- Pa sa jedne strane je pomagalo, a sa druge odmagalo, teško je dati odgovor na ovo pitanje.
- Mogu reći da mi sad trenutno italijanski više otežava u daljem učenju španskog jezika.
- I jedno i drugo, u izgovoru, konverzaciji i leksici odmagalo, a pomagalo u gramatici.
- Meni je više smetao.
- Otežavalo, naročito kad su reči bile slične: *libre – libero*, nikad nisam bila sto posto sigurna.

Tokom prve godine učenja španskog, prema rečima informanata, znanje prethodno naučenog jezika (italijanskog) istovremeno je i pomagalo je ometalo proces učenja španskog, drugim rečima dolazilo je i do pozitivnog i do negativnog transfera (v. odeljak 2.5.3.1.). Studenti su bili jednoglasni u odgovoru da je italijanski negativno uticao na učenje i upotrebu leksike, dok je olakšavao proces učenja gramatičkih pravila. Najčešće je dolazilo do transfera pri upotrebi sličnih (ne istih) reči. To je u potpunosti u skladu sa Ringbomovom tvrdnjom (Ringbom, 2001: 67) da je pojava transfera iz L2 u produkciji na L3 posebno vidljiva na polju leksike i da je to verovatno rezultat međujezičkog prepoznavanja sličnih pojedinačnih oblika reči. Kada je u pitanju morfosintaksički transfer, mišljenje studenata je bilo da je on najčešće bio pozitivan. Ovo stanovište je koherentno sa tvrdnjama pojedinih lingvista (Odlin, 1989; Jarvis & Pavlenko, 2008) da su morfologija i sintaksa najmanje podložne efektima međujezičkog uticaja. Mi se ne slažemo u potpunosti sa ovim stavom jer su rezultati analize korpusa (v. poglavlje 3.1.3.) pokazali da vrsta i broj grešaka nastalih usled negativnog morfosintaksičkog transfera nisu zanemarljivi, iako ih je bilo manje u donosu na greške nastale pod uticajem leksičko-semantičkog transfera.

5. Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom druge godine učenja španskog?
- Isto kao i na prvoj godini. Nije bilo neke razlike.
 - Meni ne. U prvoj godini jeste leksika bila problem, ali u drugoj je bio problem i morfosintaksa jer se rade ozbiljnije stvari na španskom, više vremena.
 - Na primer na drugoj godini smo na španskom radili neke ozbiljene tekstove iz novina i onda smo prepoznavali baš neke teške reči na španskom i drugi studenti u grupi su bili fascinirani. Ali to je samo prepoznavanje. Na primer da je trebalo da upotrebimo tu špansku reč, nikad je ne bih znala.
 - I ja sam uspevala da prepoznam neke reči, ali mi sami da ih reprodukujemo, nema šanse.

- Ja to sebi nikad nisam uspela da objasnim, s jedne strane ako se poredimo sa studentima koji ne znaju italijanski neke stvari su nama išle lakše nego njima, a opet smo pravili greške.
- U pasivnom smislu pomagao je, ali u aktivnom je više odmagao.
- Meni u prvoj nekad otežavao nekad nije, jer stvarno nije bilo puno gradiva na španskom, ali mi se u drugoj sve mešalo.
- Već u drugoj godini mi je bilo lakše, razgraničila sam na neki način italijanski i španski, poboljšala sam španski i umela sam na pravi način da upotrebim prednost poznavanja italijanskog, mada mi se naravno dešavalo da se potkrade neka greška.
- Isto kao na prvoj - u izgovoru, konverzaciji i leksici odmagalo, a pomagalo u gramatici.
- Meni je i dalje više više smetao.
- Meni nije, meni je na drugoj godini bilo lakše. Već sam imala solidnu osnovu španskog, ma su mi se jezici manje mešali.
- Na momente pomogne, kod gramatike, ali kad je leksika u pitanju - nikada.

Cilj ovog pitanja bio je da ispitamo faktor nivo znanja jezika (v. odeljak 2.5.4.1.4) i dokažemo inicijalnu hipotezu da se negativni transfer smanjuje s porastom nivoa znanja jezika L3, ali i L2, shodno tvrdnjama nekih istraživača (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001) da je verovatnoća pojave transfera veća u početnoj fazi učenja, kada postoji jaz između nedovoljnog jezičkog znanja učenika i potrebe da popuniti praznine u znanju L3 kao i da se međujezički uticaj, koji je obično rezultat niskog nivoa znanja L3, smanjuje kako znanje ciljnog jezika raste.

Za razliku od dosadašnjih odgovora u kojima su studenti davali iste ili slične komentare na postavljeno pitanje, kod pitanja br.5 je prvi put došlo do razmimoilaženja. Pojedini studenti su tokom prve godine uspeali da razgraniče dva jezika, prepoznaju greške i steknu dobru osnovu španskog jezika što je doprinelo manjoj interferenciji iz italijanskog tokom druge godine učenja španskog. Kod nekih studenata znanje italijanskog jezika je i dalje ometalo proces učenja L3. Ukoliko bismo se ovde zaustavili

naša pretpostavka bi bila opovrgnuta. Ipak, rezultati analize korpusa jasno pokazuju da se broj grešaka smanjuje kako se povećavaju kompetencije i u L2 i u L3.

U odgovorima nailazimo na još jedno razmimoilaženje u mišljenju: pojedini studenti su tvrdili da je italijanski pomagao prilikom učenja L3 tokom druge godine ukoliko se radilo o gramatičkim pravilima, drugi, međutim, naveli su da je upravo kod gramatike dolazilo do problema jer se naglo povećao obim gradiva koje je trebalo da nauče. Ne možemo se složiti sa stavom druge grupe ispitanika jer smatramo da su verovatno isti problem – velika količina novih informacija koje treba usvojiti – imali i ostali studenti tokom druge godine učenja španskog kao izbornog, bez obzira na njihov L2 i da ona nije glavni uzrok nastanka interlingvalnih grešaka.

6. Koje su najčešće greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog: pravopisne, leksičke ili morfosintaksičke?
- Ubedljivo leksičke.
 - Meni vokabular. Reči: *perchè – porque, come – como*. Gramatički sam uspevala da razgraničim dva jezika.
 - Leksičke, ali i čitanje i to kod najprostijih stvari: *casa i casa*.
 - Leksika i ortografija.

Za razliku od prethodnog pitanja, mišljenje studenata se ovde nije razlikovalo: najučestalije greške koje su percepirali kao rezultat negativnog transfera bile su leksičke (v. odeljak 3.1.2.).

Jarvis (2009: 99) u *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* leksički transfer definiše kao uticaj koji poznavanje jednog jezika ima na prepoznavanje, tumačenje, obradu, skladištenje i produkciju reči na drugom jeziku. Autor (ibid: 100) dalje pojašnjava da učenik jezika, da bi zaista mogao da kaže da zna određenu reč, mora da zna veliki broj informacija o toj reč: kako se ona piše i izgovara, mora da zna njeno značenje, uz koje reči se najčešće pojavljuje, učestalost pri kojoj se reč pojavljuje u određenom jeziku, registar kojem pripada itd. Imajući to u vidu, ne iznenađuje zašto su studenti identifikovali leksički transfer kao najjači u svojoj pisanoj produkciji u L3.

Osim toga, važno je da istaknemo još jednu informaciju koju smo dobili tokom intervjua: svi studenti su smatrali da su leksičkom transferu najviše podložne slične reči u sličnim jezicima.

7. Koje su najčešće pravopisne greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?

- Akcenat, stalno sam zaboravljala da ga stavljam.
- Ja isto akcenat, ali sam pisala italijanski akcenat.
- Ja sam i izostavljala i pisala pogrešno.
- Ja sam C pisala umesto Q, npr. *che* umesto *que*. Stalno se to dešavalo na prvoj godini.
- Meni *doppie*, stalno sam ih stavljala gde ne treba.
- Ja sam stalno pisala *quando* umesto *cuando*.
- Strana na koju se piše akcenat.
- Izdvojila bih izostavljanje ili pogrešno akcentovanje reči, mada bih napomenula da je bilo više fonoloških grešaka - zbog pogrešnog izgovora suglasnika kao što su G, C, J, Y, Z pored vokala ili drugih suglasnika dolazilo je do ortografskih grešaka.
- Pisanje dva S između vokala.
- Akcenat, u italijanskom se beleži samo na poslednjem vokalu, a u španskom moraju da se broje slogovi.
- Ubedljivo *che* i *que*, stalno.

Kao najučestalije pravopisne greške pravljene tokom prve godine učenja španskog jezika, nastale pod uticajem italijanskog, studenti su izdvojili: pisanje akcenta, upotrebu slova *C* i *Q* i upotrebu udvojenih konsonanata. Ukoliko utiske učesnika uporedimo sa rezultatima analize grešaka korpusa (v. odeljak 3.1.1.), uočićemo da su oni kongruentni. I ovde je važno istaći da su greške nastale kod onih elemenata koji su u dva jezika slični, ne isti ili različiti.

8. Koje su najčešće leksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine ušenja španskog?
- Oblik veznika, stalno sam brkala slične veznike: *perchè* i *porque*, *anche* i *aunque* isto.
 - Ja predloge *de* umesto *di* i *en* umesto *in*.
 - Meni neke rečice i poštapalice koje su mi toliko ušle u uši na italijanskom da sam ih koristila i na španskom, npr. u španskom ne može da se kaže *ma* nego *pero*.
 - Ja sam grešila *come* i *como*.
 - Slične reči: *guerra* - *guerra*, *casa* – *casa*, *semana* - *settimana*.
 - Brojevi, oni su jako slični.
 - Ja ne mogu da se setim konkretnih primera ali znam da sam tokom te prve godine reči ubacivala stalno reči it italijanskog kad govorim španski, i to je bilo spontano, ne namerno zato što nisam mogla da se setim neke reči.
 - Slične reči, npr. *recordar* i *ricordare*.
 - Pridev *buono* i *bueno*.
 - Ja sam pretpostavila da će svako *pi* u italijanskom da bude *pl* u španskom, npr. *piatto* – *platto*, *fiore* – *flor*, ali nije uvek i onda sam izmišljala reči.
 - Do leksičkih grešaka je uglavnom dolazilo zbog tzv. "falsi amici", kao i upotreba poznate reči u izmenjenom obliku i dobijanje nepostojeće reči.
 - Možda nastavci za građenje reči... Dešavalo mi se da nekad upotrebim nastavak koji je više karakterističan za španski jezik a ne italijanski i obrnuto.
 - Najviše su to brojevi i zamenice.
 - Reči koje su slične a u stvari nisu *borsa* – *bolsa*.
 - *Vita* – *vida*, kad ide *t* a kad *d*.
 - Diftonzi: *siempre* i *sempre*, *pienso* i *penso*.
 - Zamenice: *me* umesto *mi*, *te* umesto *ti*.

- Ja sam se setio jednog primera: *salire* i *salir*, imaju slični oblik ali nije isto značenje. Onda rečimo *guardare* i *guardar*. Sećam se da sam na prvoj godini napisao *tengo 20 anni* umesto *ho*.
- Članovi *el* i *il*.
- *Sin* i *senza*.
- *Parole tronche* stalno sam ih pravila u španskom, *felicidà* umesto *felicidad*.
- Kad su reči slične, kad se razlikuje samo jedno slovo ili baš liče: *pie*de – *pie*.
- Slične reči, kao *bottiglia* – *botella*.

Broj navedenih primera govori o učestalosti i raznovrsnosti leksičkih grešaka. Uprkos raznolikostima, postoji jedna zajednička karakteristika koja povezuje primere koje su naveli učesnici: najviše se greši kod reči koje imaju sličan oblik u dva jezika, bilo da je reč o imenicama, pridevima, predlozima, veznicima, članovima itd.

Kako nas podseća Calvi (1995:142) mehanizmi učenja leksike u stranom jeziku nisu potpuno jasni, ali je neosporno da je za dobro vladanje ciljnim jezikom neophodno da se poseduje prilično širokog repertoar reči. Ista autorka (ibid: 89-90) tvrdi da, bilo u slučajevima spontanog učenja bilo u institucionalnom okruženju, percepcija leksičke blizine favorizuje transfer. Naime, učenici prilikom učenja tipološki srodnih jezika znaju da slične reči mogu stvarati probleme, pa stoga imaju tendenciju da odaberu reči koje su udaljenije: na primer, između glagola *comenzar* i *empezar* radije će izabrati drugi glagol, svesni da bi upotreba prvog lakše dovela do negativnog transfera. Autorka smatra da upravo pronalaženje lažnih analogija određuje fenomene inhibicije. Calvi je zapravo govorila o Kellerman-ovom terminu homiofobija (*homiofobia*) (v. odeljak 2.5.4.1.2.) koji podrazumeva da učenici, zbog sopstvene percepcije lingvističke distance između dva jezika, izbegavaju da koriste pojedine oblike L2 slične oblicima u L1, jer veruju da je, zbog distance između dva jezika, nemoguće da se ti oblici podudaraju. Ovo može da bude jedna od tehnika koju učenici L3 primenjuju da bi izbegli transfer. Ipak, postavlja se pitanje šta se dešava kada učenici nemaju na raspolaganju izbor između dve ili više mogućnosti.

Odgovori na prethodno pitanje jasno pokazuju da su studenti bili potpuno svesni grešaka koje su pravili. Uprkos tome, u trenutku kada je trebalo da opišu sliku, napišu sastav ili prevode na L3, pravili su iste one greške koje su prethodno, tokom intervjua u fokus grupi, naveli kao najčešće. Činjenica da učenici jezika uporno prave leksičke greške čijeg su postojanja svesni nedvosmisleno govori o uticaju transfera i faktora koji transfer izazivaju (tipološka sličnost, psihotipologija, izloženost jeziku itd.) na tok učenja ciljnog jezika (v. odeljak 2.5.4.1.).

9. Koje su najčešće morfosintaksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?

- Zamenice, npr. ono što je u španskom *dáselo* meni je uvek bilo *daglielo* kao i italijanskom, ali ne mogu da se setim dal je to bila prva ili druga godina.
- Veznici *e* i *y*.
- Pomoćni glagol - stalno mi se dešavalo da koristim kao pomoćni *essere* odnosno *ser*.
- Ja sam u prošlm vremenu pisala *ho* umesto *he* za prvo lice.
- Sad se sećam da sam stalno govorila *a Belgrado* kao u italijanskom umesto *en Belgrado*.
- Ja nikad nisam bila sigurna gde ide diftong u prezentu u španskom ako mi je glagol ličio na italijanski.
- Građenje prošlih vremena. Povezivala sam upotrebu, ali i tu je bilo problema.
- U korelaciji španski – italijanski? Definitivno upotreba prošlih vremena.
- Slični glagoli: npr. *haber* i *avere*. To mi je baš bilo teško.
- Futur kod sličnih glagola: *sarà* i *será*.
- Npr. sećam se glagola *dormir*, nekako mi je bilo prirodnije da kažem *dormo* nego *duermo*. I tako sam i govorila i pisala. I *gerundio dormiendo* umesto *durmiendo*.
- Uglavnom su to greške u vezi sa članovima, glagolima, upotrebom prošlih vremena i odgovarajućeg predloga, određivanjem roda imenica.

- Nastavci za vremenske oblike¹⁰⁴.
- Lica, nastavci za vreme.
- Pravljenje španskog futura kao u italijanskom.
- Subjunktiv, njegova upotreba za izražavanje ličnog mišljenja. Stalno sam govorila *pienso que sea* umesto *pienso que es*, čak mi je i profesorka rekla da *subjuntivo* ide posle negacije, *no pienso que sea*, ali mi je to izgledalo nemoguće, mislila sam da je isto kao u italijanskom.
- Ja sam skraćivala članove, npr. *l'* ispred vokala kao u italijanskom, bilo mi je neprivredno da kažem *la amiga*.
- Npr. umesto *hablaba - parlaba* – italijansku osnovu a španski nastavak u imperfektu.
- Rod imenica.
- Ubacivala sam *CI* i *NE* kojih nema u španskom.
- Recimo u italijanskom se ne kaže *a me mi piace*, nego *mi piace*, a u španskom mora da se ponovi *a mí me gusta*, pa mi je bio čudan taj prelaz.
- Upotreba člana, npr. u španskom kažu *escucho musica* a u italijanskom *ascolto la musica*, i to je tako zbunjivalo.
- Prisvojne zamenice, toliko su slične, a opet nisu iste, pogubim se svaki put, *nostra* i *nuestra*, evo i sad sam to pogrešio u prevodu.
- Ja članove ispred posesiva, stalno razmišljam dal je *la su* ili *su*.
- Spajanje članova sa predlogom: *alla, della*.
- Participi na *-to* i *-do* i to kod sličnih glagola, npr. *cambiar* treba *cambiado* a meni nekako prirodno dođe da kažem *cambiato*.

Kao i u slučaju leksičkih grešaka, studenti su bili u stanju da bez problema identifikuju morfosintaksičke greške koje su pravili. Takođe, kao i u slučaju leksičkih grešaka, i morfosintaksičke greške odlikuje jedna zajednička karakteristika: do negativnog transfera najčešće je dolazilo kod sličnih reči ili pravila u italijanskom i španskom jeziku (v. odeljak 3.1.3.).

Što se tiče morfosintaksičkih grešaka, ispostavilo se da izbor glagolskih vremena i načina predstavlja ozbiljnu poteškoću studentima. Mi smo zabeležili (v. poglavlje

¹⁰⁴ Informant je mislio na nastavke za glagolska vremena.

3.1.3.), a studenti u intervjuu potvrdili, različite slučajeve pogrešnog izbora između španskih vremena *Pretérito Perfecto* e *Pretérito Indefinido* (koji po obliku odgovaraju italijanskim vremenima *Passato prossimo* i *Passato remoto*), futura. Greške su pronađene i u upotrebi predloga, prisvojnih prideva i određivanju roda imenice.

Analizom grešaka korpusa zapazili smo da jednu od najučestalijih grešaka predstavlja izostavljanje predloga *A* ispred objekta koji označava živa bića (v. odeljak 3.1.3.7.1.). Niko od učesnika nije naveo ovu grešku tokom intervjua, pa se stiče utisak da je ovo jedan od retkih slučajeva greške koje studenti nisu svesni.

10. Koje su najčešće greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog: pravopisne, leksičke ili morfosintaksičke?
- Opet leksičke, ali čini mi se da nisam grešila tako često.
 - I dalje leksičke, ali sve manje i manje. Gramatičke nisu jer je španski jednostavniji od italijanskog. Na primer članovi su lakši.
 - Sve, jer je bilo više gradiva na španskom.
 - Najviše bih grešila u konverzaciji pri upotrebi neke reči, prvo bih izustila reč na italijanskom, zatim slaganje vremena, a što se tiče pisane produkcije bilo je lakše da se greške izbegnu samim tim što je bilo više vremena za razmišljanje.
 - U drugoj godini se uglavnom sve već iskristalisalo, pa nisam imala velikih problema sa mešanjem jezika.
 - Uglavnom leksičke greške koje sam već navela samo u dosta manjoj meri.
 - Mnogo njih, prva godina španskog je bila dosta razvučena, a onda se na drugoj uči dosta vremena, pa se i prave greške.
 - Ja sam bila svesnija da pravim greške i vodila sam više računa, ali su se greške opet dešavale, i to leksičke.

Kao i tokom učenja španskog jezika tokom prve godine, leksičke greške (v. odeljak 3.1.2.) su te koje su zadavala najviše problema studentima italijanskog. Uz ovu informaciju, tokom razgovora u fokus grupi, dobili smo još jednu važnu informaciju koja potvrđuje našu hipotezu: broj grešaka se smanjivao tokom druge godine učenja

španskog (v. odeljak 2.5.4.1.4.). Manji broj studenata naveo je da su i dalje bile prisutne morfosintaksičke greške, uz obrazloženje da je to posledica velike količine novog gradiva koje je trebalo savladati.

Ovim pitanjem, kao i kroz naredna tri, želeli smo da ispitamo faktor nivo znanja jezika (v. odeljak 2.5.4.1.4.). Naša pretpostavka je bila da će se broj grešaka nastalih usled negativnog transfera redukovati kako raste nivo L3 a istovremeno i nivo L2. Sudeći prema broju grešaka dobijenih analizom korpusa i utiscima informanata ova pretpostavka se pokazala kao tačna. Ovo je, ujedno, i stav većine istraživača koji su kroz empirijska istaživanja dokazali da uticaj transfera iz prethodno naučenih jezika smanjuje kako se povećava nivoa znanja ciljnog jezika (Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001; Bu, 2012; Phoocharoensil, 2013).

Analiza grešaka u korpusu, ali i odgovori informanata naveli su nas da uvidimo i važnost nivoa znanja L2 za transfer. Uvreženo je mišljenje da učenik ciljnog jezika mora da dostigne određeni nivo znanja L2 da bi on uticao na L3 (Tremblay, 2006). To je slučaj naših informanata koji su u trenutku kada su počeli da uče španski, posedovali nivo B2 znanja italijanskog. Da su naši informanti imali nizak nivo znanja italijanskog malo je verovatno da bi ovaj jezik koristili kao resurs za učenje španskog. Dakle, što je veći nivo kompetencije u L2, taj jezik će lakše postati izvor za transfer u L3 (Odlin, 1989; Ringbom, 2001; Hammarberg, 2001).

11. Koje su najčešće pravopisne greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?

- Pa bilo ih je, ali manje i opet akcenti.
- Nismo mi mnogo pisali, tako da baš i ne znam.
- Iste kao na prvoj godini, ali u manjem broju.
- Ja i dalje *doppie*.
- I dalje akcenti.
- U španskom mi je problem sa pisanjem akcenta.
- Definitivno pisanje akcenta na rečima.

Iz gorenavedenih odgovora nameće se sledeći zaključak: beleženje akcenta i pisanje udvojenih konsonanata predstavljaju i dalje najčešće pravopisne greške, iako se broj takvih grešaka smanjio na drugoj godini. Činjenica da su ovakve greške i dalje prisutne jeste dokaz postojanja fosilizacije u međujeziku studenata.

Fosilizacija (v. odeljak 2.4.4.) podrazumeva da nematernalni govornik u svojim međujezicima zadržava određene karakteristike maternjeg ili prethodno naučenog jezika bez obzira na uzrast, nivo obrazovanja ili njegove komunikacijske potrebe. Greške (ne samo pravopisne, već i leksičke i morfosintaksičke) koje i dalje uporno postoje u međujeziku studenata dokazuju da se međujezik studenata više ne razvija u pravcu L3, bez obzira na to što su oni bili izloženi ciljnom jeziku, kao i uprkos ispravkama, objašnjenjima profesora, pa čak i posedovanju svesti o tome da prave greške.

12. Koje su najčešće leksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?

- Na drugoj godini smo već dostigli neki nivo na španskom, i greške su bile ređe. Na primer kad smo pričali na času ja ubacim italijansku reč a nisam ni svesna toga, nego tek shvatim kad vidim da me profesorka ne razume. A nije da ne znam tu reč na španskom, znam je, ali ipak kažem italijansku. I to budu neke vrlo proste reči, koje sam znala i na prvoj godini.
- Ja sam stalno govorila *finestra* umesto *ventana*. I dešavalo se da me profesorka vraća da ispravim rečenicu, i uvek sam mislila da sam pogrešila neko vreme ili veznik, ali skoro uvek su greške bile u rečima.
- Meni se čini da je po broju, grešaka ipak bilo manje.
- Ja *enfermo* i *malato*. *Enfermo* me je podsećalo na *infermo* i izgledalo mi je kao neka zastarela reč pa mi je bilo prirodnije da govorim *malato*.
- Ja sam konačno naučila *anche* i *aunque* ali su se javile nove: *dopo* i *después*.
- Neke italijanske reči kao *computer*, uvek tako govorim u španskom iako znam da se kaže *ordenador*.
- To su bili neki pojedinačni slučajevi, generalno se grešilo manje nego na prvoj godini.

- I dalje slični brojevi, npr. broj 90.
- Stalno sam govorila *borsa* u španskom.
- U drugoj godini učenja greške su uglavnom bile istog tipa, samo u znatno manjem broju u odnosu na prvu godinu. Sličnosti između ova dva jezika su i u drugoj godini uticale na brzopletost i pravljenje grešaka.
- Dešavalo se da zbog jačanja znanja italijanskog španskom pripišemo neku reč koja ne postoji, npr. zapamtila sam da se španski infinitivi završavaju isto kao italijanski samo bez – *e* i onda sam govorila *mangiar* umesto *comer*, izgledalo mi je kao španski jer nije imao – *e* na kraju.
- Ja sam i obrnuto, npr: *disfrutare*. Ali ređe nego u prvoj, definitivno.

Broj leksičkih grešaka i dalje je veoma veliki na drugoj godini učenja, ali su greške ipak manje učestale nego tokom prve godine, što je još jedan dokaz da je naša hipoteza o faktoru nivoa znanja jezika tačna (v. odeljak 2.5.4.1.4.). Greške se ne razlikuju previše od onih iz prve godine, odnosno tiču se sličnih reči. Sudeći prema rezultatima dobijenim AG i stavovima ispitanika manji broj grešaka predstavljaju potpune pozajmljenice a veći hibridne tvorevine.

Pored faktora nivo znanja jezika, odgovori studenata ukazuju i na postojanje faktora psihotipologije (v. odeljak 2.5.4.1.2.). Ovaj faktor govori o učenikovoju percepciju sličnosti između dva jezika, koja može ili ne mora da se poklapa sa stvarnim tipološkim vezama između tih jezika. Između italijanskog i španskog postoji objektivna tipološka sličnost, ali sudeći prema odgovorima učesnika srbofoni govornici ih doživljavaju još sličnijim nego što to zaista jesu. Ovo je u skladu sa rezultatima pojedinih istraživanja (Schachter, 1974, Ringbom, 1987; Jarvis & Pavlenko, 2008) koja su dokazala da se interferencija češće javlja između onih jezičkih struktura koje student smatra najbližim. Takođe je u skladu sa pretpostavkama Ringboma (2001) koji je isticao da je značaj faktora psihotipologije na transfer najočigledniji na polju leksike i da će govornici sa niskim nivoom znanja L3 često koristiti reči iz L2, ukoliko oni sami zaključe da L2 i L3 povezuje niz zajedničkih elemenata.

13. Koje su najčešće morfosintaksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?

- Konjunktivi definitivno. Baš mi se brkala upotreba sa italijanskim.
- Za mene prošla vremena. Naročito *indefinido*. Mešala sam ga sa *passato remoto*. Al sama sam kriva. Prvo nisam lepo naučila *passato remoto* jer me mrzelo, a posle sam pred ispit naučila baš dobro i onda sam koristila italijanske nastavke u španskom.
- Meni konjunktivi i kondicionali.
- I meni, ali i upotreba futura.
- Imeprfekat, nikad nisam znala dal ide *b* a kad *v* u španskom, mešala sam zbog italijanskog.
- Zbunjivalo me je pisanje člana i predloga. U italijanskom je *della* u španskom *de la*. Posle sam naterala sebe da to naučim, ali dugo dugo sam brkala.
- Nastavak za treće lice jednine u *indefinido*, tamo je *-o*, za razliku od italijanskog.
- Ja sam se i dalje rukovodila italijanskim pravilima i zato sam vrlo često grešila.
- Meni je i dalje nedostajao jedan pomoćni glagol u španskom, bilo mi je neprirodno da sve menjam uz *haber*.
- Ja sam stalno slagala participe kao što radim u italijanskom.
- Meni je predstavljao problem to što neki glagoli koji u italijanskom zahtevaju konjunktiv u španskom ne zahtevaju, recimo *pensar*.

Morfosintaksičke greške na ovom nivou učenja vezuju se prvenstveno za način građenja i upotrebu prošlih vremena, a potom za predloge i članove. Prema rečima učesnika broj i vrste grešaka smanjili su se u odnosu na prvu godinu. Budući da su studenti završili kurs španskog posle druge godine učenja, nismo u mogućnosti da saznamo šta bi se desilo sa navedenim morfosintaksičkim greškama da su studenti nastavili da uče L3: da li bi se broj grešaka smanjio na trećoj godini učenja i koje od grešaka bi bile ostale fosilizovane.

Kao u svim slučajevima dosada, sličnosti između jezika su te koje su u najvećem broju slučajeva prouzrokovale negativni transfer: italijanski konjunktiv sličan je španskom subjunktivu, ali se upotreba ovog načina ne poklapa u svim slučajevima, u italijanskom predlozi se spajaju sa svim određenim članovima, dok se u španskom isto dešava samo sa predlozima *de* i *a* i članom *el*, za građenje složenih vremena italijanski koristi dva pomoća glagola, španski samo jedan itd. Ovakve sličnosti stvaraju konfuziju kod studenata u trenutku govorne ili pisane produkcije na L3. Ipak, kako navodi Calvi (1995:90-91), sličnosti kod tipološki bliskih jezika ne moraju biti jedini uzrok negativnog transfera, već to mogu biti i same „strukturne poteškoće“ španskog jezika (upotreba *ser* i *star*, izbor između indikativa i konjunktiva ili izobilje glagolskih perifraza) koje potencijalno mogu predstavljati poteškoću u učenju i onima koji prethodno nisu učili italijanski.

14. Kako ste prevazilazili greške tokom prve, a kako tokom druge godine učenja L3?

- Ja ništa nisam preduzimala, misliala sam da će proći samo vremenom.
- Ni ja nisam imala nikakvu posebnu tehniku.
- Dešavalo se da dosta puta pogrešim isto pa da tek onda naučim.
- Ja čitanjem. Dosta sam čitala da utvrdim znanje.
- Meni španski nije trebao u životu i iako sam ga učila dve godine i bila svesna grešaka, nisam se trudila da ih korigujem, bilo mi je dovoljno znanje koje imam. Nije bilo neke posebne tehnike, uglavnom čitanje, ponavljanje.
- Pokušavam to da rešim redovnim preslišavanjem, čitanjem, slušanjem.
- Najgore je bilo što ja greške nisam bila svesna kad je napravim, nego tek kasnije se setim kako je trebalo da kažem ili napišem.
- Vežbanjem, trudila sam se da vežbam ono što me najviše zbunjivalo.
- Ja sam crtala, pošto mi se dosta stvari mešalo, crtala sam tabele sa italijanskim i španskim.
- Greške se prevazilaze čitanjem, pisanjem, slušanjem ciljnog jezika.
- Redovnim učenjem oba jezika i uporednom analizom sintakse, leksike i semantike ta dva jezika.

- Pravili smo liste, paralelno učenje reči, da vizuelno zapamtimo razliku.
- Ja sam prevodila istu rečenicu na oba jezika, da vidim kako zvuči u jednom kako u drugom jeziku.
- Ja sam prepisivala više puta reči u nadi da ću tako da ih zapamtim.
- Ja sam u početku pokušao da poredim jezike ali shvatio sam da je to velika greška jer se onda neka reč podsvesno ureže u glavu i vi je onda pogrešno upotrebite hteli - ne hteli, a to se dobija upravo poređenjem. Da bi se naučio jedan jezik mora se odvojiti od drugog.
- Meni je poređenje pomagalo.
- Ja sam sve radila na sluh. Šta mi bolje zvuči.
- Poređenjem, ja sam poredila jezike.
- Pokušam da se setim neke rečenice ili reči iz serije ili pesme.

Zanimalo nas je da li su studenti koristili neku posebnu tehniku ili strategiju da bi prevazišli greške čijeg su postojanja, u najvećem broju slučajeva, bili svesni. Drugim rečima želeli smo da saznamo šta studenti znaju o strategijama učenja i da li ih primenjuju kako bi olakšali proces učenja L3.

Stiče se utisak da učesnicima nisu poznate ove vrste strategija. Većina lingvista koja je bavila strategijama učenja (v. odeljak 2.4.6.) tvrdila je da one treba da budu svesne tehnike koje učenici koriste da bi olakšali učenje i da učenici treba da igraju aktivnu ulogu u procesu učenja jezika. Stoga je šteta što studenti u toku učenja L3 nisu bili upoznati sa tehnikama koje su mogle, po rečima Oxford (1990: 8) da im učine učenje lakšim, bržim, prijatnijim, efikasnijim i prenosivim na nove situacije, posebno zato što su pojedina istraživanja (Cohen, 1998: 69) pokazala da su učenicima stranih jezika potrebne instrukcije kako da koriste strategije učenja i da bi kao takve, trebalo bi da budu neizostavni deo nastavnog procesa.

Podsetićemo na podelu strategija koju su dali O'Malley & Chamot (1990: 42-55) na kognitivne, metakognitivne i socioafektivne (v. odeljak 2.4.6.). Prve se tiču interakcije sa materijalom iz koga se uči i obuhvataju različite tehnike: ponavljanje, korišćenje izvora (rečnici, udžbenici), grupisanje (klasifikacija materijala na osnovu zajedničkih osobina), hvatanje beležaka (zapisivanje ključnih reči), dedukcija, indukcija, supstitucija (korišćenje alternativnih rešenja), elaboracija (povezivanje novih

informacija sa već postojećim), sumiranje (pravljenje sažetka informacija predstavljenih u zadatku), zaključivanje, transfer i prevođenje. Druge podrazumevaju razmišljanje o procesu učenja i planiranje učenja: funkcionalno planiranje, selektivna pažnja (odlučivanje unapred na koje aspekte jezičkog inputa će se posvetiti pažnja), samonadgledanje (kontrolisanje tokom produkcije), autoevaluacija (provera ishoda sopstvene jezičke produkcije). Treće se odnose na učenikovu interakciju sa drugima kako bi olakšao izvršenje jezičkog zadatka: razmena informacija, provera beležaka, traženje objašnjenja itd.

Imajući u vidu ovu klasifikaciju zaključujemo da su studenti, makar i nesvesno, najčešće koristili kognitivne strategije kao što su ponavljanje, hvatanje beležaka, izvođenje zaključaka itd. kako bi prevazišli poteškoće i olakšali proces učenja L3.

15. Da li su greške često pravljene u španskom tokom prve godine učenja nestale ili se redukovale tokom druge godine učenja?

- Jesu, ne u potpunosti, ali dosta.
- Jeste, ali neke greške su i sada ostale, leksičke.
- Pa da, ali ja sam stalno osećala neku nesigurnost. I kad kažem ispravno na španskom meni je izgledalo kao da je možda greška.
- Da, broj grešaka se smanjio, ali su greške svakako bile prisutne i u drugoj godini učenja.
- Apsolutno.
- Svakako da se broj grešaka smanjivao, ali kako se uči nešto novo opet postoji mogućnost za novim greškama.
- Malo, ali ne radikalno.
- Jesu, počela sam da razgraničavam jezike, ali nisu nestale.
- Jesu zato što je u drugoj godini više akcenat na gramatici, na vremenima nego na leksici. Leksičke greške se nisu smanjile.

Većina učesnika izjavila je da se broj grešaka smanjio tokom druge godine učenja jezika. To potvrđuje našu početnu pretpostavku, potkrepljenu tvrdnjama pojedinih lingvista (Taylor, 1975; Ringbom, 1987; Möhle, 1989; Bettoni, 2001), da kod učenika sa nižim nivoom znanja jezika postoji veća verovatnoća da dođe do transfera,

odnosno da će samo dobro poznavanje prethodno naučenog jezika i ciljnog jezika dozvoliti učeniku da ta dva jezika posmatra kao dva odvojena sistema. Kada učenici poseduju niži nivo znanja ciljnog jezika, prirodno je da će se više oslanjati na prethodno naučeni jezik ili jezike, i da će se, kako bude rasla njihova kompetencija u ciljnom jeziku, njihovo oslanjanje na prethodno naučene jezike smanjiti. Nisu svi istraživači delili ovaj stav. Klein & Perdue (1992), na primer, smatraju da se sa povećanjem nivoa znanja L2, takođe povećavaju i greške nastale usled transfera.

Iz odgovora ispitanika zaključujemo i da greške nisu u potpunosti iščezle, što govori u prilog našoj hipotezi da će pojedine greške, uprkos vremenu, izloženosti jeziku, vežbanju, dodatnim objašnjenjima itd. ostati fosilizovane u umu učenika. Te fosilizovane greške uglavnom su bile leksičkog karaktera.

16. U kojoj sferi je negativni međujezički uticaj iz italijanskog u španski najduže trajao?

- Leksika.
- Ponekad pisanje, ali uglavnom leksika.
- Leksika i vremena. Vremena se zaboravljaju kad ih ne obnavljaš.
- Leksika, ali i glagoli.

Odgovor studenata na postavljeno pitanje je bio nedvosmislen: transfer jer trajao najduže u sferi leksike. Iako nije precizirano, smatramo, imajući u vidu prethodne odgovore, da su informanti mislili prevashodno na greške vezane za produkciju sličnih reči, a ne na prepoznavanje ili razumevanje sličnih reči. U drugom slučaju transfer bi, ukoliko izuzmemo slučajeve lažnih prijatelja, bio pozitivan. Do sličnog zaključka je došla i Calvi (2004:66) u *Apprendimento del lessico di lingue affini* koja ističe da su, prema njenom iskustvu, najveće poteškoće uočene u aktivnostima koje se tiču produkcije, gde transfer, tj. prenošenje struktura iz L1 do L2, može lakše dovesti do pojave interferencije. Drugim rečima, nije isključeno da će se u fazi razumevanja bliskost između jezika pokazati kao dragocena, ali, kada se učenik izražava na novom jeziku, nemogućnost da odvoji dva koda stvara greške na svim nivoima i te greške često ostanu fosilizovane.

Sličnosti u dva jezika usloviće, na polju leksike, stvaranje najčešće hibridnih tvorevina (v. odeljak 3.1.2.4.). To je dokazano u rezultatima analize korpusa i u skladu je sa rezultatima pojedinih istraživanja (npr. Lo Duca & Duso, 2008) koja su pokazala da hibridne tvorevine predstavljaju jednu od najučestalijih grešaka i da su nastale upravo zbog bliskosti jezika i lažnih analogija. Ipak, hibridne tvorevine, kako se pokazalo u našem korpusu, nisu jedini proizvod leksičkog transfera.

Osvrnućemo se na tvrdnje Calvi koja govori u prilog našoj pretpostavci da slične reči najčešće dovode do transfera. Autorka (Calvi, 2004:65) podseća na najproblematičnije slučajeve grešaka koje se tiču leksičkog transfera pozivajući se na podelu Laufera (1997) koji govori o tzv. varljivim transparentnim rečima (*deceptively transparent words*) odnosno onim rečima koje učenik jezika misli da zna (*words you think you know*). Deli ih na 1. reči koje imaju varljivu morfološku strukturu, čije komponente se pogrešno tumače kao da su morfeme, 2. idiome, koji se bukvalno prevode na ciljni jezik, 3. lažne prijatelje, gde analogije u obliku ne odgovaraju analogijama u značenju, 4. polisemične reči, gde se samo jedno od značenja poklapa za značenjem iz prethodno naučenog jezika, a učenik jezika ih interpretira kao da je ono značenje kome je njemu poznato i jedino značenje koje reč ima, 5. tzv. *synforms* – grupe reči ciljnog jezika koje su slične po obliku ali imaju različito značenje. Autorka tvrdi da će poslednje tri grupe biti najproblematičnije i najpodložnije transferu.

17. Da li ste koristili strategije komunikacije da izrazite mišljenje na L3?

- Pa ne, nisam baš sigurna šta su strategije komunikacije.
- Ne znam.
- Ja sam pokušavala da ne poredim italijanski i španski da mi se ne bi dodatno mešali, ali ne znam da li to spada u strategije.

Učesnicima nije bilo poznato šta su strategije komunikacije (v. odeljak 2.4.7.), slično kao i u slučaju transfera i strategija učenja. Iako pojedini lingvisti (Bialystok & Kellerman, 1987) zastupaju stav da učenike jezika ne treba podučavati strategijama jer se strateška kompetencija razvija kod govornika L1 pa se može slobodno preneti i na L2, mi delimo stav onih lingvista (Oxford, 1990; Dörnyei, 1995) koji smatraju da se strategije moraju predavati učenicima jer podučavanje strategijama omogućava učeniku

da te nove tehnike koristi, proceni njihovu efikasnost i odluči kada je prikladno primeniti strategiju u novoj komunikativnoj situaciji.

Budući da se strategije komunikacije definišu kao tehnike prevazilaženja poteškoća u komunikaciji na nedovoljno poznatom drugom jeziku (Stern, 1983) i da služe da se prevladaju prepreke za komunikaciju jer govorniku obezbeđuju alternativne oblike za izražavanje značenja koje je nameravao da prenese (Bialystok, 1990) verujemo da je važno da studenti jezika budu upoznati sa strategijama komunikacije kao sredstvom za kompenzaciju nedovoljne jezičke kompetencije na maternem jeziku.

18. Kojim strategijama komunikacije ste najčešće pribegavali kada niste mogli da se setite reči ili gramatičkog pravila na španskom?

- Parafrazu
 - aproksimaciju
 - stvaranje reči
 - cirkumlokuciju
- Transfer ili pozajmljivanje
 - doslovan prevod
 - prebacivanje koda
- Izbegavanje

Slede odgovori studenata:

- Pokušam da nađem neku drugu reč na španskom, neki sinonim, a ako se ne setim stavim italijansku reč.
- Ja sam stalno pravila hibride.
- Ja ili opisujem ili preformulišem. Proširim rečenicu da bih ispoljila ono što želim.
- Ja sam pozajmljivala, recimo veznik *e* i *y*.
- Ja sam zamenjivala onim što mi je poznato ili slično.
- Ja sam koristila italijanske reči i to potpuno nesvesno, jer mi nije zvučalo kao greška kad izgovorim ili napišem.
- Pozajmljivanje, ali nesvesno, nisam to nikad radila namerno.
- Prvo probam da preformulišem, pa ako ne ide preuzmem iz italijanskog.

- Parafraza. Ja najčešće prepričavam kad ne znam neku reč.
- Preformulišem kad ne znam neku gramatičku konstrukciju na španskom.
- Ja sam pozajmljivala reči iz italijanskog.
- Ja sve od nabrojanog.

Pošto je učesnicima ukratko objašnjena klasifikacija strategija komunikacije koju je dala Tarone (1981: 286-287) iz dobijenih odgovora zaključujemo da su studenti, suočeni sa poteškoćom u trenutku komuniciranja na ciljnom jeziku, a kako bi prevazišli problem i preneli željenu poruku, najčešće pribegavali cirkumlukuciji (opisivanju reči koju ne znaju na L3) i aproksimaciji (upotrebi alternativnog oblika iz L3). Zatim, najveći broj studenata služio se stvaranjem reči (pravljenjem hibridnih tvorevina) i prebacivanjem koda (direktnim pozajmljivanjem iz ranije naučenog jezika). Treba pomenuti da se prebacivanje koda vršilo iz italijanskog, a ne iz maternjeg jezika učenika.

Druga važna informacija koju dobijamo iz odgovora ispitanika tiče se naše dileme da li su strategije upotrebljavali svesno. U literaturi o strategijama (v. odeljke 2.4.6. i 2.4.7.) nismo naišli na konsenzus lingvиста o tome da li učenici jezika prilikom obrade novih informacija koriste strategije (bilo učenja bilo komunikacije) svesno i kontrolisano ili nesvesno tj. automatski. Sudeći po odgovorima studenata, velika većina intervjuisanih izjavila je da strategije koristi potpuno nesvesno.

19. Koji su, prema vašem mišljenju, lingvistički faktori koji utiču na transfer najdominantniji kod trojezičnih govornika:

- jezička tipologija – objektivna sličnost ili razlika između dva jezika
- psihotipologija – učenikova percepcija sličnosti između dva jezika koja ne mora da se poklapa sa objektivnom sličnosti
- efekat stranog jezika – tendencija učenika da koriste strani umesto maternjeg jezika
- nivo znanja jezika
- skorašnjost korišćenja jezika- uticaj najskorije korišćenog jezika
- izloženost ciljnom jeziku

- frekvencija – učestalost upotrebe neke jezičke jedinice u L1 ili L2 i mogućnost njenog transfera u L3

U nastavku su odgovori učesnika:

- Prvi faktor, objektivna sličnost.
- Prvo, definitivno. Možda i izloženost jeziku.
- Po meni sve navedeno može da bude uzrok transfera.
- Izloženost ciljnom jeziku, ali i svi ostali.
- Po meni izloženost ciljnom jeziku i nivo znanja jezika.
- Ja bih rekla učestalost.
- Jezička tipologija i psihotipologija.
- Sve to, ali najviše psihotipologija.
- Prvi i drugi faktor.

Odgovori studenata bili su raznoliki. Ipak, stiče se utisak da je većina kao faktore koji najviše utiču na pojavu transfera izdvojila: jezičku tipologiju (v. odeljak 2.5.4.1.1), psihotipologiju (v. odeljak 2.5.4.1.2) i izloženost ciljnom jeziku (v. odeljak 2.5.4.1.6).

Ne čudi što su studenti prepoznali jezičku tipologiju kao jedan od najdominantnijih faktora koji uslovljavaju transfer. To je u skladu sa stavovima lingvista koji su se bavili dotičnom temom (Ahukanna et al., 1981; Ringbom, 1986; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998). Ta objektivna tipološka sličnost između dva ili više jezika posebno je važna u istraživanjima koja se bave višejezičnim govornicima jer može da objasni zašto učenici napuštaju svoj maternji jezik (najpoznatiji jezik) kao izvor za transfer i pribegnu nekom drugom poznatom jeziku. Dosadašnja istraživanja (Ahukanna et al., 1981; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001; Ecke, 2001) dokazala su da jezik koji je tipološki najbliži ciljnom jeziku obično ima najveći uticaj na pojavu transfera i da tipološka bliskost između L2 i L3 olakšava jezički transfer. Ostali lingvisti (Ringbom, 1986; De Bot, 1992; Jarvis, 2000) posle obavljenih empirijskih studija dokazali su da jezička tipologija premašuje

ostale faktore kao što su nivo znanja jezika, učestalost upotrebe i stepen izloženosti jeziku.

Kada je u pitanju faktor psihotipologije u našem slučaju je teško povući granicu između jezičke tipologije (objektivne distance između jezika) i psihotipologije (percipirane distance između jezika) s obzirom na to da su italijanski i španski objektivno slični jezici koji pripadaju istoj jezičkoj porodici. Imajući u vidu da se psihotipologija definiše kao govornikova percepcija relativne sličnosti između dva jezika, koja može ili ne mora da se poklapa sa stvarnim tipološkim vezama između tih jezika (Kellerman prema De Angelis, 2007:22) verujemo da se jezička tipologija i psihotipologija u slučaju pojave transfera kod naših informanata prepliću i da ne isključuju jedna drugu. Činjenica da su ispitanici izdvojili ovaj faktor kao važan u skladu je sa rezultatima istraživanja (Schachter, 1974, Ringbom, 1987) koja su ustanovila da je negativni transfer češći između onih jezika i jezičkih struktura koje učenici smatraju najbližim. Rezultati analize korpusa takođe su u skladu sa uverenjima onih lingvista (Ringbom, 2001) da je transfer najočigledniji na polju leksike i da će učenici sa niskim nivoom znanja L3 često koristiti elemente iz L2 ukoliko je njihov subjektivni doživljaj da L2 i L3 povezuje niz zajedničkih činilaca.

Izloženost ciljnom jeziku je treći faktor koji su učesnici izdvojili kao glavni uzrok za nastanak transfera. Ovaj faktor nismo razmatrali u našem istraživanju iz sledećeg razloga: faktor se odnosi ili na ukupno vreme boravka učenika u zemlji čiji jezik uče kao ciljni, što nije bio slučaj naših informanata koji su L3 učili u Srbiji, ili na vreme učenja ciljnog jezika u formalnom kontekstu. U drugom slučaju, kako bi se ispitao uticaj faktora izloženosti ciljnom jeziku na pojavu transfera, potrebno je uzeti u obzir različite parametre: godine učenja jezika, učestalost i intenzitet izloženosti i sl. Kako su studenti bili izloženi ciljnom jeziku isti broj sati na nedeljnom nivou i L3 učili u istom kontekstu, smatrali smo da je dovoljno ispitati faktor nivo znanja jezika, uvereni da nivo znanja jezika raste, što su studenti više izloženi ciljnom jeziku.

20. Koji su, prema vašem mišljenju, nelingvistički faktori koji utiču na transfer najdominantniji kod trojezičnih govornika:

- motivacija
- stav

- nadarenost
 - uzrast
 - ličnosti učenika
 - formalnost konteksta
 - metajezička svest
- Motivacija
 - Svi oni, ali najviše motivacija.

Za razliku od odgovora na prethodno pitanje, sada su odgovori učesnika bili jednoglasni. Svi kao nelingvistički faktori koji najviše utiče na pojavu transfera izdvajaju motivaciju (v. odeljak 2.5.4.2.1.). Poznato je da učenici sa visokim interesovanjem brže i efikasnije uče jezik. Motivacija takođe podstiče da se traže eventualne sličnosti između dva jezika i prenesu podaci iz jednog jezika u drugi kako bi proces učenja bio što lakši. Faktor motivacije je neophodan ne samo u trenutku kada se započne učenje, nego je važan i da bi se nastavio proces učenja.

Ako se podsetimo Gardnerove (Gardner, 1985) podele motivacije na integrativnu (želja učenika da se približe jeziku i kulturi zemlje čiji jezik uče jer vole maternje govornike jezika, dive se kulturi ili čak imaju želju da se asimiluju u društvo) i instrumentalnu (praktični razlozi: polaganje ispita na fakultetu, traženje boljeg posla ili postizanje višeg socijalnog statusa) ne iznenađuje zašto baš ovaj faktor studenti jezika smatraju važnijim u odnosu na druge nelingvističke faktore.

21. Da li smatrate da se intenzitet transfera menja na različitim jezičkim nivoima?
- Da, ako ništa drugo zbog vežbe i iskustva.
 - Pa jeste, što se više učio španski, manje je bilo grešaka, i s druge strane, kad sam prestala da ga učim posle druge godine, broj grešaka je porastao, sve greške su se opet vratile.
 - Da, definitivno, što je veći nivo L3 smanjuje se broj grešaka. Ali i ako raste nivo L2 i onda se smanjuju greške u L3.

Kroz ovo pitanje pokušali smo da, na još jedan način, ispitamo da li će transfer slabiti na višim nivoima znanja jezika. Studenti su bili saglasni u odgovoru da će se negativni transfer, a samim tim i greške smanjivati kako njihove jezičke kompetencije budu rasle i u L2 i u L3. To je u skladu sa mišljenjem lingvista (Ringbom, 1987; Odlin, 1989; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis, 2007) koji ističu da se negativni transfer javlja usled niskog nivoa znanja ciljnog jezika kada je dominantniji maternji ili neki drugi prethodno naučeni jezik, dok se pojava pozitivnog transfer očekuje u kasnijim fazama učenja, kada učenicima kompetencija koju imaju omogućuje da povezuju strukture dva jezika i na taj način olakšaju sebi proces učenja. Lingvisti objašnjavaju da do transfera dolazi u početnoj fazi učenja zato što tada postoji jaz između nedovoljnog znanja učenika i potrebe da popunite praznine u znanju u L3 (Williams & Hammarberg, 1998) napominjući da je kod trojezičnih govornika transfer u L3 uvek rezultat niskog nivoa znanja L3 (Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001).

22. Šta je bilo najteže da naučite u španskom?

- Akcenti.
- Grafički akcentat jer je teži nego u italijanskom.
- Upotreba prošlih vremena, ne toliko građenje koliko upotreba.
- Mene su zbunjivali vokali: ono što je na italijanskom *se* je u španskom *si*, i obrnuto.
- Mene su zbunjivale zamenice.
- Meni je sve bilo teško u govoru, u pisanju nije toliko.
- Razlika između *ser* i *estar*. Nije kao u italijanskom *essere* i *stare*.
- *Indefinido* i njihov imperfekat. Upotreba, ne toliko građenje.
- Nastavci, naročito na drugoj godini. Već mi je bilo dosta nastavaka u italijanskom, onda je trebalo da naučim i španske nastavke (npr. za *subjuntivo*) koji liče na italijanski ali ne u svim licima, i u jednom trenutku kao da u glavi više nije bilo mesta za toliko nastavaka.
- Sve ono što se razlikuje „sitno“ od italijanskog, za po jedno ili dva slova.
- Akcentovanje. Ne bih znala da objasnim razlog. Valjda zato što taj deo kod učenja bilo kod jezika zadaje glavobolje.
- *POR* i *PARA*.

- Leksika.
- Leksika i pisanje, naročito tamo gde su *doppie* u italijanskom, reči koje na italijankom znače jedno, a na španskom drugo.
- Španski nije težak jezik, nego zbog italijanskog postaje težak, lakše je onom ko ne zna italijanski da ga nauči.

Prehtodnim pitanjem želeli smo da otkrijemo da li su poteškoće prilikom učenja španskog bile posledica znanja italijanskog ili je postojao neki drugi razlog i da li su studenti svesni činjenice da su neke greške ostale fosilizovane u njihovim međujezicima. Studenti su kao najčešće greške naveli upravo one koje su nastale zbog negativnog uticaja italijanskog jezika: problem u učenju leksike koja je slična pa stoga zbunjujuća u španskom, beleženje grafičkog akcenta koji postoji u oba jezika, ali se ne primenjuju ista pravila akcentovanja, građenje i upotreba prošlih vremena koja se u nekim slučajevima poklapa u italijanskom i španskom, ali u nekim slučajevima ne, itd. Jedina greška koja nema veze sa znanjem italijanskog jeste upotreba španskih predloga *POR* i *PARA* koja zasigurno predstavlja poteškoću u učenju ovog jezika svim učenicima, bez obriza na prethodno naučene jezike, što ovu vrstu greške čini intralingvalnom.

Takođe, učesnici su izjavili da veruju da bi španski jezik naučili lakše da prethodno nisu učili italijanski jezik. Ovo potvrđuje hipotezu da postoji veća verovatnoća za pojavu negativnog transfera kod tipološki srodnih jezika (Ahukanna et al., 1981; Ringbom, 1986; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998) ili jezika koje učenici doživljavaju kao slične (Kellerman, 1978; Odlin, 1989; Ringbom, 2001, 2007).

23. Šta je bilo najlakše da naučite u španskom?

- Meni je bilo lakše da naučim španski nego italijanski, čak mi je pomogao da shvatim neke stvari u italijanskom, iako sam često grešila zbog italijanskog.
- *Subjuntivo* jer smo prethodno naučili konjunktiv u italijanskom, pa nam je kao koncept bio bliži nego drugim studentima.
- Članovi, lakši su nego u italijanskom.

- U učenju ništa, ali mi je u primeni bilo teško.
- Njihova množina imenica, samo dodaju – s.
- Pisanje je lakše na španskom, nemaju *doppie*.
- Gramatika, nastavci. Uvek mi je leksika bila problem.
- Subjunktiv je bio prost u odnosu na italijanski konjunktiv.

Prema odgovorima studenata zaključuje se da su najmanje poteškoća u učenju španskog predstavljale one reči ili strukture koje su jednostavnije u odnosu na italijanski. Na primer: množina imenica u španskom, bilo da su muškog ili ženskog roda, gradi se dodavanjem sufiksa – (*e*)s, dok u italijanskom nastavak za pravljenje množine zavisi od roda imenice; u španskom jeziku, osim u retkim slučajevima, ne pišu se udvojeni konsonanti u okviru jedne reči kao u italijanskom; u španskom postoji samo jedan oblik za određeni član koji stoji ispred imenica muškog roda, dok ih je u italijanskom čak tri, u zavisnosti od slova ili grupe slova kojima počinje reč koja sledi, a isto važi i za neodređeni član; pravila upotrebe subjunktiva studentima su izgledala kao jednostavnija nego u italijanskom; složena vremena u španskom se grade od samo jednog pomoćnog glagola, dok ih je u italijanskom dva; u španskom broj nepravilnih participa neuporedivo je manji nego u italijanskom. Pošto su prvo naučili komplikovanije strukture u italijanskom, studentima nije bio problem da nauče odgovarajuće, ali uprošćenije, strukture u španskom jeziku, mada primeri grešaka dobijeni analizom korpusa pokazuju da ni gorenavedene greške nisu izostale.

24. Prema vašem subjektivnom doživljaju koji je jezik (italijanski ili španski) lakši za učenje?
- Španski, definitivno.
 - Meni italijanski jer ga bolje znam.
 - Možda španski jer je rasprostranjeniji, više se govori.
 - Lakše je onom ko zna italijanski da nauči španski a teško je onom ko prvo nauči španski pa tek onda uči italijanski.
 - Španski jer je objektivno lakši, nema toliko nepravilnosti. Ali iako je španski lakši sada kada treba da ga govorim pravim pauze, i u pisanju

mного grešaka zbog italijanskog, pravim dobar miks dva jezika, greške sigurno.

- Ako gledamo gramatički onda španski.
- Ja uvek kažem da je italijanski teži. Kad se setim koliko mi je trebalo da naučim *Remoto* u italijanskom, i predloge.
- Smatram da je španski lakši za učenje, pre svega mislim da je gramatika lakša.
- Španski. Mislim da definitivno ima bar lakšu sintaksu, ako ništa drugo.
- Španski je mnogo lakši.
- Sve je lakše u španskom, a i sporije se prelazi gradivo, možda zato.
- Španski, kao da mu nedostaje dobar deo italijanske gramatike.

Osim u jednom slučaju, svi ispitanici su bili mišljenja da je lakše naučiti španski nego italijanski jezik. Studenti smatraju da je španski lakši za učenje zbog uprošćenije morfologije i sintakse, manjeg broja nepravilnosti i činjenice da u ovom jeziku nedostaju određene gramatičke partije ili pravila koja postoje u italijanskom (partikule *ci* i *ne*, slaganje participa sa akuzativnim zamenicama, slaganje particip sa subjektom u složenim vremenima koja se grade uz pomoć glagola *essere*, udvostručeni konsonanti - *doppie*, spajanje predloga sa članom, itd.).

Istovremeno kao glavnu smetnju u učenju španskog studenti su prepoznali znanje italijanskog koje ih je zbunjivalo kod razumevanja i primene sličnih elemenata i struktura u dva jezika.

25. Da li su vaši profesori italijanskog i španskog koristili iste ili slične nastavne metode?

- Ne. Na časovima španskog smo malo pisali, sve smo radili na kompjuteru.
- Naša grupa je na italijanskom bila prevelika i samo smo prepisivali sa slajdova, i nisam ni stizala da razmišljam, nego tek kad dođem kući. Nije bilo vremena za pitanja. A na španskom su bile manje grupe i imali smo dve profesorke i ta su predavanja bila kvalitetnija.

- Na našoj grupi nije bilo tako. Ja sam dosta naučila na vežbama i kod nas i na španskom.
- Razlika je u obimu gradiva, na španskom je bilo manje gradiva pa smo lakše usvajali.
- Ne mogu da poredim, jer ja sam na fakultet došla sa predznanjem italijanskog a španski sam počela od nule.
- Meni su preavanja španskog pomogla da salvadam neke stvari u italijanskom koje nisam dobro razumela. Npr. tek na španskom sam shvatila šta su konjunktivi.
- Da, teorija pa primeri. Ali što se tiče italijanskog radi se više.
- Svakako smo opuštenije radili španski jer je bio izborni. Ali princip je bio isti: prevodi, čitanje, slušanje, diktati.
- Da, profesori su uglavnom koristili slične nastavne metode (konverzacija, čitanje tekstova, pisanje sastava, diktati).
- Da, uglavnom.
- Ne, ne, predavanja se baš razlikuju.
- Ne, na španskom nije bilo tako detaljno jer je izborni. Mnogo toga se ovlaš prelazilo.
- Na španskom je bilo više savremenih metoda učenja.
- Drugačije se radi izborni, a drugačije glavni jezik, glavni je mnogo razrađeniji. Inače princip je sličan, studenti čitaju, profesori predaju vremena, imamo slušanje.
- Inače u oba slučaja se malo radi na konverzaciji.

Cilj ovog pitanja bio je da se utvrdi da li i sličan način prezentovanja gradiva može da doprinese zbunjivanju učenika ili mešanju jezika i pojača negativni transfer (Murphy, 2003: 11, v. odeljak 2.5.4.1.5.). Kako su studenti pohađali kurseve španskog u različitim grupama i kod različitih predavača čiji se metod rada razlikovao, nismo u mogućnosti da utvrdimo da li i slična metodika nastave sličnih jezika može da prouzrokuje interferencije.

26. Da li mislite da je u procesu učenja L3 jači uticaj tipološki srodnijeg jezika, bez obzira na to da li je u pitanju L1 ili L2?
- Apsolutno, sličniji jezik više utiče.
 - Nama nikad nije uticao srpski već italijanski.
 - Da, uticaj sličnog je dominantniji.
 - Rekla bih da da, mada mislim da zavisi i od nivoa znanja nekog jezika, kao i od poznavanja kako funkcioniše sam jezički sistem.
 - Da, ali sličnosti kod sličnih jezika otežavaju učenje. Možda te sličnosti pomažu ako jezici nisu slični.

Učesnici su bili jednoglasni u odgovoru na pitanje koje je postavljeno s ciljem da se sazna da li je najjači izvor transfera maternji kao najdominantniji jezik učenika ili neki drugi nematernji jezik koji je tipološki sličan ciljnom jeziku. Smatraju da je jezička tipologija (v. odeljak 2.5.4.1.1.) važnija nego redosled usvajanja / učenja jezika (v. odeljak 2.5.4.1.7.). Drugim rečima, nematernji italijanski je uticao više na proces učenja ciljnog španskog, nego maternji srpski jezik.

Istraživanje faktora tipološke sličnosti naročito je važno u slučaju trojezičnih i višejezičnih govornika da bi se ustanovilo koji jezik će biti najdominantniji izvor transfera, s obzirom na to da je prilikom učenja L2 jedini mogući izvor transfera L1.

Rezultat dosadašnjih empirijskih istraživanja jasno ukazuje na to da na učenje L3 najveći uticaj ima jezik koji je tipološki najbliži ciljnom jeziku (Ahukanna et al., 1981; Ringbom, 1986; Singleton, 1987; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ecke, 2001), da bliskost između L2 i L3 olakšava jezički transfer (Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Ecke, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001) i da je jezička tipologija jedan od faktora koji najviše utiču na izbor učenika koje će elemente preneti iz jednog jezika u drugi (Kellerman, 1977).

27. Da li je srpski kao vaš maternji jezik bio izvor transfera tokom učenja L3? Ukoliko jeste u čemu se ogledao?
- Nikad.
 - Srpski nikako nije uticao.

- Srpski nije mogao da stigne na red da se umeša pored italijanskog koji je toliko sličan. Pa čak i engleski, retko, imao je uticaj, ali srpski nikad.
- Retko kada smo upoređivali sa srpskim.

U prvom periodu proučavanja transfera (v. poglavlje 2.2.) razmatrao se uticaj maternjeg jezika kao jedini faktor koji utiče na učenje L2. Istini za volju istraživanja sprovedena u ovom polju bavila su se dvojezičnim govornicima, pa ne čudi što je L1 posmatran kao jedini izvor transfera. Taj uticaj maternjeg jezika je mogao biti i pozitivan i negativan, u zavisnosti od jezičke udaljenosti između L1 i L2: što su jezici udaljeniji i što je veća razlika između dva sistema veće su i poteškoće u učenju, a što su jezici bliži manje se poteškoće (Weinreich, 1953:1). To bi značilo da je srpski trebalo da oteža proces učenja L3 naših informanata, ali to se nije desilo. Studenti su izjavili da srpski nije imao nikakav uticaj, ni pozitivan ni negativan tokom učenja ciljnog jezika. Istovremeno, ovo bi značilo da bi poznavanje italijanskog olakšalo proces učenja španskog, ali smo u svim dosadašnjim primerima videli da su upravo slične strukture dva romanska jezika dovodile do zabune.

Osamdesetih godina prošlog veka lingvisti su počeli da ispituju i uticaj drugih, nematernjih jezika u procesu učenja ciljnog jezika. Ellis (1985: 40) je govorio da je "učenikov L1 važan faktor učenja drugog jezika. Međutim, to nije jedini faktor i možda nije najvažniji". Odlin (1989: 27) tvrdi da i maternji i nematernji jezik/jezici imaju uticaj na učenje novog jezika a taj uticaj opisuje kao "uticaj koji proizilazi iz sličnosti i razlika između ciljnog jezika i bilo kog drugog jezika koji je ranije bio (i možda nesavršeno) naučen".

Savremena istraživanja potvrđuju utisak naših ispitanika: tipološka sličnost ima više uticaja na učenje ciljnog jezika, bez obzira na to da li su u pitanju maternji ili nematernji jezici. Drugim rečima, srpski, kao najdominantniji jezik studenata nije ni olakšavao ni otežavao proces učenja L3, dok je italijanski, nematernji jezik, bio izvor i pozitivnog i negativnog transfera tokom uticaja španskog jezika jer su ova dva jezika tipološki srodna.

28. Da li smatrate da su na vas uticali drugi jezici, osim maternjeg ili italijanskog jezika tokom procesa učenja španskog jezika?

- Ne, nikad.
- Možda reči koje su internacionalne pa postoje i u engleskom i u španskom i u italijanskom. Onda ako ne mogu da se setim reči pokušam da se setim te reči u engleskom i u italijanskom.
- Ja sam kao mala znala katalonski, pa mi se on nekad meša, ali retko.
- Možda malo latinski.
- Možda je malo uticao engleski, recimo kada ne bih mogla da se setim reči ni na španskom ni italijanskom, pokušala bih sa engleskim ukoliko ima nekih sličnosti, gledala bih koren reči i značenje, mada nije uticao u nekoj znatnoj meri.
- Ja sam francuski učila pre italijanskog, ali nije, uvek sam se vraćala na italijanski kad imam problem u španskom, nikada nisam poredila španski i francuski.
- Ne, iako ja engleski učim od treće godine.
- Možda malo francuski.
- Meni samo engleski *Present Perfect*.
- Ako se ne setim španske reči, probam na italijanskom, pa ako ne nađem reč pokušam i na engleskom.

Poslednje pitanje odnosilo se na izvore transfera. Interesovalo nas je da li su neki drugi jezici, pored maternjeg srpskog, i tipološki bliskog italijanskog mogli da utiču na učenje španskog. Najveći broj učesnika odgovorio je da nijedan drugi jezik nije bio odgovoran za međujezički uticaj. Manji broj studenata izdvojio je engleski kao jezik kome su pribegavali, ali samo u situacijama kada italijanski nije uspevao da im pomogne. Nekoliko učesnika navelo je tipološki bliske jezike (francuski, katalonski, latinski) kao izvor transfera, koji nije imao preveliki uticaj na proces učenja L3. Postavlja se pitanje zašto je među tipološki srodnim jezicima jedino italijanski jezik imao tako jak uticaj na učenje španskog, dok su drugi slični jezici marginalizovani. Verujemo da je reč o faktoru „skorašnjost korišćenja“ (*recency of use, last language effect*) (v. odeljak 2.5.4.1.5.) koji pretpostavlja da je verovatnije da će učenici kao

lingvistički resurs upotrebljavati jezik koji trenutno koriste, nego neki drugi jezik koji su ranije učili, ali ne koriste. Drugim rečima, postoji mogućnost da u nematrnjoj produkciji učenika transfer potekne od nematrnjeg jezika kome je trenutno najviše izložen. Kako je reč o studentima italijanskog koji su za vreme kursa španskog učili intenzivno italijanski verujemo da pozivanje na faktor skorašnjosti korišćenja ima smisla.

4. ZAKLJUČAK

Ova disertacija se bavila analizom i klasifikacijom pravopisnih, leksičkih i morfosintaksičkih grešaka u međujeziku srbofonih studentata italijanskog jezika koji su kao izborni jezik učili španski, s ciljem da ispita negativni međujezički uticaj između dva tipološki srodna romanska jezika iz perspektive maternjeg govornika jednog slovenskog jezika - srpskog. Četvorogodišnje istraživanje, sprovedeno na Filološkom fakultetu u Beogradu i Filum-u u Kragujevcu, uključilo je četrdeset učesnika. Fokus je bio na ispitivanju tri važna faktora koji mogu usloviti transfer: tipološka sličnost, psihotipologija i nivo znanja jezika.

Na samom početku rada formulisane su hipoteze koje smo pokušali da dokažemo kroz istraživački proces. Prva hipoteza glasila je da greške prisutne u međujeziku studenata nisu posledica neznanja gramatičkih pravila španskog jezika, već su posledica interferencije italijanskog. Drugim rečima, očekivali smo da je najveći broj grešaka u korpusu interlingvalne, a ne intralingvalne prirode. Interlingvalne greške su one koje učenici stranog jezika prave u ciljnom jeziku pod uticajem maternjeg ili nekog drugog, ranije naučenog jezika, a nastaju zbog pretpostavke učenika da su elementi i strukture jezika koji trenutno uči slični elementima i strukturama njegovog maternjeg jezika ili nekog drugog jezika koji je učeniku poznat od ranije (Richards, 1974: 173; Brown, 1980: 160; James, 1998: 179). One preovladavaju u ranijim fazama učenja jezika (Brown, 1980: 162). Intralingvalne greške nisu posledica transfera iz maternjeg ili drugog ranije naučenog jezika, već nastaju usled upotrebe ciljnog jezika i zbog generalizacije zasnovane na delimičnoj izloženosti ciljnom jeziku (Richards, 1970 prema Richards & Sampson, 1974: 6). Iako su u korpusu uočene intralingvalne greške (pisanje slova *C*, *Z* i *S*, izostavljanje grafičkog akcenta u španskim rečima koje ne liče na italijanske reči, pogrešna upotreba predloga *POR* i *PARA*, nepravilna upotreba reči *muy* i *mucho*, itd.) nesumnjivo je da je najveći broj grešaka nastao kao posledica interferencije tj. negativnog transfera iz italijanskog jezika. To se primećuje kod pravopisnih grešaka (nepravilno beleženje akcenta, pisanje udvojenih konsonanata i slova *C*, *Q*, *G*, *H*, *Y*, *GN*), leksičkih grešaka (pozajmljeni prevodi ili kalkovi, semantičko proširivanje, kognati ili lažni prijatelji i pre svega hibridne tvorevine i potpune pozajmljenice) i morfosintaksičkih grešaka (prisutne kod gotovo svih vrsta reči). Ova

hipoteza je takođe dokazana zahvaljujući odgovorima koje su informanti dali u anketi (pitanja 17, 19, 21, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46) i u intervjuu (pitanja od 1-16).

Druga hipoteza bila je da je negativni transfer snažniji kod tipološki sličnih jezika nego kod onih koji to nisu, bez obzira na redosled učenja jezika (De Bot, 1992; Williams & Hammarberg, 1998; Jarvis, 2000; De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001; Ecke, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001), a da su međujezičke sličnosti te koje će izazvati najveći procenat grešaka i doprineti negativnom transferu iz drugog u treći jezik (Swan, 1997: 163). Ova hipoteza je potvrđena kroz čitavo istraživanje. Veliki broj pravopisnih grešaka (pisanje akcenta, nepravilno beleženje akcenta, upotreba udvojenih konsonanata, slova C, Q, G, H, Y, GN) duguje se sličnosti koja postoji između italijanskog i španskog. Isto važi i za leksičke greške. Lažne prijatelje koristilo je 97,5% studenata prve i 77,5% studenata druge godine. Hibridne tvorevine kod svih kategorija reči, a posebno kod imenica (92,5% kod studenata prve i 82,5% kod studenata druge godine), glagola (90% kod studenata prve i 77,5% kod studenata druge godine) i prideva (87,5% kod studenata prve i 72,5% kod studenata druge godine) tiču se reči koje su u italijanskom i španskom jeziku slične, a samo u izuzetnim slučajevima se radilo o rečima koje su u ova dva jezika različite. Potpune pozajmljenice, posebno kod prideva (87,5% kod studenata prve i 70% kod studenata druge godine) ponovo se vezuju za reči koje su u dva jezika slične. Analiza morfosintaksičkih grešaka dokazala je da transfer stvaraju ne samo slični oblici već i slična gramatička pravila. Slučajevi transfera usled sličnih oblika evidentni su prevashodno kod roda imenica, akuzativnih, dativnih i povratnih zamenica i oblika glagola u futuru, dok je najviše grešaka koje se tiču lažnih analogija kod gramatičkih pravila počinjeno pri upotrebi određenog i neodređenog člana, poređenju prideva, upotrebi prisvojnih prideva, upotrebi dativne i relativne zamenice, upotrebi vremena: futur, perfekat, imperfekat i načina: konjunktiv, kondicional i imperativ, te upotrebi predloga A, IN (EN) i DI (DE). Kvalitativni deo istraživanja nedvosmisleno je doprineo dokazivanju druge hipoteze. U anketi pitanja 1 – 14 pokazuju da veliki procenat studenata smatra da maternji jezik, iako je njihov najdominantniji jezik, nije imao uticaja na učenje tipološki udaljenog jezika - španskog. Shodno tome (pitanja 15 i 16), visok procenat studenata (čak 85 %) mišljenja je da je italijanski jezik imao veći uticaj na proces učenja tipološki sličnog španskog jezika i da

se taj uticaj nije smanjivao ni tokom druge godine učenja L3. Taj uticaj je bio i pozitivan i negativan, ali razlike među jezicima nikada nisu bile te koje su otežavale proces učenja L3 (pitanja 21-24). Studenti su se u velikom broju (preko 60%) oslanjali na sličnosti sa italijanskim jezikom kako bih lakše naučili reči i gramatička pravila na španskom (pitanja 25 i 26). Studenti su usled realnih, postojećih sličnosti između dva jezika (tipološka sličnost) doživljavali italijanski i španski sličnijim nego što to zaista jesu (psihotipologija), što je prouzrokovalo pozajmljivanje gramatičkih pravila (pitanja 27-30) ili reči (pitanja 43 i 44) iz L2 u L3 ili stvaranja hibridnih tvorevina (pitanja 45 i 46). Razgovor sa studentima u fokus grupi otkrio je da su sličnosti najčešći uzrok negativnog transfera. Odgovori na prvo i četvrto pitanje potvrđuju pretpostavku da do transfera lakše dolazi kod tipološki bliskih jezika kakvi su italijanski i španski i da je negativni transfer posebno uočljiv na polju leksike. Najčešće je dolazilo do transfera pri upotrebi sličnih (ne istih) reči. Pored toga, studenti su prepoznali faktore jezičke tipologije (objektivna sličnost između jezika) i psihotipologije (percipirana sličnost između jezika) kao lingvističke faktore koji imaju najviše uticaja na pojavu transfera (pitanje 19). Jezička tipologija je faktor koji može da objasni zašto višejezični govornici obično napuštaju svoj maternji jezik (najpoznatiji jezik) kao izvor transfera i pribegavaju nekom drugom poznatom jeziku: naime, dokazano je da jezik koji je tipološki najbliži ciljnom jeziku obično ima najveći uticaj na pojavu transfera (Ahukanna et al., 1981; Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001; Ecke, 2001). Psihotipologija, koja se takođe fokusira na sličnosti između jezika, premda te sličnosti nisu nužno i realne, doprinosi nastanku transfera i to negativnog (Schachter, 1974, Ringbom, 1987). Odgovori na pitanje 22 i 24 takođe dokazuju drugu hipotezu. Informanti su kao svoje najčešće greške naveli upravo one koje su nastale zbog negativnog uticaja italijanskog jezika. Kao glavnu prepreku u učenju L3 studenti su izdvojili znanje italijanskog, koje ih je zbunjivalo kod razumevanja i primene elemenata i struktura koji su slični u italijanskom i španskom. Takođe su izjavili da veruju da bi španski jezik naučili lakše da prethodno nisu učili italijanski. I ovaj stav potvrđuje hipotezu da postoji veća verovatnoća za pojavu negativnog transfera kod tipološki srodnih jezika ili jezika koje studenti doživljavaju kao slične. Pitanja broj 26 i 27 donose odgovore koji eksplicitno ukazuju na činjenicu da najjači izvor transfera nije

maternji kao najdominantniji jezik učenika, već da je to neki drugi nematernalni jezik koji je tipološki sličan ciljnom jeziku. Drugim rečima, nematernalni italijanski je više uticao na proces učenja ciljnog španskog, nego maternji srpski jezik.

Treća hipoteza pretpostavljala je da će se broj grešaka smanjivati sa porastom nivoa znanje trećeg, ali i drugog jezika, ali da će, uprkos tome, neke greške ostati fosilizovane (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001). Ukoliko se analiziraju procenti prikazani u grafikonima lako će se ustanoviti da se broj grešaka smanjuje kako raste kompetencija i u L2 i u L3. Istovremeno, evidentno je da su neke greške, uprkos obuci od dve godine, izloženosti ciljnom jeziku, ispravkama, dodatnim vežbanjima i objašnjenjima, ostale fosilizovane, iako se verovalo da će na ovom nivou znanja biti iskorenjene. Te fosilizovane greške tiču se svih lingvističkih podсистema, a prevashodno pravopisa (izostavljanje grafičkog akcenta), leksike (lažni prijatelji, hibridne tvorevine kod imenica, glagola i prideva, potpune pozajmljenice kod prideva i zamenica) i morfosintakse (rod imenica, dativne zamenice, upotreba prošlih vremena i predloga A i DI/DE). Ove greške su dokaz postojanja fosilizacije, odnosno činjenice da učenikovi međujezici u manjoj ili većoj meri nužno doživljavaju stagnaciju i prestaju da se razvijaju u pravcu ciljnog jezika. Treća hipoteza dokazana je i kroz drugi i treći deo istraživanja, odnosno kroz anketu i intervju u okviru fokus grupe. Pitanja broj 1 i broj 3 u anketi odnosila su se na pretpostavku da sličnosti između italijanskog i španskog mogu otežati proces učenja L3, odnosno dovesti do pojave grešaka; ova pitanja imala su za cilj da se proverí da li se broj grešaka, odnosno negativni međujezički uticaj, smanjuje s porastom nivoa znanja L2 i L3. Odgovori pokazuju da je nivo znanja jezika važan faktor u nastanku i trajanju transfera jer, prema mišljenju anketiranih, negativni međujezički uticaj opada kako nivo znanja jezika raste. Tokom prve godine učenja španskog 62,5 % studenata primenjivalo je gramatička pravila iz italijanskog jezika veoma često (pitanje br.5), dok je tokom druge godine učenja španskog to činilo 50 % studenata (pitanje br.6). Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo je ponekad 32,5% studenata i veoma često 57,5 % studenata u pisanoj produkciji na španskom (pitanje br.11), dok se procenat studenata koje je znanje italijanskog ometalo ponekad u pisanoj produkciji na španskom tokom druge godine smanjio na 22,5%, a procenat onih koje je znanje italijanskog ometalo veoma često iznosio 47,5% (pitanje br.12). Slično je zabeleženo i kada je u pitanju

govorna produkcija na španskom: tokom prve godine učenja L3 znanje italijanskog je ometalo veoma često 60 % ispitanika (pitanje br.13), a 52,5 % ispitanika tokom druge godine učenja španskog (pitanje br. 14). Prilikom izgovaranja i pisanja reči koje su u španskom i italijanskom slične imalo je problem veoma često 60 % studenata tokom prve godine (pitanje br.15), dok je procenat studenata sa istim problemom opao u velikoj meri na drugoj godini učenja L3 i iznosio 27,5% (pitanje br.16). Odgovori na pitanja 15 i 16 najbolje pokazuju da sličnosti najčešće dovode do zabune i prouzrokuju negativni transfer, ali da se procenat studenata kod kojih nastupa transfer znatno smanjuje kako raste izloženost jeziku. Dalje, tokom prve godine učenja španskog čak 82,5% studenata veoma često je pretpostavljalo da italijanske i španske reči koje izgledaju slično imaju isto značenje (pitanje br. 41), dok se na drugoj godini učenja procenat ovakvih studenata smanjio na 70 % (pitanje br.42). Dokaz o smanjenju negativnog transfera usled porasta nivoa znanja se vidi i kroz odgovore na pitanja br. 43 i 44 iz kojih saznajemo da je čak 70 % studenata veoma često pozajmljivalo reči iz italijanskog tokom prve godine učenja španskog, dok se isto dešavalo sa 60 % studenata na drugoj godini učenja L3. Slično važi i za pojavu hibridnih tvorevina koje je pravilo veoma često 60 % ispitanika tokom prve, a 52,5 % ispitanika tokom druge godine učenja španskog jezika (pitanja br. 45 i 46). I u trećem delu istraživanja nailazimo na odgovore koji potvrđuju treću polaznu hipotezu ove disertacije. Cilj pitanja br. 5 bio je da ispita faktor „nivo znanja jezika“ i dokaže pretpostavku da se negativni transfer smanjuje sa porastom nivoa znanja jezika L3, ali i L2 shodno tvrdnjama nekih istraživača (Williams & Hammarberg, 1998; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001). Isto pitanje imalo je za cilj da dokaže da je verovatnoća pojave transfera veća u inicijalnoj fazi učenja i da se međujezički uticaj, koji je obično rezultat niskog nivoa znanja L3, smanjuje kako znanje ciljnog jezika raste. Iako su odgovori na pitanje da li je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom druge godine učenja španskog bili raznoliki, nemali broj studenata je istakao da su poteškoće u učenju L3 bile manje na drugoj nego na prvoj godini jer su zahvaljujući višem nivou znanja uspevali da razgraniče italijanski i španski. Kroz pitanja od broja 10 do broja 13 takođe smo želeli da ispitamo faktor „nivo znanja jezika“. Odgovori učesnika pokazali su da se broj grešaka nastalih usled negativnog transfera redukovao kako je rastao nivo L3 a istovremeno i nivo L2. Da se uticaj transfera iz prethodno naučenih jezika

smanjuje s porastom nivoa znanja ciljnog jezika dokazala su brojna empirijska istraživanja (Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; Dewaele, 2001; Hammarberg, 2001; Bu, 2012; Phoocharoensil, 2013). Prema mišljenju učesnika, i broj i vrste grešaka smanjili su se u odnosu na prvu godinu. Ne treba zaboraviti ni na važnost nivoa znanja L2. Naime, učenik ciljnog jezika mora da dostigne određeni nivo znanja L2 da bi ovaj uticao na L3 (Tremblay, 2006), a što je veći nivo kompetencije u L2, taj jezik će lakše postati izvor za transfer u L3 (Odlin, 1989; Ringbom, 2001; Hammarberg, 2001). Na početku kursa španskog jezika ispitanici su imali B2 nivo znanja italijanskog. Zbog toga je italijanski i mogao da postane značajan izvor transfera. Pitanje br. 15 imalo je za cilj da ustanovi da li su greške često pravljene u španskom tokom prve godine učenja nestale ili se redukovale tokom druge godine učenja. Velika većina studenata smatrala je da se broj grešaka smanjio tokom druge godine učenja jezika, što takođe potvrđuje našu treću hipotezu, koja je potkrepljena tvrdnjama istraživača (Taylor, 1975; Ringbom, 1987; Möhle, 1989; Bettoni, 2001) da kod učenika s nižim nivoom znanja jezika postoji veća mogućnost da se pojavi transfer (kada učenici poseduju nedovoljan stepen kompetencije u ciljnom jeziku više će se oslanjati na prethodno naučeni jezik ili jezike, a kako bude rastao njihov nivo znanja ciljnog jezika, njihovo oslanjanje na prethodno naučene jezike će se smanjiti). Iz odgovora studenata zaključuje se da greške nisu u potpunosti nestale, što govori u prilog tezi o pojavi fosilizacije u umu učenika. I pitanje br. 21 (Da li smatrate da se jačina transfera menja na različitim jezičkim nivoima?) trebalo je da donese odgovore koji će potvrditi ili opovrgnuti hipotezu broj 3. Odgovori informanata su bili kongruentni: izjavili su da će se negativni transfer, a samim tim i greške, smanjivati kako nivo znanja jezika bude rastao i u L2 i u L3, što je u skladu s tvrdnjama lingvista (Ringbom, 1987; Odlin, 1989; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; De Angelis, 2007) koji su mišljenja da do negativnog transfera dolazi zbog niskog nivoa znanja ciljnog jezika kada je dominantniji maternji ili neki drugi prethodno naučeni jezik, dok se pojava pozitivnog transfer očekuje u kasnijim fazama učenja, kada učenicima kompetencija koju imaju omogućuje da povezuju strukture dva jezika i na taj način olakšaju sebi proces učenja. Ipak, iz odgovora na pitanje br. 19 (Koji lingvistički faktori koji utiču na transfer su najdominantniji kod trojezičnih govornika?) saznajemo da studenti nisu prepoznali faktor „nivo znanja jezika“ kao jedan od najvažnijih faktora koji utiču na pojavu

transfera, već su istakli faktore: jezička tipologija, psihotipologija i izloženost ciljnom jeziku kao najdominantije varijable usled kojih se javlja transfer.

Četvrta hipoteza glasila je da su svi lingvistički nivoi (pravopis, leksika, morfosintaksa) podložni negativnom transferu, ali da je kod tipološki srodnih jezika leksički transfer najčešći (Ringbom, 2001: 67). Čitavo drugo poglavlje I dela istraživanja posvećeno je leksičkim greškama. Rezultati analize grešaka korpusa dokazuju da leksičke greške nastale kao posledica negativnog transfera jesu najučestalije. Među leksičkim greškama najviše je onih koje se tiču kognata ili lažnih prijatelja (pravilo ih je 97,5 % studenata prve i 77,5 % studenata druge godine), hibridnih tvorevina - posebno su frekventni slučajevi hibridnih tvorevina kod imenica (kod 92,5% studenata prve i 82,5% studenata druge godine), kod glagola (kod 90 % studenata prve i 77,5 % studenata druge godine) i kod prideva (kod 87,5% studenata prve i 72,5% studenata druge godine) - i potpunih pozajmljenica (slučajevi potpunih pozajmljenica kod prideva (kod 87,5% studenata prve i 70 % studenata druge godine) i kod zamenica (kod 82,5% studenata prve i 67,5% studenata druge godine)). U svim slučajevima negativni leksički transfer desio se kod reči koje su u italijanskom i španskom slične. Sa druge strane, primeri leksičkog transfera u vidu korišćenja kalkova ili semantičkih proširivanja nisu bili česti, te zaključujemo da je češći transfer oblika nego transfer značenja (Fernández, 1997; Ringbom, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; v. odeljak 2.5.3.4.). U II delu istraživanja takođe je dokazano da je kod tipološki sličnih jezika leksički transfer najdominantniji. Iz odgovora na pitanja br. 39 i 40 saznajemo da je 60 % studenata prve i 27,5 % studenata druge godine veoma često zbunjivalo izgovaranje i pisanje reči na španskom koje su podsećale na reči na italijanskom. Kada su u pitanju kognati ili lažni prijatelji veoma često su predstavljali problem za 82,5% studenata prve i 70 % studenata druge godine (pitanja br. 41 i 42). Ovo se može objasniti Ringbom-ovim (2002) drugim nivoom transfera (*item level*), koji se javlja usled učenikovog ubeđenja da dve jedinice koje imaju sličan oblik moraju imati i slično značenje. Hibridne tvorevine pravilo je veoma često 60 % studenata prve i 52,5 % studenata druge godine (pitanja br. 45 i 46). Najzad, tokom produkcije u španskom, direktno je pozajmljivalo reči iz italijanskog jezika veoma često 70 % studenata prve i 60 % studenata druge godine (pitanja br. 43 i 44). Problem leksičkog transfera ostao je prisutan i na drugoj godini učenja španskog. Leksičkim transferom

bavio se i III deo istraživanja. U odgovorima na pitanje br. 3 uočava se da je u procesu učenja L3 dolazilo do pojave kako pozitivnog, tako i negativnog transfera: prvi se javljao kod učenja i primene gramatičkih pravila, dok se drugi javljao kod leksike. Na slične odgovore nailazi se i kod pitanja br. 4 (Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom prve godine učenja španskog?). Učesnici su bili saglasni u stavu da je italijanski negativno uticao na učenje i upotrebu leksike, dok je olakšavao proces učenja gramatičkih pravila. Najčešće je dolazilo do transfera pri upotrebi sličnih reči (Ringbom, 2001: 67). Kada je u pitanju vrsta grešaka koje su studenti najčešće pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja L3 (pitanje br. 6), studenti su identifikovali leksičke greške kao najučestalije greške nastale usled uticaja negativnog transfera. Nije bilo razlike ni tokom druge godine učenja L3 (pitanje br. 10). Leksičke greške su percipirane kao greške koje su zadavale najviše problema studentima italijanskog, iako se njihov broj smanjivao tokom druge godine učenja španskog. Kada su u pitanju vrste leksičkih grešaka koje su studenti najčešće pravili (pitanja br. 8 i 12), greške su se i na prvoj i na drugoj godini učenja L3 ticale sličnih reči - reči koje imaju sličan oblik u dva jezika, bilo da je reč o imenicama, pridevima, predlozima, veznicima ili članovima. Poslednje pitanje koje se bavilo negativnim međujezičkim uticajem iz italijanskog u španski (pitanje br. 16), dokazalo je ponovo da je transfer trajao najduže u sferi leksike. Na polju leksike, međujezičke sličnosti dovele su do stvaranja, najčešće, hibridnih tvorevina. Ovo je u skladu s rezultatima pojedinih istraživanja (npr. Lo Duca & Duso, 2008) koja su dokazala da hibridne tvorevine predstavljaju jednu od najučestalijih grešaka, a da nastaju upravo zbog bliskosti jezika i lažnih analogija. Uprkos tome što je kroz sva tri dela istraživanja dokazano da je kod tipološki sličnih jezika najdominantiniji leksički transfer, možda bi bilo ispravnije reći da je četvrta hipoteza delimično dokazana, s obzirom na veliki broj pravopisnih i morfosintaksičkih grešaka (pogrešno je pisalo ili izostavljalo akcenat 100% studenata prve i 92,5% studenata druge godine, određeni član upotrebljavalo je pogrešno 87,5% studenata prve i 47,5 % studenata druge godine, rod imenica grešilo je 87,5 % studenata prve i 62,5 % studenata druge godine, problem sa prisvojnim pridevima imalo je 87,5 % studenata prve i 47,5 % studenata druge godine, dativne zamenice pogrešno je koristilo 100 % studenata prve i 97,5 % studenata druge godine, futur je predstavljao problem za 87,5 % studenata prve i 67,5 % studenata druge godine,

u građenju ili upotrebi perfekta grešilo je 85% studenata prve i 72,5% studenata druge godine, predlozi su takođe predstavljali učestalu grešku – predlog A pogrešno je koristilo 100% studenata prve i 97,5% studenata druge godine, predlog IN 82,5% studenata prve i 45% studenata druge godine i predlog DI 92,5% studenata prve i 80% studenata druge godine, dok je visok procenat studenta druge godine grešio i kod relativnih zamenica, konjunktiva i kondicionala).

Jedan od ciljeva disertacije bio je da, istražujući međujezik prisutan u pisanoj produkciji studenata koji uče srodne jezike, analizira i klasifikuje interlingvalne greške koje prave srbofoni studenti koji su kao drugi jezik učili italijanski, a kao treći španski. Paralelno sa tim, rezultati dobijeni analizom grešaka upoređeni su sa rezultatima dobijenim putem kvalitativnog istraživanja, s ciljem da se utvrdi koja je vrsta grešaka izazvana međujezičkim uticajem najučestalija, u nameri da se negativni transfer u nastavnom procesu redukuje a broj grešaka svede na minimum i spreči njihova fosilizacija. Verujemo da bi greške otkrivene u korpusu, a potom klasifikovane i prezentovane i prvom delu istraživanja, kao i rezultati do kojih se došlo kvalitativnom metodom mogli da pomognu u identifikovanju područja poteškoća prilikom učenja L3 i ukažu na mere koje treba preduzeti da bi se olakšao proces učenja srbofonim govornicima koji uče dva tipološki bliska romanska jezika. Istovremeno, prezentovani rezultati dobijeni na osnovu kontrastivnog istraživanja trebalo bi da imaju praktičnu primenu, odnosno da daju smernice profesorima jezika i autorima didaktičkog materijala i doprinesu da nastava trećeg jezika bude efikasnija.

Osim toga, jedan od ciljeva disertacije bio je da istraži koja je uloga italijanskog jezika u učenju španskog jezika iz perspektive govornika tipološki udaljenog slovenskog jezika, kroz lingvističke faktore koji su uključeni u proces učenja L3. Verujemo da detaljan prikaz teorijskog okvira istraživanja u kome je dat pregled pojmova koji se tiču teorije učenje jezika i višejezičnosti, kontrastivne analize, analize grešaka, međujezika i transfera može biti od koristi svima koji žele da se upute ili obaveste o ovim disciplinama, ne samo italijanistima i hispanistima.

Svesni smo činjenice da naša disertacija sadrži elemente koji se mogu tumačiti i kao ograničenja. Na prvom mestu radi se o broju studenata koji je nedovoljan da bi se doneli opšti zaključci na teorijskom nivou, a rezultati istraživanja mogli smatati statistički reprezentativnim podacima. Smatramo da broj od četrdeset učesnika

predstavlja relativno mali uzorak i da je svaka statistika čisto indikativna i ograničena na obrađen, nereprezentativan uzorak. Uprkos tome, mišljenja smo da visok procenat grešaka u pojedinim oblastima ipak pokazuje izvesne tendencije, te bi rezultate predstavljene posebno u prvom delu istraživanja trebalo uzeti kao relevantne, naročito zato što smo uvereni da se dobijeni rezultati ne bi suštinski razlikovali od postojećih, čak ni na većem uzorku. Drugo, ispitana su samo tri faktora (jezička tipologija, prihotipologija i nivo znanja jezika) od mnogobrojnih lingvističkih faktora koji mogu usloviti pojavu transfera, dok nelingvistički faktori nisu uzeti u obzir. Treće, analiza je urađena u pisanoj, ali ne i u govornoj produkciji. Četvrto, s obzirom na činjenicu da su studenti prestali da uče španski posle druge godine učenja, nismo bili u mogućnosti da proverimo koje greške su ostale fosilizovane kada je u pitanju građivo koje se studentima predaje na drugoj godini učenja španskog, što bi bilo izvodljivo da su nastavili da L3 uče i na trećoj godini fakulteta.

Stoga bi naša preporuka bila, kada su u pitanju mogući pravci daljeg istraživanja, da se ispituju drugi lingvistički faktori koji nisu obuhvaćeni u ovom radu, a koji takođe mogu dovesti do transfera između tipološki srodnih jezika (posebno faktor „efekat stranog jezika“). Takođe, smatramo da bi bilo značajno proučiti i nelingvističke faktore koji dovode do pojave transfera. Kao najdominantniji nelingvistički faktor koji utiče na transfer informanti su prepoznali motivaciju. Ipak, uvidom u korpus i s obzirom na ogromne individualne razlike među studentima, smatramo da bi za dalje istraživanje neuporedivo interesantniji bili nadarenost i metajezička svest koje nisu bile predmet našeg proučavanja. Dalje, verujemo da bi u fokusu nekog narednog istraživanja u ovoj oblasti trebalo da se nađe govorna produkcija. I najzad, premda je jednostavnije identifikovati negativni transfer jer se on uvek manifestuje kao interlingvalna greška, mišljenja smo da bi vredna pažnje bila i istraživanja koja bi se bavila pozitivnim transferom. Interesantno za istraživanje bi moglo biti poređenje grešaka koje su prikazane u ovom radu sa greškama izazvanim negativnim transferom kod srbofonih studenata koji kao L2 uče španski, a kao L3 italijanski jezik. Takođe, za dalja istraživanja u ovom polju bilo bi zanimljivo uporediti rezultate prikazane u ovoj disertaciji sa rezultatima istraživanja (Alonso Alonso & Palacios Martínez, 1994; Ambroso, 1998; Bini, 1998; Ambroso, 2001; Atzori, 2006; Lo Duca & Duso, 2008; Zurlo, 2009 itd.) koja su se bavila maternjim govornicima italijanskog i španskog koji

su učili kao L2 španski, odnosno italijanski, s ciljem da se ustanovi da li su greške u međujeziku maternjih govornika jednog od ta dva jezika iste kao one koje prave srbofoni studenti i koji lingvistički faktori najviše doprinose pojavi negativnog transfera kod tipološki srodnih jezika. U svakom slučaju, svako naredno istraživanje u ovoj oblasti, trebalo bi da uzme u obzir obimniji broj ispitanika od onog koji je nama bio na raspolaganju, kako bi se dobila jasnija slika o međujezičkom uticaju, a naši rezultati proverili i verifikovali na većem uzorku.

Smatramo da studenti italijanistike koji kao izborni jezik uče španski ne treba da u nastavi koriste didaktički materijal koji koriste ostali studenti, s obzirom na činjenicu da kod italijanista postoji veći rizik od pojave negativnog transfera nego kod studenata koji uče kao L3 neki drugi, tipološki udaljeni jezik od španskog. Stoga bi, budući da su rezultati našeg istraživanja ukazali na to koje su greške izazvane negativnim međujezičkim uticajem kod tipološki sličnih jezika najučestalije i koji je njihov izvor, valjalo osmisliti poseban i adekvatan nastavni materijal koji bi studentima italijanistike olakšao proces učenja španskog tako što bi se napravila posebna vežbanja kroz koja bi se dodatno uvećavale oblasti najvećih poteškoća (npr. beleženje grafičkog akcenta, lažni prijatelji, upotreba određenog člana, rod imenice, prisvojni pridevi, dativne zamenice, upotreba prošlih vremena ili konjunktiva, upotreba predloga, itd.), kroz kontrastivnu analizu italijanskog i španskog jezika. Iz ovog razloga, neophodno je i da profesori jezika budu upoznati sa fenomenom transfera, strategijama učenja i komunikacije i najfrekventnijim greškama koje se u produkciji studenata mogu očekivati, kako bi bili u stanju da greške preduprede ili bar ne dozvole njihovu fosilizaciju. Stoga bi posebnu pažnju trebalo usmeriti i na dodatnu, specijalizovanu edukaciju nastavnika jezika. Pod specijalizovanom edukacijom mislimo pre svega na upoznavanja profesora jezika sa velikim brojem kontrastivnih studija koje su već sprovedene u oblasti italijanskog i španskog jezika (Arce, 1976; Saussol, 1978; Arce, 1984; Arce et al, 1984; Carrera Díaz, 1984; Muñiz Muñiz, 1984; Muñiz Muñiz, 1985; Porras Castro, 1991; Lenarduzzi, 1992; García Gutiérrez, 1993; Sánchez Montero, 1993; Gil, 1994; Calvi, 1995; Bordonaba Zabalza, 1998; Caballero Rubio & Corla Hernández, 1998; Calvi, 1999; Lenarduzzi, 1999; Calvi, 2000; Montesi, 2000; Carrera Díaz, 2001; Gil García & Miki Kondo Pérez, 2001; Montes López, 2001; Rigamonti, 2001; Bini, & Guil, 2002; Calvi, 2003; Sánchez Iglesias, 2003; Calvi, 2004a, 2004b;

Matte Bon, 2004; Gutiérrez Quintana, 2005; Barbagallo, 2006; Brandimonte, 2006; Di Franco, 2006; Rigamonti, 2006; Carrera Díaz, 2007; Gouverneur, 2007; Alloa et al, 2008; Ariza, 2008; Di Franco, 2008; Martín Bosque, 2008; Tomaselli, 2008; Ceruti, 2009; Nuñez Román, 2009; Río Zamudio del, 2009; Maggioni, 2010; Borreguerro Zuloaga & Luque Toro, 2011; Brandimonte, 2011; Marangon, 2011; Pascual Escagedo, 2012; D' Angelis, 2014; Borreguerro Zuloaga, 2014; Carrera Díaz, 2014; Nuñez Román, 2014; Padoan & Arqués Corominas, 2014).

5. LITERATURA

Adjemian, C. (1976). On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 26 (2), 297-320.

Agustín LLach, M. del P. (2011). Una breve panorámica sobre la adquisición del léxico en la lengua extranjera mediante la herramienta del análisis de errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (5), 22-26.

Ahukanna, J., Lund, N. & Gentile, J. (1981). Inter- and intra-lingual effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, 281–287.

Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 86-101.

Alloa, H., Navilli, E. & Pedrotti, B. (2008). *Estudios de lingüística contrastiva: Italiano-español*. Córdoba (Argentina): Comunicarte Editorial.

Alonso Alonso, R. (2002). Transfer: constraint, process, strategy or inert outcome?. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 85-101.

Alonso Alonso, R. M. & Palacios Martínez, I. M. (1994). Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española, Universidad de Alcalá*, 2, 23-37.

Alonso Zarza, M. A. (2015). *Análisis de errores en oraciones condicionales y concesivas en aprendientes de ELE serbohablantes*. Doktorska disertaija. Madrid: UAM.

Ambridge, B. & Lieven, E. (2011). *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. UK: Cambridge University Press.

Ambroso, S. (1998). Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: Análisis de la producción escrita de IT, el certificado de competencia general en italiano como L2. U: *E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Carboni (eds.), Sobre el lenguaje. Miradas plurales y singulares* (str.53-72). Madrid: Arrecife / Ediciones de la UAM.

Ambroso, S. (2001). Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2. U: *De Miguel, E. et al. (eds.) Miradas plurales y singulares sobre el lenguaje* (str.80-90). Madrid: Arrecife/ UAM.

Anderson, R. (1983). Transfer to somewhere. U. S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (str. 177-201). Rowley, MA: Newbury House.

Arce, J. (1976). Español e italiano. Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos. U: *Pliegos de cordel I*, 2. (str.27- 43). Roma: Instituto Español de Lengua y Literatura.

Arce, J. (1984). Italiano y español: confrontación lingüística. U: *Carrera Díaz, M. (coord.) Italiano y español: estudios lingüísticos* (str.109-126). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Arce, J., Carrera, M., Murga, F. F. & Muñiz de las Nieves, M. (1984). *Italiano y español estudios lingüísticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ariza, M. (2008). De cuándo se diferenciaron el italiano y el español. U: *Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A.(coords.) Actas del XXIII Congreso de la AISPI (Palermo, 2005). Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche* (str.1-14). Madrid: AISPI.

Atzori, C. (2006). Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de ele. *Actas del XLI Congreso AEPE* (str.137-149). Centro Virtual Cervantes.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banathy, B. & Trager, E.D. Waddle, C. D. (1966). The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course and Development. U: *Valdman (ed.) Trends in Language Teaching* (str. 35 – 56). New York: McGraw-Hill.

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. U: *Sánchez Lobato, J. Santos Gargallo, I. y Pinilla, R. (Eds.) Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera* (str. 369 – 389). Madrid: SGEL.

Barbagallo, S. (2006). El aprendizaje del español por itálofonos. U: *Saz, S.M. (ed.) Actas del XLI Congreso Internacional de AEPE. (Málaga, 2006). 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga* (str.151-162). Málaga: AEPE.

Bardel, C. & 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. & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. U: *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Napoli 9-10 febbraio 2006* (str. 123-145). Perugia: Guerra Editore.

Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua: lezioni di linguistica applicata*. Roma: Laterza.

Bialystok, E. (1983). Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies. U: C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (str. 100-118). London: Longman.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.

Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. U: E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (str. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E., & Kellerman, E. (1987). Language strategies in the classroom. U: B.K. Das (Ed.), *Communication and learning in the classroom community* (str. 160-175). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Bild, E. R. & Swain, M. (1989). Minority language students in a French Immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (3), 255-274.

Bini, M. (1998). El papel del español como lengua materna en la adquisición del italiano como L2. La secuencia de desarrollo de los pronombres personales. U: E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni (eds.), *Sobre el lenguaje. Miradas plurales y singulares* (str.33-51). Madrid: Arrecife / Ediciones de la UAM.

Bini, M.& Guil, P. (2002). Italiano y español: algunos puntos de contraste. U: *Carabela*, 51. (str.69-93). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Blanco Picado, A.I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 8 (38), 12-22.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blum-Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. U: van Dijk, T.A. (Ed.), *El discurso de la interacción social* (str. 67-97). Barcelona: Gedisa.

Boëchat Fernandes, M.H. & Siebeneicher Brito, K. (2007). Speaking Models: From Levelt's Monolingual to Williams & Hammarberg's Polyglot. Preuzeto 11.04.2018. sa: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.508.1691&rep=rep1&type=pdf>

Bono, M. (2011). Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. U: *G. De Angelis & J-M. Dewaele (Eds.), New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research (25-52)*. Bristol: Multilingual Matters.

Bordonaba Zabalza, M^a C. (1998). Aproximación a la interlengua del español en italohablantes. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 14 (2), 171-203.

Borreguerro Zuloaga, M. & Luque Toro, L. (2011). Linguistica italiana in Spagna, linguistica spagnola in Italia. U: *Borreguerro Zuloaga, M.; Luque Toro, L. (eds.) Studi italiani di linguistica teorica e applicata. Año XL, n.º 3*. (str.369-377). Ospedaletto (Pisa): Pacini Editore.

Borreguerro Zuloaga, M. (2014). Focalizadores aditivos escalares y posición enunciativa: un estudio contrastivo español / italiano. U: *SILVESTRI, P. (ed.) Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014), Philologia Hispalensis, vol. XXVIII, 3/4* (str.13-57). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Brandimonte, G. (2006). Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. U: *Álvarez, A. et al. (eds.) Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE (Oviedo, 2005). La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjero*. (str.196-207). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Brandimonte, G. (2011). Breve estudio contrastivo sobre los vocativos en el español y el italiano actual. U: *Santiago Guervós de, J. et al. (eds.) Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE (Salamanca, 2010). Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (str.249-262). Salamanca: ASELE/Imprenta Kadmos.

Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition, *Language Learning*, 23, 231-234.

Brown, H. D. (1980). The optimal distance model of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 14, 157- 164.

- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34, 216-225.
- Bu, J. (2012). A Study of Relationships between L1 Pragmatic Transfer and L2 Proficiency. *English Language Teaching*, 5 (1), 32-43.
- Bugarski, R. (1996). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Čigoja štampa XX vek.
- Bugarski, R. (2003a). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa XX vek.
- Bugarski, R. (2003b). *Jezik i lingvistika*. Beograd: Čigoja.
- Burt, M. & Kiparsky, C. (1972). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Burt, M. & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. U: J. Schumann and N. Stenson (eds). *New Frontiers in Second Language Learning* (str. 71-80). Rowley, MA: Newbury House.
- Burt, M.K., Dulay, H.C. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Bustos Gisbert, J.M., García Santos, J.F., Santiago Guervós, J. De., Sánchez Iglesias, J.J., Maartín Martín, M., Natal Prieto, E. & Torijano, J.A. (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second Language Acquisition. U: Tej Bhatia and William Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (str. 109-136). UK: Blackwell Publishing.
- Caballero Rubio, M^aC. & Corla Hernández, J.B. (1998). Las preposiciones locativas en español e italiano. U: F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASEL*. (str. 195-206). Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

Cabrelli Amaro, J., Rothman, J. & De Bot, K. (2013). *Third language acquisition*. 372-393. Preuzeto 4.8.2018. sa: https://www.researchgate.net/publication/261709780_Third_language_acquisition

Calvi, M. V. (1982). Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo. U: *Atti del Convegno de L'Aquila. AISPI (L'Aquila, 1981). Didattica della lingua e lingue iberiche* (str. 9-27). Napoli: Tullio Pironti.

Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.

Calvi, M. V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano. U: *F. Sierra Martínez y C. Hernández González (eds.), Las lenguas en la Europa Comunitaria III* (str. 23-48). Amsterdam / Atlanta: Rodopi.

Calvi, M. V. (2000). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.

Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34.

Calvi, M. V. (2004a). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, 61-71.

Calvi, M. V. (2004b). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Redele: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 1, 1-22.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. U: *J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), Language and communication* (str. 2-27). Harlow, UK: Longman.

Carrera Díaz, M. (1984). Italiano y español: Elementos para una comparación. U: *J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M^a.N. Muñiz Italiano y español. Estudios Lingüísticos* (str. 185-219). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Carrera Díaz, M. (2001). Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español. U: *Cancellier, A.; Londero; R. (coords.) Actas del XIX Congreso de la AISPI (Roma, 1999). Italiano e spagnolo a contatto* (str.5-23). Padova: UNIPRESS.

Carrera Díaz, M. (2007). Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra. U: *Preite, C.; Soliman, L.; Vecchiato, S. (eds.) Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese Lingua Franca e Italiano Lingua Straniera. La Contrastività nella Codificazione Linguistica* (str. 249-260). Milano: Egea.

Carrera Díaz, M. (2014). Linguística contrastiva e traducción letteraria. Italiano e spagnolo. U: *Silvestri, P. (ed.) Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014), Philologia Hispalensis, vol. XXVIII, 3/4* (str.117-127). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. U: *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude, Karl C. Diller (ed.)* (str. 119–154). Rowley, MA: Newbury House.

Carroll, S., Roberge, Y. & Swain, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.

Celaya, M. L. & Torras, M. R. (2001a). L1 influence and EFL vocabulary. Do children rely more on L1 than adult learners? U: *M. Falces Sierra, M. M. Díaz Dueñas & J. M. Pérez Fernández (Eds.), Proceedings of the 25th AEDEAN Conference* (str. 1-14). Granada: Universidad de Granada.

Celaya, M. L., & Torras, M. R. (2001b). Matriz de criterios de medición para la determinación del perfil de competencia lingüística escrita en inglés (LE). *RESLA*, 14, 87–98.

Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. U: *J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education* (str. 16-32). Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play?. *International Journal of Bilingualism* 7(1), 1-5.

Cenoz, J. & Jessner, U. (eds.) (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195-207.

Cenoz, J. (1997). The influence of bilingualism on multilingual acquisition: some data from the Basque country. U: *I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo:comunidades e individuos bilingües* (str. 278-287). Vigo: Universidade de Vigo.

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. U: J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: the acquisition of a third language* (str. 39-53). Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.

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 y U. Jessner (eds). *Cross- linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives 111/4* (str. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71–87.

Cenoz, J. (2008). The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. Preuzeto 06.08.2017. sa: https://www.researchgate.net/publication/226665082_The_Acquisition_of_Pragmatic_Competence_and_Multilingualism_in_Foreign_Language_Contexts

Cenoz, J.; Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ceruti, E. (2009). Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono. *Romanitas*, 4 (1), 1-14.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. U: M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (str. 25-43). London: Longman.

Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.

Chaudron, C. (1977). Teachers' Priorities in Correcting Learners' Errors in French Immersion Classes. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 20-44.

Chesterman, A. (1998). *Contrastive Functional Analysis*. Amsterdam: Joh Benjamins.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.

Chomsky, N. (1966). *Linguistic theory*. London: Oxford University Press.

- Cohen, A., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1985). Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 2–18.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence., *Language Learning*, 42(2), 557-591.
- Cook, V. (1994). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. U: *Odlin, T. (ed). Perspectives on Pedagogical Grammar* (str.25-48). Cambridge: CUP.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. U: *M. Bensoussan, I. Kreindler, and E. Aogáin (Eds.), Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, Culture and Curriculum* (str. 93-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner' errors. *IRAL* 5(4), 161-171.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Hamondsworth: Penguin Books.
- Corder, S. P. (1977). Language continua and the interlanguage hypothesis. U: *S.P. Corder and E. Roulet (eds) The Notions of Simplification, Interlanguage and Pidgins and their Relations to Second Language Pedagogy* (str. 11–17). Neuchatel: Université de Neuchatel.
- Corder, S. P. (1978). Strategies of Communication. U: *Strategies in Interlanguage Communication. Ed. Claus Færch and Gabriele Kasper* (str.15-19). London: Longman.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. U: *S. Gass & L. Selinker. Language Transfer in Language Learning. (Revised edition)* (str.18-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Cortés, N.C. (2005). Negative language transfer when learning Spanish as a foreign language. *Interlinguistica*, 16 (1), 237-248.

Council of Europe. (1997). Policies for Plurilingualism. Council of Europe, Education and Language, Language Policy. Preuzeto 19.11.2018. sa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp

Crookes, G., & Schmidt R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics*. London: Blackwell.

Cummins, J. (1979). Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working paper on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (1991). Language Learning and Bilingualism. *Sophia Linguistica Monograph*, 29 (1), 194-203.

Cuza, A., Guijarro-Fuentes, P., Pires, A., & Rothman, J. (2012). The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives. *International Journal of Bilingualism*, 17(5), 634–652.

Čomski, N. (1972). *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.

D' Angelis, A. (2014). Il suffisso -zione/-ción in italiano ed in spagnolo: analisi e trattamento dei dati per inclusione nel DIES / DEIS (Diccionario Italiano-Español de Sufijos/Diccionario Español-Italiano de Sufijos). U: *Silvestri, P. (ed.) Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014), Philologia Hispalensis, vol. XXVIII, 3/4* (str. 129-154). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Damljanović, D. (2004). Kulturološki pristup u nastavi stranih jezika. *Primenjena lingvistika*, 5, 64–69.

De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. U: *J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (str. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. (2005). Interlanguage Transfer of Function Words. *Language Learning*, 55 (3), 379–414.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Bot K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York and London: Routledge.

De Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.

De Dios Martínez Agudo, J. (2004). *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Editorial Geu.

DeKeyser, R.M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499–533.

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, & U. Jessner (Eds.) Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str. 42–48). Clevedon: Multilingual Matters.

Dewaele, J.M. (2002). The effect of multilingualism and socio-situational factors on communicative anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11 (4), 391 – 409.

Di Franco, C. (2006). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos. U: *Álvarez, A. et al. (eds.) Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE (Oviedo, 2005). La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (str. 279-288). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Di Franco, C. (2008). Italiano y español: la alternancia indicativo/subjuntivo en dos lenguas afines. U: *Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A. (coords.) Actas del XXIII Congreso de la AISPI (Palermo, 2005). Linguística contrastiva tra italiano e lingue iberiche* (str. 175-186). Madrid: AISPI/ Instituto Cervantes.

Di Pietro, R. (1971). *Language Structures in Contrast*. Rowley: Newbury House.

Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 55- 85.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1995). Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. U: J. S. Turley & K. Lusby (Eds.). *Selected papers from the proceedings of the TwentyFirst Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society* (str.. 155-168). Provo, UT: Brigham Young University.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), 173 - 210.

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

Dulay, H. & Burt, M. (1974a). You can't learn without goofing. U: *Error Analysis*. ed. J. C. Richards. *Perspectives on Second Language Acquisition* (str. 95-123). London: Longman.

Dulay, H. & Burt, M. (1974b). Natural Sequence in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.

Dulay, H., Burt M. & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University.

Dušková, L.(1969). On Sources of Errors in Foreign Language Learning. *IRAL*, 7(1), 11-36.

Đorđević, R. (1987). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dorđević, R. (2004). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Beograd:Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states. U: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (str. 90-114). Clevedon: Multilingual Matters.

Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.

Eckman, F. (2008). Typological markedness and second language phonology. U: Jette G.Hansen Edwards and Mary L. Zampini (eds.). *Phonology and Second Language Acquisition* (str. 95–115). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.

Ellis, R. (1982). The Origins of Interlanguage. *Applied Linguistics*, III (3), 207–223.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clavedon. Philadelphia. Adelaide: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (1995). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 69-92.

Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 10 (4), 7-25.

Espiñeira Caderno, S. & Caneda Fuentes, L. (1999). El error y su corrección. U: *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (str. 473-481). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Faerch, C. & Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. U: *M. Sharwood Smith y E. Kellerman (eds.). Crosslinguistic influence in second language acquisition* (str. 49-65). Oxford, UK: Pergamon Press.

Faerch, C. & Kasper, G. (1987). Perspective on Language Transfer. *Applied Linguistics*, 2, 111-136.

Falk, Y. & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *IRAL*, 48 (2/3), 185–219.

Falk, Y. & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59–82.

Falk, Y. (2010). *Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax. The Role of the Second Language in Third Language Acquisition*. Utrecht: LOT Publications.

Fan, M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87, 222-241.

Fathman, A. & LoCoco, V. (1989). Word order contrasts and production in three target languages. U: *H. Dechert & M. Raupach (eds.), Transfer in language production* (str. 159-170). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Ferguson, C. A. (1968). Contrastive Analysis and Language Development. U: *Monograph Series on Language and Linguistics*, 21 (str.101-112). Washington:Georgetown University Press.

Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. València: Universitat de València, Servicio de Publicaciones.

Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. U: *Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (str. 411-433). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Filatova Ksenia L. (2010). Third Language Acquisition, Macrocategories and Synonymy. U: *Martin Pütz and Laura Sicola (eds.), Cognitive Processing in Second*

Language Acquisition: Inside the Learner's Mind (str. 86-96). Philadelphia: John Benjamins.

Filipović, J. (2008). Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika. U: Vučo, J. (ur). *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* (str. 87–98). Nikšić: Filozofski fakultet.

Fisiak, J. (1981). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.

Flynn, S.; Foley, C. & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative enhancement model of language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.

Foot, R. (2009). Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology. U: Yan-kit Ingrid Leung (Ed.). *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (str. 89-114). Clevedon: Multilingual Matters.

Fouser, R. J. (2001). Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₃. U: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (str.149-169). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Franceschina, F. (2001). Against an L2 morphological deficit as an explanation for the differences between native and non-native grammars. U: Foster-Cohen, S. & Nizedgorovcew, A. (eds.). *EURSLA Yearbook, 1* (str. 143-158). Amsterdam: John Benjamins.

Fries, CH. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.

Galeote Moreno, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.

Galindo Merino, M. M. (2004). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Istraživački rad. Alicante: Universidad de Alicante.

Galindo Merino, M. M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. U: *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (str. 289-297). Oviedo: Centro Virtual Cervantes.

García Gutiérrez, M. (1993). El español como segunda lengua de un italiano: transferencia y distancia lingüística. U: *J. MUÑOZ LICERAS (ed.) La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos* (str.81-124). Ottawa: Dovehouse.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gass, S. & Selinker, L. eds. (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S. & Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language Transfer in Language Learning: Revised edition* (Vol. 5). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. New York/ London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Gass, S. (1983). Language transfer and universal grammatical relations. U: *S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language transfer in language learning* (str. 69-82). Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning*, 34 (2), 115-131.

Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. U: *W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), The handbook of second language acquisition* (str. 317–345). San Diego, CA: Academic Press.

Gass, S. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.

Gil García, M. T. & Miki Kondo Pérez, C. (2001). Aplicación del análisis de errores en un contexto bilingüe y bicultural español-italiano. U: *Soledad Porras Castro(ed.), Lengua y lenguaje poético (Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas* (str. 311-319).Valladolid: Universidad de Valladolid.

Gil, J. (1994). Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos. U: *Salvador Montesa Peydró y Antonio Manuel Garrido Moraga (coords.), Actas del II Congreso Internacional de ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (str. 117-124). Málaga: Centro Virtual Cervantes.

Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). The intergroup model of second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.

Gouverneur, G. U. (2007). Marcas orales de hablantes nativos italianos estudiantes de ELE. U: *Balmaseda Maestu, E. (ed.) Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE (Logroño, 2006). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (str. 597-611). Logroño: Universidad de La Rioja.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Grigorenko, E., Sternberg, R & Ehrman, M. (2000). A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *Modern Language Journal*, 84, 390–405.

Groseva, M. (1998). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? U: *B. Hufeisen y B. Lindermann (eds.). Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden* (str. 21-30). Tübingen: Stauffenburg.

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467– 477.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36 (1), 3-15.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. U: *R.J. Harris (ed.), Cognitive Processing in Bilinguals* (str. 51-62). Amsterdam: North Holland.

Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings, and models. U: *A. M. B. De Groot and J. F. Kroll (eds.), Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (str. 225-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Gundel, J. K., & Tarone, E. (1992). Language transfer and the acquisition of pronouns. U: *S. M. Gass, & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning* (str. 87-100). Philadelphia: John Benjamins.

Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *Estudios de Lingüística Universida de Alicante*, 19, 223-242.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. U: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (str. 21–41). Clevedon: Multilingual Matters.

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

Han, Z.-H. (2003). Fossilization: from simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (2), 95-127.

Hawkins, R. (2001). The theoretical significance of Universal Grammar in second language acquisition. *Second Language Research*, 17 (4), 345 – 367.

Henderson, M. (1985). The Interlanguage notion. *Journal of Modern Language Learning*, 21, 23-27.

Henry, A. (2013). *The motivational effects of crosslinguistic awareness: developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept*. Preuzeto 21.10.2018. sa: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/17501229.2012.733008?scroll=top&needAccess=true>

Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. U: Cenoz, Jasone and Ulrike Jessner, eds. *English in Europe: The acquisition of a third language. Bilingual education and bilingualism* (str. 84–98). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Preuzeto 16.09.2018. sa: <http://www.scribd.com/doc/61353199/A-Dynamic-Model-of-ultilingualism#download>

Hoffmann, C. (2000). Bilingual and trilingual competence: Problems of description and differentiation. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 83-92.

Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism*, 5 (1), 1-17.

Holt, E. (2012). Problemi učenja stranih jezika kod studenata visokih škola. *SPORT - Nauka i Praksa*, 2 (5), 71-78.

Hufeisen, B. & Jessner, U. (2009). Learning and teaching multiple languages, U: *K. Knapp, B. Seidlhofer & H. G. Widdowson (eds.) Handbook of foreign language communication and learning* (str. 109-139). Berlin: Mouton de Gruyter.

Hufeisen, B. & Marx, R. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism*, 1 (2), 141-154.

Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? U: *B. Hufeisen y B. Lindermann (eds.). Tertiärsprachen: Theorien, Modell, Methoden* (str. 169-185). Tübingen: Stauffenburg.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3. U: *Rosenthal, J. W. (ed.) (2000), Handbook of undergraduate second language education: English as a second language, bilingual, and foreign language instruction for a multilingual world* (str. 209-229). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Hughes, A. (1980). *Problems in Contrastive Analysis and Error Analysis*. Preuzeto 25.11.2017. sa: https://www.researchgate.net/publication/234663928_Problems_in_Contrastive_Analysis_and_Error_Analysis

Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18 (3), 193-223.

Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language learning*, 27 (2), 383–410.

Hyltenstam, K. (1988). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (1–2), 67– 84.

Ivić, I. (1978). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.

Jackson, H. (1981). Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. U: *J. Fisiak (ed.). Contrastive linguistics and the language teacher* (str. 195-205). Oxford: Pergamon.

James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman Group Ltd.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.

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. (2002). Topic Continuity in L2 English Article Use. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 387-418.

Jarvis, S. (2009). Lexical Transfer. U: Pavlenko, A. (ed.) *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches* (str. 99 -124). Bristol: Multilingual Matters.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Rutledge.

Jaspaert, K. & Lemmens, G. (1990). Linguistic evaluation of Dutch as a third language. U: Byram, M. & Leman, J. (eds.), *Bicultural and trilingual education: The Foyer model in Brussels* (str. 30–56). Clevedon: Multilingual Matters.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8 (3), 201-209.

Jessner, U. (2006). Learning and using a third language. U: *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. (str. 13-35). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92 (2), 270-283.

Johanson, L. (2002). Contact-induced change in a code-copying framework. U: *Language Change. The Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors*, M. C. Jones and E. Esch (eds) (str. 285-313). Berlin: Mouton de Gruyter.

Kasper, G. & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *SSLA*, 13, 215- 247.

Kasper, G. & DuFon, M.A. (2000). La pragmática de la interlenguaje desde una perspectiva evolutiva. U: C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula* (str. 231-257). Barcelona: Ariel.

Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8 (3), 203-231.

Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. London: Pearson College Division.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. U: S. Gass y L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning* (str. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Kellerman, E. (1986). An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 Lexicon. U: E. Kellerman & M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (str. 35-48). Oxford, UK: Pergamon Press.

Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.

Kellerman, E. (2000). What fruit can tell us about lexicosemantic transfer: A nonstructural dimension to learner's perception of linguistic relations. U: C. Munoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en la aula* (str. 21-37). Barcelona: Ariel.

Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. U: Aronin, L. & Hufeisen, B. (Eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition* (str. 11-26). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.

Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kodžopeljić, J. (2008). Metajezikički aspekti zrelosti za polazak u školu. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84 (3), 311-326.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California: Pergamon, Press Inc.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1983). Newmark's 'Ignorance Hypothesis' and current SLA theory. U: *S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language transfer in language learning* (str. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.

Kroll, J., Dussias, P., Bogulski, C. & Kroff Valdes, J. (2012). Juggling two languages in one mind: what bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. *Psychology of Learning and Motivation*, 56, 229- 262.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lai, Y. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255-280.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York and London: Routledge.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. *Language Learning*, 26 (1), 125-135.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford:OUP.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. U: *J. Coady & T. Huckin (Eds.), Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (str. 20–34). Cambridge: CUP.

Leather, J. (1997). Interrelation of perceptual and productive learning in initial acquisition of second-language tone. U: *A. James & J. Leather (Eds.), Second language speech: Structure and process* (str. 75–101). Berlin: De Gruyter.

Lee, W. R. (1968). *Thoughts of contrastive linguistics in the context of foreign language teaching*. U: *Monograph Series on Language and Linguistics*, 21 (str. 185-194). Washington: Georgetown University Press.

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Lenarduzzi, R. (1992). Enseñanza del italiano a hispanohablantes: estudio contrastivo sobre el uso de preposiciones en la determinación espacial. U: *Actas del VIII Congreso de lengua y literatura italiana* (str. 309-316). Santa Fe: ADOIL - Universidad Nacional del Litoral.

Lenarduzzi, R. (1999). Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal. U: *Actas del XVIII Congreso de la AISPI (Siena, 1998). Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione* (str. 243-256). Roma: Bulzoni.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Lennon, P. (1991). Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. *Applied Linguistics*, 12 (2), 180–196.

Leung, Y. K. I. (2007). Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23(1), 95-114.

Levis, J. M. (1999). Intonation in theory and practice, revisited. *TESOL Quarterly*, 33, 37–63.

Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach: The state of ELT and Way Forward*. Boston: Thomson Heinle.

Lightbrown, P. M. & Spada N. (2001). Factors affecting second language learning. U: Candlin, C.N. & Mercer, N. (Eds.), *English language teaching in its social context* (str. 28-43). London: Routledge.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are leareded*. New York: Oxford University Press.

Lindqvist, C. & Bardel, C. (2013). Exploring the impact of the proficiency and typology factors: two cases of multilingual learners' L3 learning. U: Pawlak, M. & Aronin, L. (Ed.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: Studies in honor of David Singleton* (str. 253-266). Switzerland: Springer International Publishing.

LLama, R.; Cardoso, W. & Collins, L. (2008). The roles of typology and L2 status in the acquisition of L3 phonology: The influence of previously learnt languages on L3 speech production. U: B. Baptista and M. A. Watkins (eds.), *Proceedings of the Symposium on the Acquisition of Second Language Speech (New Sounds)* (str. 313-323). Florianópolis, Brazil: Federal University of Santa Catarina.

LListerri, J. (2014). La interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua. Preuzeto 27.08.2018. sa: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html.

Lo Duca, M. G., & Duso, E. M. (2008). Il camionero scende dal camione: studio sui nomi di agente nelle interlingue degli ispanofoni. U: *M. G. Lo Duca & I. Fratter (Eds.), Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2* (str. 57-98). Roma: Aracne.

Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *English Language Teaching Journal*, 37, 256-261.

Lowther, M. (1983). Fossilization, pidginization and the Monitor. U: *L. MacMathuna and D. Singleton (eds.), Language across cultures* (str. 127-139). Dublin: Irish Association for Applied Linguistics.

Maggioni, V. (2010). L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 1, 17-34.

Marangon, G. (2011). Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano. *AnMal Electrónica*, 30, 285-292.

Marello, C. (1996). *Le parole dell'italiano*. Bologna: Zanichelli editore.

Martín Bosque, A. (2008). El contorno lexicográfico en los diccionarios monolingües de E/LE: necesidades del usuario italiano. U: *Blini, L.; Calvi, M.V.; Cancellier, A.(coords.) Actas del XXIII Congreso de la AISPI (Palermo, 2005). Linguística contrastiva tra italiano e lingue iberiche* (str. 361-375). Madrid: AISPI/ Instituto Cervantes.

Martín, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Doktorska disertacija. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martínez Gómez, S. (2006). Should we correct our student's errors in L2 learning? *Encuentro*, 16, 1-7.

Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *RedELE*, 0, 1-19.

McLaughlin, B. (1978). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

McNamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.

Meisel, J. (1983). Transfer as a second-language strategy. *Language and Communication*, 3, 11-46.

Meisel, J. (2000). *Revisiting Universal Grammar*. Preuzeto 06.08.2018. sa: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000300005

Meissner, F.J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing. U: *Lew N. Zybatow (eds.): Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)* (str. 31-57). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories. Second edition*. London: Hodder Arnold.

Moderc, S. (2004). *Gramatika italianskog jezika*. Beograd: Udruženje nastavnika italijanskog jezika Srbije.

Möhle, D.(1989). Multilingual interaction in foreign language production. U: *H.W.Deichert & M.Raupach (Eds.), Interlingual processes* (str. 179-194). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Montes López, M. (2001). L'italiano degli spagnoli: analisi degli errori e orientamenti di grammatica contrastiva. U: *S. Porras (ed.), Lengua y lenguaje poético (Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas* (str. 549-555). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Montesi, M. (2000). El punto de vista de un hablante italiano. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 29, 34 - 40.

Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138.

Muñiz Muñiz, M. (1984). Sobre el valor temporal de la preposición italiana da y la española desde: Apuntes para una didáctica del italiano en España. U: *J. Arce, M.*

Carrera, F. Fernández Murga, M^a.N. Muñiz Italiano y español. *Estudios lingüísticos* (str. 109-126). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Muñiz Muñiz, M. (1985). La enseñanza del léxico italiano a estudiantes de habla española: observaciones en torno al problema de los sufijos. U: *Actas del II Congreso Nacional de AESLA (Granada, 1984). Las lenguas en España: adquisición, aprendizaje y uso* (str. 147-167). Granada: AESLA.

Muñoz Licerias, J. (1992). Hacia un modelo de análisis de la interlengua. U: *Juana Muñoz Licerias (ed.). La adquisición de las lenguas extranjeras* (str.11-27). Madrid: Visor.

Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. U: *PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS* (str. 249-270). Alicante: Universidad de Alicante.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.

Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Clevedon, Bristol, PA, USA: Multilingual Matters.

Nayak, N.; Hansen, N.; Krueger, N. & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40 (2), 221-244.

Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9 (2), 115-123.

Newmark, L. (1970). How not to interfere with language learning. U: *Mark Lester (ed.). Readings in Applied Transformational Grammar* (str. 219-227). New York: Holt.

Nickel, G. (1971). Contrastive Linguistics and Foreign-Language Teaching. U: *Nickel G. (ed.) Papers in Contrastive Linguistics* (str. 1-16). London: CUP.

Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.

Núñez Román, F. (2009). Diátesis pasiva en italiano y español. Apuntes para un análisis contrastivo. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 11, 79-92.

Núñez Román, F. (2014). La expresión fraseológica de la ira en italiano y español: un estudio cognitivo. U: *Silvestri, P. (ed.) Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014), Philologia Hispalensis, vol. XXVIII, 3/4* (str. 213-233). Sevilla:Universidad de Sevilla.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.

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

Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3-25.

Oller, J. & Ziahosseiny, S. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, 183-189.

Olsson, M. (1973). The effects of different types of errors in the communication situation. U: *J. Svartvik (eds.) Errata: Papers in Error Analysis* (str.153-160). Lund: GWE Gleerup.

Omaggio, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London:Hodder Education.

Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Padoan, A. & Arqués Corominas, R. (2014). Grammatica contrastiva, lessicografia e insegnamento: verbi transitivi / intransitivi e complementi. U: *Silvestri, P. (ed.) Italiano y español. Nuevos estudios lingüísticos (1984-2014), Philologia Hispalensis, vol. XXVIII, 3/4* (str. 235-244). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. U: *E. Jafrancesco (a cura di), L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (str.43-59). Atene/Roma: Edilingua.

Pallotti, G. (2007). *Interlingua e analisi degli errori*. Preuzeto 08.10.2016. sa: <http://www.salainsegnanti.it/documenti/materiale-insegnati/Interlingua%20e%20analisi%20degli%20errori%20-%20Gabriele%20Pallotti%20%20MIUR.pdf>.

Palmer, D. (1980). Expressing Error Gravity. *English Language Teaching Journal*, 2, 93-96.

Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency, *Applied Linguistics*, 6, 132-146.

Pascual Escagedo, C. (2012). Estrategias para la toma y cesión de los turnos de habla en la conversación de estudiantes italianos de E/LE y españoles de I/LE. U: *Hernández González, C.; Carrasco Santana, A.; Álvarez Ramos, E. (eds.) Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE (Valladolid, 2011). La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (str. 389-402). Valladolid: ASELE/Universidad de Valladolid.

Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clavedon. Buffalo. Toronto: Multilingual Matters.

Phoocharoensil, S. (2013). Cross-Linguistic Influence: Its Impact on L2 English Collocation Production. *English Language Teaching*, 6 (1), 1-10.

Piaget, J. (1963). Foreword. U: J.H. Flavell, *The Development Psychology of Jean Piaget*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Co. Inc.

Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Nolit: Beograd.

Pimsleur, P., Reed, D. & Stansfield, C. (2004). *Pimsleur Language Aptitude Battery: Manual, 2004 Edition*. Bethesda, MD: Second Language Testing.

Pinilla Gómez, R. (2004). Las estrategias de aprendizaje. U: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (str. 435-448). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Harper Perennial.

Porras Castro, S. (1991). Interferencia lingüística en la enseñanza/aprendizaje de una L2: español-italiano. *Lenguaje y textos*, 4, 67-72.

Rajić, J. & Marcos Blanco, H. (2009). *Gramática de la lengua española para serbiohablantes*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Reiss, M. A. (1985). The good language learner: Another look. *Canadian Modern Language Review*, 41, 511-523.

Ribas Moliné, R. & A. D'Aquino Hilt, A. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.

Richards, J. & Platt, J. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Richards, J. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Richards, J. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. U: J. C. Richards (Eds.), *A non-contrastive approach to error analysis* (str. 172-188). London: Longman.

Richards, J.C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards, J.C. & Sampson, G.P. (1974). The study of learner English. U: J.C. Richards (ed.) *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition* (str. 3-18). London: Longman.

Richards, J.C. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics 3rd edition*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Richards, J.C. & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics 4rd edition*. London and New York: Routledge.

Rigamonti, D. (2001). La corrección del error en la producción escrita: el caso de los estudiantes itálofonos de E/LE, *Carabela*, 46, 137-152.

Rigamonti, D. (2006). *Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del e/le a Itálofonos*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic Influence and the foreign language learning process. U: E. Kellerman and M. Sharwood-Smith (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (str. 150-162). Oxford: Pergamon Press.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (1992). On L1 transfer in L2 comprehension and production. *Language Learning*, 42 (1), 85-112.

Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. U: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (str. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2006). The importance of different types of similarity in transfer studies. U: J. Arabski (ed.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (str. 36–45). Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Río Zamudio del, M. S. (2009). Español e italiano frente a frente ante el lenguaje del turismo. U: Vera Luján, A.; Martínez Martínez, I. (eds.) *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE (Comillas, 2009). El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (str. 889-906). Comillas: Fundación Comillas/ASELE.

Roberts, D.A. (1982). The place of qualitative research in science education. *JRST*, 19, 277-292.

Romero Dueñas, C & González Hermoso, A. (2015). *Gramática del español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.

Rubin, J. (1975). What the “Goog Language Learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.

Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions. Research History and Typology. U: A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (str.15-30). Cambridge: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Rubin, J., & Thompson, I. (1982). *How to become a more successful language learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Rutherford, W. (1983). Language typology and language transfer. U: S. Gass & L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning* (str. 358-370). Rowely, MA: Newbury House.

Safont Jordà, M. P. (2005). *Third language learners. Pragmatic Production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sajavaara, K. (1981). Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. U: B.V.J. Fisiak (ed.) *Theoretical Issues in Contrastive Linguistics* (str. 33-56). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. Preuzeto 18.03.2018. sa: <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>

Sánchez Montero, M. C. (1993). *Las perífrasis verbales en español e italiano: estudio contrastivo*. Trieste: Lint.

Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Santos Gargallo, I. (2004). *El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo*. Preuzeto 01.06.2017. sa: https://www.academia.edu/7658562/An%C3%A1lisis_de_los_errores_en_la_interlengua_de_hablantes_no_nativos_de

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia. *Applied psycholinguistics*, 21, 23-44.

Saussol, J. M. (1978). *Glotodidáctica del español con especial referencia a itálofonos*. Padova: Liviana Editrice.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sawyer, M. & Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. U: *Cognition and second Language Instruction*, Peter Robinson (ed.) (str. 319–353). Cambridge: Cambridge University Press.

Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Schachter, J. & Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11(4), 440- 451.

- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 24(2), 205-214.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner. U: R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (str. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391-408.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second-language acquisition. U: R. Gringas (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching, Washington* (str. 27-50). DC: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-397.
- Selinker, L. & Han, Z-H. (2001). Fossilization: Moving the concept into empirical longitudinal study. U: C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara & K. O'Loughlin (Eds.), *Studies in Language Testing: Experimenting with Uncertainty* (str. 276-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209- 231.
- Selinker, L. (1983). Language transfer. U: S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (str. 33-68). Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159-168.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.
- Singh, R. & Carroll, S. (1979). L1, L2, and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63.
- Singleton, D. (1987). Mother and other tongue influence on learner French: a case study. *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (3), 327-345.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.

- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slavin, R. (2006). *Educational psychology – theory and practice*. Boston: Pearson.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern language journal*, 55 (2), 83- 88.
- Snyder, W. & Lillo-Martin, D. (2011). *Principles and Parameters Theory and Language Acquisition*. Preuzeto 09. 11. 2018. sa: <http://web.uconn.edu/Msnyder/papers/CELS.pdf>
- Stansfield, C. W. (1989). Language Aptitude Reconsidered. ERIC Digest. Preuzeto 16.05.2018. sa: https://www.researchgate.net/publication/234596029_Language_Aptitude_Reconsidered_ERIC_Digest
- Stern, H. H. (1975). What we can learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 34, 304- 318.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Stockwell, R. & Bowen, D. (1965). *Sound systems in conflict: a hierarchy of difficulty*. Preuzeto 24.11.2017. sa: <https://www.scribd.com/document/137955021/Stockwell-Bowen-1965>
- Swain, M. et al. (1989). *The role of mother tongue literacy in third language learning*. Preuzeto 14. 03. 2017. sa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307796.pdf>
- Swan, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary Acquisition and use. Preuzeto 19. 04. 2017. sa: <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/The-influence-%E2%80%A6.pdf>
- Tarone et al. (1983). A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies. U: C.Faerch & G.Kasper (ed.) *Strategies in Interlanguage Communication* (str. 4-14). London: Longman.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30, 417- 431.

- Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285- 295.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tarone, E. (1994). Interlanguage. U: R.E. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*, 4 (str. 1715-1719). Oxford: Pergamon.
- Taylor, B. (1975). The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. *Language Learning*, 25, 73-107.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112.
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second and third-language learning. *Advances in Psychology*, 83, 531-545.
- Thornbury, S. (2010). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Tomaselli, D. (2008). Italiano y español: dos lenguas diferentes. Preuzeto 11.02.2017. sa: <http://www.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG111.pdf>
- Tremblay, M.C. (2006). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa/Ottawa Papers in Linguistics*, 34, 109 -119.
- Trosberg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147- 67.
- Van Els, T., Bongaerts, T, Extra, G, Van Os, C. & Janssen-van Dieten A.M. (1984). *Applied Linguistics and The learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Váradi,T. (1980). Strategies of target language learner communication: message adjustment. *International Review of Applied Linguistics*, 18, 1, 59-71.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vigil, N. & Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26 (2), 281-295.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Netherlands: A.W. Sythoff-Leyden.

Villanueva, M. L. & Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castellón de la plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I de Castellón.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. U: A. Wenden, J. Rubin (eds.). *Learner strategies in language learning* (str. 103-116). Cambridge: Prentice-Hall.

Whitley, S. (2004). Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, 87(1), 163–172.

Whitman, R. & Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language learning*, 22 (1), 29-41.

Whitman, R. (1970). Contrastive analysis: problems and procedures. *Language learning*, 20 (2), 191–197.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Wong, H. (1997). *Review: Contrastive Rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Preuzeto 05.02.2018. sa: <<http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol7/rev3.htm>>.

Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis. The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16 (2), 183-196.

Zurlo, F. (2009). Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid. *Italiano LinguaDue*, 1 (1), 55 - 67.

6. PRILOZI¹⁰⁵:

Prilog br. 1 – Rečenice za prevod posle prve godine učenja L3

Prilog br. 2 – Rečenice za prevod posle druge godine učenja L3

Prilog br. 3 – Zadatak opisivanja slika

Prilog br. 4 – Teme sastava

Prilog br. 5 – Upitnik

Prilog br. 6 – Pitanja za intervju u okviru fokus grupe

¹⁰⁵ Prilog broj 3 i prilog broj 4 predstavljaju materijal preuzet sa Katedre za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu i Katedre za španski jezik i književnost Filum-a u Kragujevcu.

Prilog br. 1 – Rečenice za prevod posle prve godine učenja L3

1. Uvek razmišljam o mom životu u Beogradu. Volim ovaj grad, dobro mi je ovde, ne lažem te, ali Rim mi nedostaje. Italija je moja omiljena zemlja, iako je Španija prelepa.
2. Ove zime sam bila u Beogradu i videla sam Paolu. Videla sam je samo dva puta ali ipak sam promenila mišljenje. Postala je doktorka, takođe je postala vrlo antipatična. Anđela, njena lepa sestra, postala je poznata glumica i odlično svira gitaru.
3. Sigurna sam da sam u pravu ili se barem tako tešim.
4. Analiza koja je urađena juče pokazala je da u krvi mog prijatelja nema dovoljno kalcijma. Kakav li će biti ishod narednih analiza?
5. Italijanski običaji nisu isti kao i španski, veoma su različiti. Kao srpski i hrvatski. Svesna sam toga.
6. Idem u Italiju, ali kada se budem vratio u Srbiju pozvaću te.
7. Juče posle žurke sam pronašla cveće ispred vrata mog stana. Neko se popeo na deveti sprat da bi me iznenadio iako je lift pokvaren. Neko zna moju adresu i misli na mene. Nažalost nije ostavio nikakvu poruku.
8. So je važan mineral.
9. Nemam ništa protiv tebe, ali utakmicu ću gledati sa jednim mojim prijateljem, to je naš dogovor.
10. Već sam ga videla pre četiri dana i prošlog septembra. Ranije je dolazio češće, uvek ponedeljkom u dva i petnaest, bio je miran, ali zabrinut, pričao mi je o svom životu, igrao se sa mojim sinom, gledao moje slike i pio čašu vina da sakrije svoju tugu.
11. Rekao sam Sofiji već četvrti put da ćemo pričati u subotu i da mi se ne dopada njen nemogući karakter, ali da to nije smak sveta. Ona misli da je uvek u pravu.
12. Istinu govoreći, poznajem Mariju tek dve nedelje, ali sećam se njenog pokojnog dede, bio je poslanik u Parlamentu i hrabar čovek, pravi gospodin.
13. Ana je oduvek bila lepša od svoje sestre, one koja peva u ženskom horu, ali neću da razgovaram o tome.

14. Ove cipele koštaju sedamedeset evra. Kupiću ih. A ti? Kada primaš platu? Kada ćeš otići u prodavnicu? Za vikend ili sledeće nedelje? Oba para tvojih crnih cipela su stara. Ali, haljina koju nosiš je prelepa.
15. Veoma me interesuje ovaj posao. Uvek sam sanjala da radim u Firenci bar na nekoliko meseci. Pokušaću da iskoristim ovu priliku. Moja porodica je prihvatila moju odluku.
16. Ja imam želju da čujem tvoje mišljenje. Primila sam tvoju poruku prošle srede. Vratila sam se avionom kući pre nedelju dana. Bila sam u Nju Jorku i donela sam ti poklon koji ću ti poslati uskoro.
17. Bila sam u Rimu par dana. Ona je stigla u Beograd posle četiri godine. Odmah sam se okupala i obukla i otišla u piceriju. Srela sam je tamo. Bilo je veče i veoma hladno. Prošlo je tri godine. Nedostajala mi je. Sada mi je potrebna njena pomoć. Sigurna sam da će mi pomoći zato što naše prijateljstvo traje godinama, skoro čitav život. Za nekoliko dana će otići i provešće celo leto u inostranstvu, radiće opet puno.
18. U ovoj ulici se nalaze male kuće. U jednoj od njih živi poznati američki pisac italijanskog porekla. Preselio se iz svoje zemlje u ovaj grad pre nekoliko godina. Njegova kuća je blizu prodavnice. Ta kuća je tako mala da ne možeš da je vidiš odavde. Ipak, on veoma mnogo voli kuću u kojoj živi.
19. Njegovo ime je Pier. Vrlo je atraktivan. Živi u centru Beograda, iako dolazi iz Francuske. Njegov stan je luksuzan. Vrlo je pričljiv, iako Francuzi nisu toliko otvoreni kao Italijani. Prihvatio je moj poziv. U Beogradu nema puno poznanika, ima ih samo četvoricu.
20. Učim španski jezik na Univerzitetu ali je moj izgovor i dalje loš, iako sam bio u Madridu tri meseca prošle godine sa dvojicom svojih prijatelja. Ovo putovanje je bilo nešto posebno jer sam dobro upoznao špansku umetnost.

Prilog br. 2 – Rečenice za prevod posle druge godine učenja L3

1. Kako prevazići strah od letenja avionom? Mislim da je to nemoguće.
2. Ako si ti srećna i ja sam zadovoljna tvojim izborom, iako mislim da su obe haljine previše široke. A ti se uvek oblačiš moderno.
3. Idem u Italiju, ali kada se budem vratio odmah ću otići u banku da podignem novac.
4. Barbara, negova sestra od tetke čiji je sin sportista, umrla je ovog leta.
5. Ostavite poruku posle zvučnog signala.
6. Izgleda da se neko popeo peške na deveti sprat moje zgrade.
7. Mapa se nalazi u torbi. Daj mi je! Nemoj da je bacis!
8. Pozdavili smo ga toplom dobrodošlicom. Ko zna da li mu se dopala. A sada ćemo da vidimo da li će da uradi upravo ono što je obećao da će da uradi pre dve godine.
9. Pre nekoliko dana sam rekao Sofiji da ćemo pričati u subotu.
10. Kažem ti da me ostaviš na miru. A Vi gospodine, dajte mi ključeve Vašeg crvenog auta, dajte mi ih odmah!
11. Kakav dan! Polomio mi se zub i pokvarila su mi se kola. Odgovori na moje pitanje: da li bi odvezao moja kola kod mehaničara? Odvezi mu ih odmah molim te. - U redu, bilo bi mi drago.
12. Minđuše, one koje mi se sviđaju, koštaju više od moje bruto mesečne plate. Volela bih da ih kupim, ali sada nemam puno para. Volela bih da pozovem nekoliko prijatelja u moj stan u Rimu, ali sam bez novca tako da će poziv morati da sačeka. Interesuje me kakvi su njihovi planovi za sledeći vikend.
13. Kraj godine je za mene uvek težak. Ovaj put neću ostati kod kuće. Provešću nekoliko dana na svežem vazduhu. U isto vreme izlaziću sa prijateljima. Na taj način ću se opustiti. Moji tekstovi mogu da budu prevedeni od strane drugih prevodilaca.
14. Večeras želi da pogleda predstavu u pozoristu, ići će peške sa mnom jer su mi se juče pokvarila kola. Kada se predstava bude završila vratiće se kući i odmoriće se.

15. Draga Paola, šaljem ti pozivnicu za moju svadbu. Udajem se u nedelju za dečka koga sam upoznala prošle godine na moru. Dolazi sutra iz Španije u Srbiju po prvi put i to će biti prilika da upozna sve moje prijatelje i porodicu. Nažalost ne govori srpski i to će biti problem. Primila sam tvoje pismo i slike pre nekoliko dana. Crvena haljina ti lepo stoji ali više volim kad nosiš onu koja je plave boje. Obuci je za moju svadbu. Moram da ti tražim jos jednu uslugu: naše prijateljstvo je najvažnija stvar u mom životu i volela bih da mi budeš kuma. Tvoj zadatak je da budeš dobro raspoložena.
16. Tvoj stan je skuplji od Robertovog stana, ali se meni više sviđa Robertov. Ne želim da o tome diskutujemo jer mi se sklapaju oči od umora, nadam se da će se dopasti i tvojoj ženi.
17. Mislim da treba da pomogneš Marku. A ako želis možeš to da kažeš i Ani i Davidu. On ima toliko problema i sam je sa svojim mislima. Niko ne zna šta ima na umu sve ovo vreme. On uvek misli na sve prijatelje.
18. Ako želis da imas više slobodnog vremena, organizuj se bolje ili će ti ceo život proći u kancelariji. Predlažem ti da večeras dođes kod mene i pričaćemo o svemu. Doći ću kući u 6, odmoriću se malo, sačekaću te do 9, izaći ćemo iz kuće da se malo prošetamo i videćeš da ćeš se osećati bolje.
19. Šta se desilo? Ne razumem zašto si tako očajna. Ako imaš problema moraš to da mi kažeš. Želim da ti kažem da mi nedostaješ i da često razmišljam o našim putovanjima. Znam da si veoma zauzeta ali ponavljam: volela bih da odemo na put. Imam puno toga da ti ispričam. Koliko koštaju dve avionske karte za Meksiko? Piši mi uskoro. Nemoj da zaboraviš. I pozdravi svoju porodicu.
20. Mislila sam da se radi o nekoj drugoj osobi. Bila sam sigurna da si ti govorila o Mauru. To je bio dečko tvoje sestre, onaj koji je s nama svako veče izlazio u kafanu, jeo i pio i govorio da želi da živi u našem gradu.
21. Menja raspoloženje često i brzo. Treba da ode kod lekara. Ako bude otišao, verovatno će mu lekar pomoći. Jedan moj prijatelj je imao manje više isti problem. Desilo se iznenada, ali posle četiri nedelje odmah se osećao bolje.
22. Moj bratanac Jovan je jutros otišao u Ameriku. Živeće u mom stanu, u centru, i ostaće tamo dosta godina. Studiraće na Univerzitetu. Kroz nekoliko nedelja počće i da radi. Po neki put će izlaziti noću sa kolegama. Upoznaće mog

prijatelja Džona sa kojim sam radio pre 20 godina i o kome sam ti već pričao. Kada bude završio studije, vratiće se u našu zemlju. Zadovoljan sam njegovom odlukom.

23. Dragi Pablo, pišem ti iz moje voljene Italije. Kod kuće sam. Ta kuća nije moja nego mog rođaka. Posle mnogo godina nalazim se u Đenovi. Kao što već znaš, to je moj omiljeni grad i konačno imam vremena da se posvetim sebi. Ispred kuće se nalazi veliki bazen i plivam svakog dana. Čini mi se da je to dobro za moje zdravlje. Doktor mi je savetovao da se bavim sportom i rekao mi je da se šetam često. Molim te da mi pomogneš. Tražim ti samo da mi pošalješ nekoliko knjiga koje su mi potrebne jer ne verujem da će moj rođak doći ovde pre Uskrsa. Obećao je da će doći tada, iako ima puno posla. Čim bude došao pisaću ti.
24. Ne znam gde je on sada. Verujem da je otišao u park, budući da leti ide ujutru da se šeta. Predlažem ti da izađemo večeras u noćni klub. Ne želim da kuvam za sve. Nadam se da ću te videti večeras. Mario neće doći jer je bolestan tako da mora da ostane u krevetu. Pitaću ga da li dolazi, ali bojim se da će ostati kod kuće. Verujem da je bolje ako popije toplo mleko i odmori se.
25. Radim ovde od pre dva meseca, ali znam da neću raditi ovde zauvek. U početku mi se posao dopao, ali sam sada sigurna da ću kupiti kartu za 20 jun i otići u Španiju. Verujem da sam preumorna i zamišljam da sam već na nekoj plaži, daleko od ove gužve i smoga. Pitam se kakve su plaže tamo.

Prilog br. 3 – Zadatak opisivanja slika

Describe esta casa:



Describe esta casa:



¡Describe esta casa!



¿Cómo es esta familia?



¿Cómo es esta familia?



¿Cómo es esta familia?



¿Cómo es esta familia?



¿Cómo es esta familia?



Prilog br. 4 – Teme sastava

Prva godina učenja L3:

1. Mi país natal
2. Mi primer contacto con el español
3. ¡Escribe una carta a un amigo!
4. ¿Qué has hecho este fin de semana?
5. ¿Qué hiciste el verano pasado?
6. Tu primer beso de amor (¿Cuándo, dónde y con quién?, ¿Cómo se conocisteis?, ¿Cómo erais (aspecto físico)?, ¿Cómo os sentíais?, ¿Qué pasó después?)
7. Mis planes para el próximo viaje (dónde planeas ir y por qué; quién viajará contigo y por qué; qué estación del año será y cuánto durará el viaje; qué piensas hacer al llegar y cómo piensas pasar el tiempo; qué no harás durante el viaje)
8. Tu primer día de escuela (con quién fuiste; cómo te sentías al venir; cuáles fueron tus primeras impresiones de tus compañeros de clase; describe alguna anécdota; cómo te sentías al volver a casa)
9. Mis planes para la Nochevieja (con quién piensas festejar y por qué; describe el lugar que visitarás; cómo lo festejarás: describe actividades planeadas o costumbres; quién piensas que te felicitará primero y por qué; lo primero que vas a hacer el día 1 de enero)
10. Tu primer viaje al extranjero (el lugar al que fuiste; por qué elegiste ese destino y con quién fuiste; cuándo fue y cuánto duró el viaje; qué fue lo que más te gustó y por qué; alguna anécdota que recuerdes del viaje)
11. ¿Cómo será tu vida dentro de 20 años? (dónde vivirás y con quién; cómo ganarás la vida; cómo cambiarás tu aspecto físico; ¿Cambiarás tus características y costumbres? ¿Cómo? ¿Tendrás remordimientos?)

Druga godina učenja L3:

1. Mi conducta ambiental

- ¿Qué cosas haces que perjudican el medio ambiente?
- ¿Qué haces para mejorarlo?
- ¿Cómo puedes contribuir a protegerlo?
- ¿Qué podría suceder si no lo cuidamos?

2. El horror de hacerse mayor.

- ¿Qué cambios físicos experimentamos con el paso de los años?
- ¿Qué podemos hacer para demorar el envejecimiento?
- ¿Hay prejuicios en los medios de comunicación contra la vejez? Pon ejemplos.

3. El hábito no hace al monje

- ¿La moda refleja el carácter de las personas o no? ¿Y en tu caso?
- ¿Los medios influyen en el estilo de la gente? ¿Cómo?
- ¿Es mejor seguir la moda o tener su propio estilo? ¿Por qué?

4. Consejos para estar en forma

- ¿Es importante estar en forma? ¿Por qué?
- ¿Es necesario hacer ejercicio para estar sano? ¿Qué tipo de ejercicios?
- ¿Qué dieta deberíamos seguir?
- Da otros consejos para ponerse/estar en forma.

5. Las redes sociales

- ¿Qué redes sociales conoces?
- ¿Cuántas las tienes?
- Describe tu red social favorita.
- ¿Por qué crees que es la mejor?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas?
- Tus conclusiones sobre las consecuencias de tanto usar las redes sociales.

6. Mi experiencia ERASMUS

- Vamos a imaginar si no la hemos tenido.
- ¿Dónde me iría? ¿A qué país? ¿Por qué?

- ¿Es posible que viva lejos de mi familia y mis amigos?
- ¿Con quién viviría?
- ¿Sería una experiencia inolvidable? ¿Por qué?
- ¿Qué podría aprender así?

*Si ya has vivido la vida Erasmus, cuéntame tu experiencia.

Prilog br. 5 – Upitnik

| | NIKAD | VEOMA RETKO | PONEKAD | VEOMA ČESTO |
|--|--------------|------------------------|----------------|------------------------|
| Tokom prve godine učenja španskog uticaj maternjeg jezika bio je jači od uticaja ostalih, prethodno naučenih jezika | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog uticaj maternjeg jezika bio je jači od uticaja ostalih, prethodno naučenih jezika | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog srpski mi je pomagao u učenju španskog | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog srpski mi je pomagao u učenju španskog | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog srpski mi je otežavao učenje španskog | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog srpski mi je otežavao učenje španskog | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa srpskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa srpskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Tokom prve godine učenja španskog izbegavo/la sam da povežem srpski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog izbegavo/la sam da povežem srpski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz maternjeg jezika | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz maternjeg jezika | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz maternjeg jezika | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz maternjeg jezika | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog uticaj italijanskog jezika bio je jači od uticaja maternjeg | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog uticaj italijanskog jezika bio je jači od uticaja maternjeg | | | | |
| Da li su sličnosti između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom prve godine učenja španskog? | | | | |
| Da li su sličnosti između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom prve godine učenja španskog? | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Da li su sličnosti između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom druge godine učenja španskog | | | | |
| Da li su sličnosti između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom druge godine učenja španskog | | | | |
| Da li su razlike između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom prve godine učenja španskog | | | | |
| Da li su razlike između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom prve godine učenja španskog | | | | |
| Da li su razlike između italijanskog i španskog otežavale proces učenja L3 tokom druge godine učenja španskog | | | | |
| Da li su razlike između italijanskog i španskog pomagale u procesu učenja L3 tokom druge godine učenja španskog | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa italijanskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog oslanjao/la sam se na sličnosti sa italijanskim jezikom kako bih lakše naučio/la reči i gramatička pravila na španskom | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog upoređivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog i španskog | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Tokom druge godine učenja španskog upoređivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog i španskog | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog jezika | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog primenjivao/la sam gramatička pravila iz italijanskog jezika | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u čitanju teksta na španskom | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u čitanju teksta na španskom | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u slušanju na španskom | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u slušanju na španskom | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u pisanoj produkciji na španskom | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u pisanoj produkciji na španskom | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u govoru na španskom | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Tokom druge godine učenja španskog znanje italijanskog zbunjivalo me je u govoru na španskom | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog zbunjivalo me je izgovaranje i pisanje reči na španskom koje su me podsećale na reči na italijanskom (npr. guerra, gallina) | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog zbunjivalo me je izgovaranje reči na španskom koje su me podsećale na reči na italijanskom (npr. guerra, gallina) | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog pretpostavljao/la sam da italijanske i španske reči koje izgledaju slično imaju isto značenje | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog pretpostavljao/la sam da italijanske i španske reči koje izgledaju slično imaju isto značenje | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz italijanskog jezika | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog pozajmljivao/la sam reči iz italijanskog jezika | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog pravio/la sam hibridne tvorevine (reči koje ne postoje ni italijanskom ni u španskom, ali se sastoje od elemenata iz oba jezika) | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Tokom druge godine učenja španskog pravio/la sam hibridne tvorevine (reči koje ne postoje ni italijanskom ni u španskom, ali se sastoje od elemenata iz oba jezika) | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog izbegavo/la sam da povezujem italijanski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog izbegavo/la sam da povezujem italijanski i španski na bilo kom jezičkom nivou kako se ne bih zbunjivao/la | | | | |
| Tokom prve godine učenja španskog bio/la sam svestan/na da pozajmljujem reči i gramatičkih pravila iz italijanskog | | | | |
| Tokom druge godine učenja španskog bio/la sam svestan/na da pozajmljujem reči i gramatičkih pravila iz italijanskog | | | | |

Prilog br. 6 – Pitanja za intervju u okviru fokus grupe

1. Da li se dešavalo da tokom učenja L3 mešate italijanski i španski jezik?
2. Da li vam je poznat pojam transfera?
3. Da li ste imali pozitivni ili negativni transfer iz italijanskog tokom učenja L3?
4. Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom prve godine učenja španskog?
5. Da li vam je poznavanje italijanskog više pomagalo ili otežavalo učenje španskog tokom druge godine učenja španskog?
6. Koje su najčešće greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog: pravopisne, leksičke ili morfosintaksičke?
7. Koje su najčešće pravopisne greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?
8. Koje su najčešće leksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?
9. Koje su najčešće morfosintaksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom prve godine učenja španskog?
10. Koje su najčešće greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog: pravopisne, leksičke ili morfosintaksičke?
11. Koje su najčešće pravopisne greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?
12. Koje su najčešće leksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?
13. Koje su najčešće morfosintaksičke greške koje ste pravili usled uticaja italijanskog na španski tokom druge godine učenja španskog?
14. Kako ste prevazilazili greške tokom prve, a kako tokom druge godine učenja L3?
15. Da li su greške često pravljene u španskom tokom prve godine učenja nestale ili se redukovale tokom druge godine učenja?
16. U kojoj sferi je negativni međujezički uticaj iz italijanskog u španski najduže trajao?

17. Da li ste koristili strategije komunikacije da izrazite mišljenje na L3?
18. Kojim strategijama komunikacije ste najčešće pribegavali kada niste mogli da se setite reči ili gramatičkog pravila na španskom?
- Parafrazu
 - aproksimaciju
 - stvaranje reči
 - cirkumlokuciju
 - Transfer ili pozajmljivanje
 - doslovan prevod
 - prebacivanje koda
 - Izbegavanje
19. Koji su, prema vašem mišljenju, lingvistički faktori koji utiču na transfer najdominantniji kod trojezičnih govornika:
- jezička tipologija – objektivna sličnost ili razlika između dva jezika
 - psihotipologija – učenikova percepcija sličnosti između dva jezika koja ne mora da se poklapa sa objektivnom sličnosti
 - efekat stranog jezika – tendencija učenika da koriste strani umesto maternjeg jezika
 - nivo znanja jezika
 - skorašnjost korišćenja jezika- uticaj najskorije korišćenog jezika
 - izloženost ciljnom jeziku
 - frekvencija – učestalost upotrebe neke jezičke jedinice u L1 ili L2 i mogućnost njenog transfera u L3
20. Koji su, prema vašem mišljenju, nelingvistički faktori koji utiču na transfer najdominantniji kod trojezičnih govornika:
- motivacija
 - stav
 - nadarenost
 - uzrast
 - ličnosti učenika
 - formalnost konteksta
 - metajezička svest

21. Da li smatrate da se intenzitet transfera menja na različitim jezičkim nivoima?
22. Šta je bilo najteže da naučite u španskom?
23. Šta je bilo najlakše da naučite u španskom?
24. Prema vašem subjektivnom doživljaju koji je jezik (italijanski ili španski) lakši za učenje?
25. Da li su vaši profesori italijanskog i španskog koristili iste ili slične nastavne metode?
26. Da li mislite da je u procesu učenja L3 jači uticaj tipološki srodnijeg jezika, bez obzira na to da li je u pitanji L1 ili L2?
27. Da li je srpski kao vaš maternji jezik bio izvor transfera tokom učenja L3? Ukoliko jeste u čemu se ogledao?
28. Da li smatrate da su na vas uticali drugi jezici, osim maternjeg ili italijanskog jezika tokom procesa učenja španskog jezika?

7. BIOGRAFIJA AUTORA

Marija N. Vujović rođena je 1977. godine u Čačku. Osnovnu školu i VI beogradsku gimnaziju (smer: društveno-jezički) završila je u Beogradu. Diplomirala je italijanski jezik i književnost na katedri za Italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu 2000. godine i stekla zvanje profesora italijanskog jezika i književnosti. Tokom osnovnih studija redovno je pohađala kurseve italijanskog jezika i kulture u Rimu, 1999. godine kao stipendista Filološkog fakulteta i Italijanskog kulturnog centra. Godine 2007. završila je školu za sudske tumače i naučne prevodioce u Udruženju naučnih i stručnih prevodilaca Srbije i stekla zvanje prevodilac/tumač za italijanski jezik. Na Filološkom fakultetu u Beogradu završila je master studije i odbranila rad na temu „Mikelandelova poezija – sličnosti i razlike sa Petrarkom“ 2008. godine. Na Institutu Cervantes u Beogradu položila je ispite DELE (nivo B1) 2014. i DELE (nivo B2) 2015. godine. Na Filološkom fakultetu u Beogradu upisala je doktorske akademske studije 2015. godine (modul: jezik).

Godine 2001. godine osnovala je školu stranih jezika Logos u Beogradu, gde do danas radi kao profesor italijanskog jezika. Od 2001. godine radi i kao prevodilac (prevod knjige *Malati di droga*, Bruna Silvestrinija). Od 2005. godine predstavnic je Italijanske akademije za jezik (*Accademia Italiana di Lingua*) iz Firence za Srbiju i Crnu Goru i akreditovani ispitivač na ispitima koje ova akademija organizuje. Redovno pohađa kurseve i seminare za usavršavanje profesora italijanskog jezika u zemlji i inostranstvu.

Glavna oblast njenog akademskog interesovanja jesu višejezičnost i međujezički uticaj.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а МАРИЈА ВУЈОВИЋ
број уписа 15034 / А

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ПРОБЛЕМИ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА ИЗАЗВАНИ НЕГАТИВНИМ
ТРАНСФЕРОМ У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРПСКИХ СТУДЕНАТА
КОЈИ УЧЕ ДВА ТИПОЛОШКИ СРОДНА ЈЕЗИКА - СЛУЧАЈ ИТАЛИЈАНСКОГ
КАО L2 И ШПАНСКОГ КАО L3

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 29.03.2019.

M. Vujović

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора МАРИЈА ВУЈОВИЋ

Број уписа 15034/А

Студијски програм ЈЕЗИК, КЊИЖЕВНОСТ, КУЛТУРА (МОДУЛ: ЈЕЗИК)
ПРОБЛЕМИ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА ИЗАЗВАНИ НЕГАТИВНИМ ТРАНСФЕРИМ
Наслов рада У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРПСКИХ СТУДЕНАТА КОЈИ УЧЕ ДВА ТИПОСВЕТА
СРОДНА ЈЕЗИКА - СЛУЧАЈ ИТАЛИЈАНСКОГ КЛОС2 И ШПАНСКОГ КАО L3
Ментор ПРОФ. ДР. САША МОДЕРУ

Потписани МАРИЈА ВУЈОВИЋ

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 29.03.2019.

М. Вујовић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ПРОБЛЕМИ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА ИЗАЗВАНИ НЕГАТИВНИМ ТРАНСФЕРОМ У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ СРПСКИХ СТУДЕНАТА КОЈИ УЧЕ ДВА ТИПОЛОШКИ СРПНА ЈЕЗИКА - СЛУЧАЈ ИТАЛИЈАНСКОГ КАО (2) И ШПАНСКОГ КАО (3)

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 29.03.2019.

M. Brnjac

1. **Ауторство** - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство - некомерцијално – без прераде.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прераде.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство - делити под истим условима.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.