

The Relationship between L1/L2 Literacy and L3 Acquisition

Laleh Moghtadi

*Department of Foreign Languages, Nourabad Mamasani Branch,
Islamic Azad University*

Abstract

The present study examined the role of L1 and L2 literacy in the acquisition of English (L3) relative clauses. It was based on a correlational research design and included 100 female high school students from two educational districts of Tabriz (an Azeri-speaking city in Iran). The Oxford Solutions Placement Test, a questionnaire, and two syntactic structure tests were administered to the participants. The statistical analyses revealed: (1) no significant correlation between the bilinguals' level of literacy skills in their L1 and their acquisition of English (L3) relative clauses; (2) a significant correlation between the bilinguals' level of literacy skills in their L2 and their acquisition of English (L3) relative clauses.

Key words: *bilingualism; first and second language; literacy skills; third language acquisition.*

Introduction

According to Cenoz (2008), nowadays the acquisition of a third language (L3) is becoming common all over the world. For example, in some parts of the world, such as Asia many languages are spoken, while English is needed for a wider communication as an L3.

Generally speaking, the third language acquisition (TLA) refers to those languages that are learned after a second one. In other words, TLA means “the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages. The acquisition of the first two languages can be simultaneous (as in early bilingualism) or consecutive” (Cenoz, 2003, p.71).

TLA is a new topic of research that has become the focal point of many studies. One reason that TLA has drawn the attention of many scholars might be the scarcity of research on TLA in comparison to that already conducted into the second language

acquisition (SLA) and first language acquisition (FLA). According to Cenoz and Jessner (2000), research into the specific characteristics of TLA is still in its infancy.

Learning a third language is qualitatively different from learning a second or a first language since the L3 learner has already acquired one L2 in addition to L1 (Cenoz & Jessner, 2000). From a psycholinguistic perspective, research into TLA reveals that bilingual and multilingual individuals present a different type of competence compared to their monolingual counterparts (Cook, 1995).

Over the past decade, there has been considerable interest in the relatively under-explored field of TLA. Cenoz (2001) believes that learners who come into contact with a foreign language are not always monolinguals; in particular, learners who are the members of linguistic minorities in their countries. Iran provides a tangible example of a country in which many English learners are the members of linguistic minorities, such as Arab, Turk, and Kurd. In Iran, a multicultural and multilingual society, the term SLA subsumes TLA research except for a few studies, such as Kassaian and Esmae'li (2011), Khany and Bazayr (2014), Modirkhamene (2011), Saadat, Mehrpour, and Weisi (2013), Shah Moradi, Jabbari, and Rezaei (2014) and Talebinezhad and Mehrabi (2007), to name a few.

While TLA studies in Iran have investigated a number of variables in relation to L3 development (e.g., autonomy, proficiency, and motivation, among others) and have made a valuable contribution to highlight the differences between L2 and L3 acquisition, still one possibly important relation that has been overlooked is that between L1 literacy, L2 literacy and L3 development – the extent to which, and under what conditions, L1 / L2 literacy affects TLA. An argument can be made about the need for further research, which would enable better understanding about the extent to which these factors influence the TLA process.

The research on literacy as a distinct component of TLA is a more recent undertaking. The published papers focusing on the role of literacy in TLA mostly come from Catalonia and the Basque country (Wojtowicz, 2006). They generally conclude that L1 literacy aids TLA. This notion could be applied by extension to L2 literacy; i.e. L1 and L2 literacy supports TLA. In line with these studies, the main question addressed in the present study is, therefore, whether the learning of an L3 is enhanced through literacy in one's L1 and L2.

TLA is such a complex field that only a multitude of studies on various factors will ultimately provide an overall picture. Accordingly, it seems worthwhile to pursue TLA further by looking at the impact of literacy. From this perspective, the present study gains significance, as the obtained results can shed more light on TLA.

Literature Review

Research on multilingual acquisition has provided extensive evidence of positive impact that literacy has on L3 learning (Swain, Lapkin, Rowen, & Hart, 1990; Thomas, 1988). The given findings reported significant advantages for bilingual learners over monolingual learners in the process of L3 acquisition. The advantages were found

both in studies focusing on the effects of bilingualism on the development of general language proficiency and literacy skills in additional languages (Sanz, 2000), and in studies examining the specific aspects of language proficiency, such as grammatical knowledge and vocabulary acquisition in L3 (Thomas, 1988).

Krashen (1993), in *The Power of Reading*, argues that reading is almost powerful enough to result in language acquisition. He proposes reading as the most powerful tool in language acquisition. Different reasons why this might be so have posited some linguistic or social explanations. Social explanations are more in line with the issue that L1 schooling provides “the opportunity for children to understand their surroundings and experience academic success, self-confidence, a stronger sense of personal worth and positive feelings about school” (Swain et al., 1990, p. 5). Linguistic explanations are more in line with the issue of L1 literacy impact on L2 literacy learning.

Hudelson (1987), a proponent of L1 literacy, notes that “the first benefit of a strong native language literacy program is that it develops in children an understanding of what reading and writing are for” and “the second benefit of using the children’s native language is that native language literacy provided the children with resources to use as they moved into second language reading and writing” (p. 833, as cited in Swain et al., 1990, p. 6).

Literacy Studies

In one attempt, Sagasta Errasti (1993) studied bilinguals in Spanish and Basque who were L3 learners of English in Spain (as cited in Wojtowicz, 2006). The participants were 155 bilingual adolescents, aged 12-16 for whom the language of instruction was Basque (minority language). Spanish (majority language) was taught as a subject just as it was the case with English (foreign language). Since the beginning of their schooling, the learners have been learning through the medium of Basque. The findings support the claim that L3 students, who are literate in previous languages, have advantages over those who are not.

Furthermore, Sanz (2000) looked at the effects of additive bilingualism on general proficiency in English as a foreign language (EFL). The researcher compared the Catalan-speaking bilinguals who were also proficient in Spanish and the Spanish-speaking monolingual participants. All the participants completed the vocabulary and structure sections of the CELT English proficiency test. Other factors, such as general intelligence, exposure, attitudes, motivation and socioeconomic status, were also controlled. Based on a hierarchical multiple regression analysis, Sanz (2000, p. 33-34) concluded that, “students in the Catalan immersion program showed an advantage as L3 learners compared with students in a monolingual school... Evidence is provided in favor of a positive relationship between Catalan/Spanish biliterate bilingualism and knowledge of English as a foreign language.”

Likewise, Cenoz and Valencia (1994) compared the Basque-Spanish bilingual students with the Spanish monolingual students and measured the English-language achievement of students instructed through the majority (Spanish) and minority

(Basque) languages. The aim was to analyze the role of bilingual education. Based on several sets of regression analyses, they concluded that L1 literacy supports L3 acquisition, as cited in Wojtowicz (2006).

In one study, Swain et al. (1990) applied Hudelson's theory to TLA to see if L1 literacy has a positive impact on L3 literacy. In other words, the main question addressed here was whether or not the learning of an L3 is enhanced through literacy in one's first language. They reported that the obtained findings strongly supported the claim that L1 literacy enhanced L3 learning.

It appears from this study that there is an effect of L1 literacy per se independent of L1 oral/aural language skills, independent of general level of Heritage Language (HL) proficiency and independent of the linguistic/historical relationship between the two languages (Swain et al., 1990, p. 21)

Thomas (1988) conducted a study and compared bilingual college students learning an L3 with monolingual ones learning an L2. The focus was on the acquisition of French by the monolingual English-speakers and the bilingual English-Spanish speakers. The instruments included vocabulary, grammar and written production tests. Thomas controlled other factors, such as the socioeconomic status, exposure to the language, the method and the teacher. The results indicated that the bilingual learners had significantly outperformed their monolingual peers. Thomas divided the bilingual group into two subgroups: those who had formal instruction in their L1 (Spanish) and those who were fluent in L1, but only had formal instruction in English. The results revealed that, as in the case of the Canadian immersion program (Swain et al., 1990), L1 literacy had a positive effect on the acquisition of French as an L3. Thomas explained these findings in terms of metalinguistic awareness, and concluded that the bilinguals had developed "a sensitivity to language as a system, which helps them perform better on those activities usually associated with formal language learning" (Thomas, 1988, p. 240).

Methods

Research Questions

To provide the relevant evidence, the following research questions were formulated:

- Does the bilinguals' level of literacy skills in their L1 correlate with the acquisition of L3 (English) relative clauses?
- Does the bilinguals' level of literacy skills in their L2 correlate with the acquisition of L3 (English) relative clauses?

Research Hypotheses

Based on the aforementioned questions, the following null hypotheses were postulated and tested:

H1. The bilinguals' level of literacy skills in their L1 positively correlates with the acquisition of L3 (English) relative clauses.

H2. The bilinguals' level of literacy skills in their L2 positively correlates with the acquisition of L3 (English) relative clauses.

Research Design

This study was aimed at investigating the probable correlation between the bilinguals' level of literacy skills in their L1/L2 and the acquisition of L3 relative clauses in a multilingual environment with Azeri as L1, Persian as L2 and English as L3. The current correlation-based study attempted to uncover the relationship between literacy and TLA.

Participants

The participants included 100 female high school second graders, selected from two educational districts of Tabriz (an Azeri-speaking city in Iran). The Azeri-Persian bilingual learners were aged from 15 to 18 years ($M=15.68$, $SD=.62$).

All the participants had Persian as the language of instruction, and they had been learning English as a school subject for at least four years. Although Persian was becoming the language of instruction everywhere in Iran, Azeri was the language used at the community level in Tabriz. However, the bilingual participants learned and spoke their first language at home and did not receive any education in their native language.

The participants were homogeneous due to the following factors: they attended public high schools; they were taught with the same materials, i.e. there were no differences in the textbooks and EFL teaching methodology (sanctioned by the Ministry of Education); they had the same number of instruction hours, which was one session (one hour and thirty minutes) every week; they were homogeneous in terms of their English proficiency level (as determined with the Oxford Solutions Placement Test), gender, and age.

Research Instruments

To conduct the current study, the following instruments were applied.

Questionnaire

To elicit information about the participants' language background and their L1 and L2 literacy skills, a questionnaire was administered. It was divided into three sections as follows: Guarantees of Confidentiality and Anonymity, Background Information, and Your Language Skills.

The consent from the participants was first ensured by means of a Participant Consent Form.

Their age, birth place, family native language, and city of origin were mainly covered within the Background Information section.

In 'Your Language Skills', the third part of the questionnaire, the bilingual participants were also asked to assess each of the languages they could speak or were learning, and to consider how good they were in the main language skills – speaking, listening, writing and reading – using a six-point Likert scale. The smaller the number, the less proficient the participant was in the given language. Therefore, '1' means 'bad',

'2' indicates 'the beginner's level', '3' suggests 'intermediate', '4' means 'good', '5' is the rating for 'very good, and '6' indicates 'excellent'. The researcher was interested in the respondents' L1 and L2 literacy skills in relation to the influence of L1 and/or L2 on the acquisition of English to see how these correspond to the acquisition of L3 (English) relative clauses.

The Likert-type self-report questionnaire appears to allow the participants to self-report the level of their L1 and L2 literacy skills more easily. "Participants do not need to verbalize their intricate mental states and perform a given task simultaneously" (Hsu, 2008, p. 65).

To ensure the face and content validity of the questionnaire, two university lecturers holding a PhD degree in teaching English as a foreign language (TEFL) were invited. They were asked to make comments on technical matters, relevance of items to the purpose of using the questionnaire, wording of the instructions, interpretation problems and instructions, and on any other changes that they considered beneficial. Based on their feedback, there were improvements in the questionnaire content and layout. The test reliability was calculated through Cronbach's Alpha, and it was .87.

It should be noted that the questionnaire was written in Persian to avoid the participants' English proficiency impinging upon their ability to fill in the questionnaire as, for instance, the bilingual group did not receive any education in their native language and, therefore, could not read in their L1 Azeri.

Oxford Solutions Placement Test

A language proficiency test, the Oxford Solutions Placement Test (OSPT) (Edwards, 2007) consisting of 50 multiple choice items, was administered to ensure the homogeneity of the group in terms of their English proficiency level. The time limit was 45 minutes, as determined in the OSPT. As far as the English proficiency test was concerned, the researcher decided to use the OSPT rather than the Oxford Placement Test (OPT) since it was considered that the OPT might not appropriately fit the participants' language proficiency. The OPT may be too challenging for participants such as high school students and could somewhat lead them to guesswork. Besides, there is a strong focus on grammar and vocabulary in the Iranian EFL curriculum, so the researcher decided to use the grammar and vocabulary sections of the OSPT instead.

The OSPT reliability was calculated by using Cronbach's Alpha coefficient, which was found to be .62. To measure the test concurrent validity, it was correlated with an achievement test developed by the Ministry of Education for the second-grade centers. The correlation coefficient between the two tests was .91.

Grammaticality Judgment Test

To determine the participants' implicit knowledge regarding the English relative clauses, a grammaticality judgment test (GJT) was conducted. It comprised 27

relative clause sentences in English, with an even split of three grammatical and three ungrammatical sentences in each category, along with three distractors. The distractor sentences were added to ensure that “participants in a study cannot easily guess what the study is about... this would be a threat to internal validity” (Mackey & Gass, 2005, p. 51). The test-taking time was 15 minutes.

For the purpose of ensuring the GJT quality, the following principles were considered. Firstly, only one error was made in each ungrammatical sentence, so that the participants would not be distracted by other errors. Secondly, vocabulary was controlled to avoid any problems for the participants. The participants were, therefore, allowed to ask for the word meanings they did not know. Thirdly, the less demanding test items were placed in the first part, and were followed by the more challenging ones.

In order to meet the internal consistency reliability, Cronbach’s Alpha coefficient was measured for the GJT, and it was found to be .59.

Regarding its face and content validity, the test was validated by two university lecturers holding a PhD degree in TEFL. The evaluation session was held and they passed their comments since they were asked to comment on the matters such as clarity, timing, and ease/difficulty. This resulted in a few adjustments to the questions included in the GJT.

It should be noted that the GJT results were coded as ‘correct’, ‘incorrect’ and ‘skips’. ‘Correct’ meant either a correct acceptance of a grammatical sentence or a correct rejection. ‘Incorrect’ referred to either an incorrect rejection of a grammatical sentence or an incorrect acceptance of an ungrammatical sentence. ‘Skip’ (a missing value) was used when no answer was given to an item.

Cloze Test

The second syntactic structure test, a cloze test (CT), was used to measure the participants’ knowledge of the English relative pronouns. It was a reading passage about a letter between two friends and contained 354 words.

The researcher opted for the rational deletion method because she wanted to see to which extent the participants had command over the use of relative pronouns. According to Farhady (1996), using this variety would enable us to have a reasonable idea of students’ strengths and weaknesses with regard to a predetermined element of language. Bachman (1985) favored rational deletion by saying that “the use of a rational deletion procedure allows the test developer much greater flexibility in revising specific items on the basis of both the content specifications of the test and the item statistics” (p. 550, as cited in Wu, 1994, p. 10).

Therefore, 20 relative pronouns were deleted from the text and the participants were asked to replace the omitted words with only one pronoun. The first sentence was left complete, so that the participants could have a better idea of what the text was about.

There was an attempt to control the vocabulary used in the test. Therefore, it was selected from words familiar to the participants and they were allowed to ask the

meaning of any word they did not know. The time allocated for the CT completion was 20 minutes since Tremblay and Garrison (2010) claim that the completion of CTs can take a relatively short amount of time (e.g., 1535 minutes).

The reliability coefficient (Cronbach's Alpha) reported for this particular instrument was .62, which was considered statistically acceptable for the current study.

It should be noted that the CT was scored according to the appropriate scoring method since "it is more internally-reliable than Exact Word scoring" (Owen et al., 1996, as cited in Hadley & Naaykes, 1999, p. 65). In other words, the grammatically appropriate answers were accepted as correct and given a score of one; the incorrect answers were assumed incorrect and given a zero score, while the answers which were left blank were coded as 'skips'.

Data Collection Procedures

The data collection comprised the administration of four instruments. During the first stage, after deciding on the sample, the researcher instructed the participants about every study phase, in the spoken as well as the written form. The questionnaire was then distributed.

During the second week, the OSPT was administered, following the given instructions, which included the strict time limit (45 minutes).

In the next step, the participants were asked to judge the (un)grammaticality of English relative clauses. They were asked to respond as quickly as possible because of the 15-minute time limit. The participants were not allowed to go back and change their answers. "Given that one is attempting to gain knowledge about a learner's "grammar" and not about formal rule knowledge, it is advisable to get "quick" responses without a great deal of thinking time" (Mackey & Gass, 2005, p. 51).

In the last stage, the participants were given 20 minutes to complete the CT.

Data Analysis

In the current study, descriptive statistics and inferential statistics, i.e. Spearman's Rho correlation coefficient were used to calculate the required statistical analysis.

First, reliability of the measures was examined by computing internal consistency. Validity of the measures was also examined by measuring concurrent validity, face validity and content validity. Furthermore, a series of item-total statistics was performed to calculate correlation coefficient for each item with the total scale score.

Second, descriptive statistics was performed for the given instruments; i.e. the two syntactic structure tests (GJT and CT), the proficiency test (OSPT), and the questionnaire. The test items and questionnaire items were analyzed in the light of the average score (means), minimum and maximum values and variability (standard deviations).

Third, the bilinguals' responses on the 'Your Language Skills' section of the questionnaire were also separately screened for normality since the measures of

skewness, kurtosis, histograms, and Shapiro-Wilk statistics were used for the research questionnaire. The histograms indicated non-normal distributions for variables in the research questions and the statistics was not significant for the variables; therefore, non-parametric Spearman's Rho correlation technique was run.

Results

To arrive at plausible answers to the research questions, the descriptive statistics regarding the self-reported literacy skill questionnaire and the results of Spearman's Rho correlations are presented in turn.

Table 1 displays the descriptive statistics resulted from the self-reported proficiency scale in Azeri and Persian in the bilingual participants, revealing that, except for speaking and listening in Azeri, the mean scores for reading ($M = 5.77$, $SD = .51$) and writing ($M = 5.74$, $SD = .50$) were higher in Persian than in Azeri.

Table 1
Descriptive statistics of bilinguals' self-reported proficiency in L1 Azeri and L2 Persian

	Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Azeri Self-reported Listening Skills	100	2.00	6.00	5.7400	.73333	.07333
Azeri Self-reported Reading Skills	100	1.00	6.00	4.3300	1.32615	.13262
Azeri Self-reported Writing Skills	100	1.00	6.00	4.1200	1.57813	.15781
Azeri Self-reported Speaking Skills	100	1.00	6.00	5.6000	1.06363	.10636
Persian Self-reported Listening Skills	100	3.00	6.00	5.3300	.57945	.05794
Persian Self-reported Reading Skills	100	4.00	6.00	5.7700	.50960	.05096
Persian Self-reported Writing Skills	100	4.00	6.00	5.7400	.50493	.05049
Persian Self-reported Speaking Skills	100	3.00	6.00	5.5500	.72995	.07300
Valid N (listwise)	100					

To make the picture clearer, Figure 1 displays the mean scores obtained from the bilingual participants for the self-rated proficiency in their L1 Azeri and L2 Persian.

As shown in Table 1, there was a small, positive correlation coefficient between the L1 and L2 literacy skills and the bilinguals' level of English proficiency in the GJT and the CT. Whereas the L1 literacy skills were not significantly related to the GJT and the CT, the L2 literacy skills were significantly related to them. It seems that the L2 literacy skills, unlike the L1 literacy skills, influence the level of English proficiency in the bilingual learners.

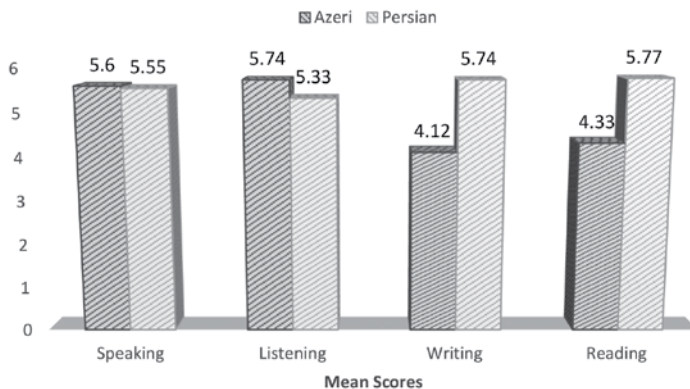


Figure 1. Mean scores of bilinguals' proficiency in L1 Azeri and L2 Persian

In order to further probe the correlation between L1 and L2 literacy skills and the two syntactic structure tests (GJT and CT), Spearman's Rho correlations were used.

Table 2

Spearman's Rho correlations between measures of literacy skills and language tests

	r	P Sig. (2-tailed)
L1 Reading Skill & GJT	.024	.813
L1 Writing Skill & GJT	.022	.827
L2 Reading Skill & GJT	.272**	.006
L2 Writing Skill & GJT	.374**	.000
L1 Reading Skill & CT	.009	.931
L1 Writing Skill & CT	.025	.807
L2 Reading Skill & CT	.262**	.008
L2 Writing Skill & CT	.292**	.003

** $p < 0.01$ level (2-tailed).

In other words, Table 1 shows that the highest correlation coefficient was found between the L2 writing skill and the GJT ($r = .374^{**}$) at $p < 0.01$, and the lowest correlation coefficient was found between the L2 reading skill and the CT ($r = .262^{**}$) at $p < 0.01$.

Based on the findings, the research hypothesis concerning the correlation between the bilinguals' level of literacy skills in their L2 and the acquisition of L3 relative clauses was rejected, while the research hypothesis concerning the correlation between the bilinguals' level of literacy skills in their L1 and the acquisition of L3 relative clauses was confirmed.

Discussion

One of the most important results found in literacy studies is that L1 literacy has a positive impact on the generalized higher level of L2 proficiency beyond literacy.

This notion could be applied by extension to L3 learning; i.e. L1 and L2 literacies generally contribute to a higher level of L3 proficiency. Furthermore, as suggested by Thomas (1988) and Swain et al. (1990), formal instruction in one's previously acquired languages appears to be a pertinent factor in the acquisition of additional languages.

Thus, it is expected that a relationship can be found between the level of literacy skills in the previously acquired languages and the bilinguals' English proficiency. It seems logical that literacy affects the acquisition of an additional language since it is impossible to acquire a new language without having the basic skills, such as reading and writing. It is a fact that one needs to learn how to read and write to extend one's language abilities beyond oral communication. In this investigation, therefore, the influence of L1 and L2 literacy skills for L3 learners has been examined.

For the current bilingual learners, L2 literacy skills appeared to relate significantly to the acquisition of L3 (English) relative clauses (the L2 Reading Skill and the GJT: $r = .272^{**}$ at $p < 0.01$; the L2 Writing Skill and the GJT: $r = .374^{**}$ at $p < 0.01$; the L2 Reading Skill and the CT: $r = .262^{**}$ at $p < 0.01$; the L2 Writing Skill and the CT: $r = .292^{**}$ at $p < 0.01$). It is not surprising that the more proficient one is in an L2, the more proficient one will become in one's target language. In other words, the results have shown that the better the bilingual learners are at reading and writing in their L2 (Persian), the higher their level of proficiency is in their L3 (English).

On the other hand, for the participants in this study, L1 literacy skills did not appear to relate significantly to the acquisition of L3 (English) relative clauses. The likely cause of a lack of correlation between L1 literacy skills and the acquisition of L3 (English) relative clauses in the bilingual participants seems to lie in the specific linguistic system of bilinguals.

In Iran, the Azeri-Persian bilingual learners are not taught literacy in Azeri in their schooling, whereas they start learning the literacy skills (reading and writing) in Persian as an L2 at the age of seven and continue till they receive their diplomas. In other words, they receive no formal instruction in this language as they do in their L2 (Persian).

One could explain the importance of L1 and L2 reading and writing skills as an expression of the English proficiency being dependent on how well the bilinguals have mastered these skills in their previously acquired languages. They are all, more or less, able to read and write in the language(s) they are taught at school (Persian), but are not able to read and write in Azeri. The ones with well-developed reading skills in Azeri are also the ones with well-developed English skills. This explanation is closely related to the fact that the learners with good literacy skills in their previously acquired languages may be able to transfer some of these skills when learning an additional language since schooling provides learners with "phonological awareness, which is a prerequisite for reading alphabetic writing systems, narrative skills, and knowledge of textual conventions" (Montrul, 2008, p.143).

Based on the interdependence hypothesis by Cummins (1979) “language skills will transfer from L1 to L2 if there is sufficient exposure to L2 and motivation to learn the language” (p.233, as cited in Sparks, Patton, Ganschow, & Humbach, 2009, p. 205).

Cummins argues that, although the surface aspects of different languages, like pronunciation and word order, are obviously different, there is an underlying cognitive and intellectual proficiency which makes it possible for children to transfer what they know about literacy across languages (Bloch, 1996, p. 8).

This claim is also supported by Strucker and Davidson (2003), who argue that learners with literacy skills in their L1 can transfer these skills when learning the second language literacy. This notion could be applied by extension to L3 learning; i.e. learners with literacy already acquired in their L1 and L2 can transfer these skills when learning the third language.

Furthermore, the level of proficiency in TLA and SLA may be affected more by the ability to read and write in the first language than by the oral level of proficiency, to the extent that speakers who cannot read or write in their first language may not have an advantage over monolinguals. In other words, not only may the oral level of proficiency affect the level of proficiency in TLA, but the ability to read and write in L1 may have an effect, too. This issue was investigated in a study by Swain et al. (1990), who proposed that L1 literacy plays a vital role in L3 acquisition. Cummins (1978) even claims that “education in the first language develops CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). CALP developed in one language contributes to CALP in any other” (as cited in Krashen, 1984, pp. 81-82).

The other possible explanation could be referred to the kind of bilingualism. According to Cummins (1976), the positive cognitive effects of multilingualism are directly related to the conditions in which a learner’s previous languages were acquired. Moreover, Lambert (1981) argues that it is not bilingualism itself, but the kind of bilingualism that has a negative effect on intelligence (as cited in Wojtowicz, 2006). In Iran, bilingualism is a kind of subtractive bilingualism (Kalantari, 2012; Khadivi & Kalantari, 2010; Nercissians, 2001). In fact, subtractive bilingualism has been associated with the decreased levels of L1 literacy. According to Cummins (1976), “subtractive bilingualism, where L1 is being replaced by L2, implies that, as a bilingual in a language minority group develops skills in L2, his competence in L1 will decrease” (p. 21).

The results, therefore, conform to the study by Thomas (1988) and Swain et al. (1990). Swain et al. (1990) studied children, whose L1 was not French or English, in an English/French bilingual program in Toronto, Canada, to see the effect of literacy on L3 learning. Based on a variety of tests and measurements, they found that L1 literacy enhanced L3 learning.

Thomas (1988) conducted a study and compared bilingual college students learning an L3 with monolinguals learning an L2. The results revealed that, as in the case of the Canadian immersion program (Swain et al., 1990), L1 literacy had a positive effect on the acquisition of French as an L3.

In conclusion, the results of the analyses show that academic education in the previously learned languages does contribute to L3 (English) proficiency. The null hypothesis stating that the bilinguals' level of literacy skills in their L1 will not influence their level of English proficiency was thus confirmed, while the null hypothesis stating that the bilinguals' level of literacy skills in their L2 will not influence their level of English proficiency was rejected.

Conclusion

The main aim of the study was to determine the factors pertinent to the acquisition of English as an L3 in Iran. In order to investigate this matter, data were obtained using instruments prepared for the present purpose. The respondents included in the investigation were 100 female Azeri-Persian bilingual high school students.

The theoretical framework suggests that the learner's L2 and L1 literacy skills are the factors considered to be vital in learning an additional language (Swain et al., 1990; Thomas, 1988); i.e. being literate in L1 and L2 has a positive impact on L3 learning and is essential for the successful subsequent language acquisition. The results appear to indicate that L2 literacy skills influence the acquisition of L3 (English) relative clauses to some extent, while L1 literacy skills do not influence the acquisition of L3 (English) relative clauses. The likely cause of a lack of significant relationship between the L1 literacy knowledge (i.e. Azeri) and L3 learning (i.e. English) seems to lie in the kind of bilingualism in Iran.

It is clear from this study and the review of the related literature that literacy both in the first and subsequent languages helps the learner to produce language, as literacy is related to the increased levels of control. It is also related to the increased levels of analysis (Homer, 2000). The results show that literacy in the native language has a positive effect, and is essential for successful subsequent language acquisition (Swain et al., 1990). Literacy provides a model for learners to think about language (Homer, 2000). The pedagogical implication that should be drawn from this analysis is that literacy should be reinforced in L1 and also in each subsequent language as "bilingual programs that promote first language literacy have an overall positive effect on the learning of other languages" (Swain et al., 1990, p. 22).

Furthermore, when L3 is required for academic success, the support for L1 literacy is critical to the success of students. "Provision of Heritage Language schooling provides the opportunity for children to understand their surroundings and experience academic success, self-confidence, a stronger sense of personal worth and positive feelings about school" (Swain et al., 1990, p. 67).

When children continue to develop their abilities in two or more languages throughout their primary school years, they gain a deeper understanding of language and how to use it effectively. They have more practice in language processing, especially when they develop literacy in both languages, and they are able to compare and contrast the ways in which their two languages organize the reality (Cummins, 2001, p. 17).

Further Research

The current study findings open a range of new questions that need to be answered in the future. In fact, the results merit further research into the role of literacy skills in the previously acquired languages. Although scholars agree that literacy in the previously acquired languages is highly influential in TLA, this concept has been rarely investigated. The researcher believes that further studies in this area will shed light on the complexities of TLA in general, as well as on the specific features of L3 learners' experiences.

The reason for suggesting research focused on L1 and L2 literacy skills is that such aspects can be strengthened through the school curriculum when it comes to the acquisition of English as a third language. In other words, the bilingual participants who have formal classes regarding both languages they know (Azeri-Persian) are more successful in their syntactic achievements. Developing literacy skills is surely beneficial for all learners, with regard to all of their languages, but an effort towards these aspects may ensure L3 learners to benefit from their previous language learning experiences. So, there should be extra classes for our bilingual students. We should give more help to those who have no classes in any of the two languages they know (Azeri students).

Research manageability made it necessary to delimit the study in terms of the participants' age and gender. Thus, the results obtained from this study cannot be generalized to other age range and to male learners. Therefore, more studies should be conducted with different age groups and with male participants.

Limitation of the Study

The current study has shed some light on the factors pertinent to the acquisition of English as a third language, especially in syntactic terms, but it has certain limitations and many more studies in this area may be worthwhile.

The most obvious limitation regarding the research design comes from the given English proficiency test. Because of the time limit for its administration and the fact that grammar and vocabulary are in a focus of the Iranian EFL curriculum, the test only included syntactic structure and vocabulary sections. Therefore, the researcher cannot make claims about the participants' reading and oral skills. In other words, it is not possible in this study to establish the respondents' overall English proficiency. Undoubtedly, the test could have been more extensive and included more items assessing other language features. However, the researcher included the test items that she believed would indicate the respondents' level of English proficiency to the extent possible in this investigation.

The second limitation involves the participants' literacy skills, both in Azeri (L1) and Persian (L2). In this study, the measures of the participants' L1 and L2 literacy skills were based on self-reports. The obtained results are very much dependent on the participants' perception of their own literacy skills. It is possible that the participants' self-reports do not represent their true L1 and L2 knowledge, as the participants'

confidence may affect the results and the answers may be exaggerated. "We cannot be sure that what people think they would say is what they would actually say" (Ellis, 2008, p. 208). Or the participants' answers may be biased by their feelings at the time when they filled out the questionnaire. Furthermore, the participants may not be able to "provide retrospective comments that are accurate or reliable" (Ellis, 2008, p. 208). Any information they provide may be, thus, incorrect despite their best efforts to be honest and accurate. Therefore, other measurements are suggested to see whether the same results will be achieved.

The third limitation involves the issue of bilingualism. While in many countries two languages are mastered as a first and second language and then an L3 is added for different purposes, in Iran Arabic is usually studied for religious use early in life and then English is studied as a foreign language at high school. Arabic remains the language for prayers and reciting the holy texts. In other words, learners in Iran have mastered and studied another language before coming into contact with English as a third language. Therefore, in this study, the Azeri-Persian bilingual group had mastered Arabic up to a certain level. In fact, the participants were not purely bilinguals (Azeri and Persian). So, it seems likely that the knowledge of other languages could affect learners' performance in English.

References

- Bloch, C. (1996). *Emergent literacy, multilingualism, and early childhood development*. Retrieved from <http://www.praesa.org.za>
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J. (2008). *The influence of bilingualism on multilingual acquisition: Some data from the Basque country*. Retrieved from <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/03/Cenoz.pdf>
- Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and effects of age. In D. Singleton, & Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition* (pp. 51-66). Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

- Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>, <https://doi.org/10.17763/haer.71.4.j261357m62846812>
- Cummins, J. (2001). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-675. Retrieved from <http://www.dinecollege.edu/cdte/docs/Cummins.pdf>
- Edwards, L. (2007). *Oxford Solutions Placement test*. [Placement test]. Retrieved from https://www.goah.cz/ucitele/zee/sol_preint_placement_test.pdf
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farhady, H. (1996). Varieties of Cloze Procedure in EFL Education. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, 12(44), 217-229. Retrieved from www.noormags.ir/view/fa/articlepage/.../varieties-of-cloze-procedure-in-efl-education
- Hadley, G., & Naaykes, J. (1999). Testing the test: Comparing SEMAC and exact word scoring on the selective deletion cloze. *The Korea TESOL Journal*, 2(1), 63-72. Retrieved from <http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/kortcsol/Hadley-Naaykens-KOTESOL.pdf>
- Homer, B. D. (2000). *Literacy and metalinguistic knowledge: A cross-cultural study*. (Doctoral dissertation). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Hsu, W. S. (2008). *EFL students' English language knowledge, strategy use and multiple-choice reading test performance: A structural equation modeling approach*. Retrieved from <http://eprints.soton.ac.uk/>
- Kalantari, K. (2012). The Dilemmas of multilingualism in Iran. *ENGLISH REVIEW: Journal of English Education*, 1(1), 7-19. Retrieved from <https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/download/67/28>
- Kassaian Z., & Esmae'li, S. (2011). The Effect of bilinguality on L3 breadth of vocabulary knowledge and word reading skill. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 966-974. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.966-974>
- Khadivi, A., & Kalantari, R. (2010). *Bilingualism in Iran: Challenges, perspectives and solutions*. Retrieved from <http://www.mymla.org/>
- Khany, R., & Bazayr, A. (2014). Generative analysis of the acquisition of negation by Iranian EFL learners: A typological study. *Journal of Research in Applied Linguistics Studies*, 4(1), 62-87.
- Krashen, S. (1984). Bilingual education and second language acquisition theory. Retrieved from <https://linguisticsined.files.wordpress.com/2016/05/krashen-bilingual-education.pdf>
- Krashen, S. (1993). *The power of reading. Insights from the research*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Modirkhamene, S. (2011). Cross-linguistic transfer or target language proficiency: Writing performance of trilinguals vs. bilinguals in relation to the interdependence hypothesis. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 5(7), 115-143. Retrieved from http://journals.tabrizu.ac.ir/article_622.html

- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins B. V. <https://doi.org/10.1075/sibil.39>
- Nercissians, E. (2001). Bilingualism and diglossia: patterns of language use by ethnic minorities in Tehran. *International Journal of the Sociology of Language*, 148, 59-70. Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2001.2001.issue-148/ijsl.2001.014/ijsl.2001.014.xml>. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2001.014>
- Saadat, M., Mehrpour, S., & Weisi, H. (2013). Bilinguality vs. Monolinguality among Kalhuri Kurdish speakers: Gender, social class and English language achievement. *The Journal of Teaching Language Skills*, 5(3), 27-44. Retrieved from http://jtls.shirazu.ac.ir/article_1707_353.html
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 21, 23–44. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.534.4114&rep=rep1&type=pdf>. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001028>
- Shah Moradi, N., Jabbari, A. K., & Rezaei, M. J. (2014). The role of Persian L1 and English L2 on the acquisition of French L3 syllable structure. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(4), 444-455. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i4/813>
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning* 59(1), 203–243. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x>
- Strucker, J., & Davidson, R. (2003). Adult reading component study (ARCS). A NCSALL research brief. NCSALL. 1-4
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319009525073>
- Talebinezhad, M. R., & Mehrabi, F. (2007). Third language vocabulary acquisition: Persian-English-German. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 75-90. Retrieved from <http://en.journals.sid.ir/ViewPaper.aspx?ID=110005>
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.1988.9994334>
- Tremblay, A., & Garrison, M. D. (2010). Cloze tests: A tool for proficiency assessment in research on L2 French. In M. T. Prior, Y. Watanabe, & S-k Lee (Eds.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum: Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices* (pp. 73-88). Illinois: the Department of French at the University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from www.lingref.com/cpp/slr/2008/paper2386.pdf
- Wojtowicz, S. (2006). The role of literacy in second and third language acquisition. In M. Kline, & G. Anderson (Eds.), *Proceedings of the CATESOL State Conference* (pp. 1-10). Orinda, CA: CATESOL. Retrieved from <http://www.catesol.org/>
- Wu, R. J-R. (1994). *The sensitivity of the cloze procedure to discourse constraints in English as a foreign language*. (Doctoral dissertation). Kansas: Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

Laleh Moghtadi

Department of Foreign Languages
Nourabad Mamasani Branch,
Islamic Azad University
Nourabad Mamasani, Iran
lamoghtadi@gmail.com

Odnos između J1/J2 pismenosti i ovladavanja trećim jezikom

Sažetak

U ovom je istraživanju analizirana uloga pismenosti na prvom (J1) i drugom (J2) jeziku u ovladavanju trećim (J3) jezikom kod dvojezičnih ispitanica koje su usvajale relativne rečenice na engleskom jeziku. Pritom se koristio korelacijski nacrt istraživanja u kojem je sudjelovalo 100 učenica srednje škole, odabranih iz dvaju obrazovnih područja u Tabrizu (grad u Iranu u kojem se govori azerski jezik). Od instrumenata su se koristili: test engleskog jezika (eng. The Oxford Solutions Placement Test), upitnik i dva testa za provjeru znanja o sintaktičkim strukturama. Statističke su analize otkrile da: (1) ne postoji značajna korelacija između razine pismenosti na prvom jeziku kod dvojezičnih učenica i njihova usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku; (2) postoji značajna korelacija između razine pismenosti na drugom jeziku kod dvojezičnih učenica i njihova usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku.

Ključne riječi: dvojezičnost; ovladavanje trećim jezikom; prvi i drugi jezik; vještine čitanja i pisanja; .

Uvod

Prema Cenoz (2008), danas u svijetu ovladavanje trećim jezikom (J3) postaje uobičajeno. Primjerice, u nekim dijelovima svijeta kao što je Azija koriste se brojni jezici, a engleski je jezik nužan kao J3 za potrebe šire komunikacije.

Općenito govoreći, ovladavanje trećim jezikom (eng. TLA) odnosi se na jezike koji se uče nakon drugog jezika. Drugim riječima, ovladavanje trećim jezikom znači „ovladavanje nematerinskim jezikom nakon što su pojedinci već ovladali ili tek ovladavaju drugim dvama jezicima. Ovladavanje prvim dvama jezicima može biti simultano (kao u slučaju rane dvojezičnosti) ili konsektivno” (Cenoz, 2003, str. 71).

Ovladavanje trećim jezikom nova je tema koja ima središnje mjesto u mnogim istraživanjima. Jedan od razloga zašto ovladavanje trećim jezikom privlači pozornost brojnih autora možda je u nedostatku takvih istraživanja u odnosu na ona u kojima se istraživalo ovladavanje drugim (eng. SLA) i prvim jezikom (eng. FLA). Cenoz i Jessner (2000) smatraju da su istraživanja specifičnosti ovladavanja trećim jezikom još uvijek u ranoj fazi.

Učiti treći jezik u kvalitativnom je smislu drukčije nego učiti drugi ili prvi jezik jer je pojedinac već ovladao nekim drugim jezikom osim materinskim (Cenoz i Jessner, 2000). Iz psiholingvističke perspektive, istraživanja u području ovladavanja trećim jezikom otkrivaju da se kod dvojezičnih i višejezičnih pojedinaca podrazumijeva drukčija vrsta kompetencije u odnosu na njihove jednojezične kolegice i kolege (Cook, 1995).

Već deset godina postoji značajno zanimanje za relativno neistraženo područje ovladavanja trećim jezikom. Cenoz (2001) je uvjeren da učenici koji dođu u kontakt s nekim stranim jezikom nisu uvijek jednojezični, osobito se to odnosi na učenike koji pripadaju manjinskim jezičnim skupinama u svojoj zemlji. Iran predstavlja konkretan primjer zemlje u kojoj mnogi učenici engleskog jezika pripadaju manjinskim jezičnim skupinama, kao što su arapska, turska i kurdska. U Iranu, višekulturnom i višejezičnom društvu, istraživati usvajanje drugog jezika ujedno podrazumijeva istraživati ovladavanje trećim jezikom, osim u slučaju nekolicine istraživanja, kao što su ona koja su proveli primjerice Kassaian i Esmae'li (2011), Khany i Bazayr (2014), Modirksamene (2011), Saadat, Mehrpour, i Weisi (2013), Shah Moradi, Jabbari, i Rezaei (2014), te Talebinezhad i Mehrabi (2007).

Iako su iranska istraživanja u području ovladavanja trećim jezikom obuhvaćala brojne varijable povezane s razvojem trećeg jezika (između ostalog, autonomiju, znanje i motivaciju) i tako dala značajan doprinos rasvjetljavanju razlika između ovladavanja drugim i trećim jezikom, još uvijek postoji jedan potencijalno bitan odnos koji se previdio, a to je onaj između razvoja pismenosti na prvom, drugom i trećem jeziku – do koje mjere i pod kojim uvjetima J1/J2 pismenost utječu na ovladavanje trećim jezikom. Moguće je pronaći argument za daljnja istraživanja, koja bi omogućila da se bolje shvati stupanj utjecaja spomenutih čimbenika na proces ovladavanja trećim jezikom.

Istraživanje pismenosti kao značajne komponente ovladavanja trećim jezikom novijeg je datuma. Glavnina objavljenih radova, čiji je fokus na ulozi pismenosti u ovladavanju trećim jezikom, dolazi iz Katalonije i Baskije (Wojtowicz, 2006). U njima se uglavnom zaključuje da pismenost na prvom jeziku doprinosi ovladavanju trećim jezikom. Ta se spoznaja može također primijeniti na pismenost na drugom jeziku, odnosno pismenost na prvom i drugom jeziku potpomažu ovladavanje trećim jezikom. Na tragu tih istraživanja postavlja se glavno pitanje u ovom istraživanju, a to je poboljšavaju li pismenost na prvom i drugom jeziku učenje trećeg jezika.

Ovladavanje trećim jezikom tako je složeno područje da će jedino velik broj istraživanja s raznim čimbenicima na kraju moći dati cjelovitiju sliku. Stoga se čini vrijednim dalje istraživati ovladavanje trećim jezikom uzimajući u obzir utjecaj pismenosti. Promatrano iz te perspektive, ovo istraživanje ima važnost jer njegovi rezultati mogu još više rasvijetliti ovladavanje trećim jezikom.

Pregled literature

Istraživanja o višejezičnom usvajanju omogućila su snažnu potvrdu pozitivnog utjecaja pismenosti na ovladavanje trećim jezikom (Swain, Lapkin, Rowen, i Hart, 1990;

Thomas, 1988). Iz rezultata takvih istraživanja proizlaze značajne prednosti dvojezičnih učenika u usporedbi s jednojezičnima kada je u pitanju proces ovladavanja trećim jezikom. One su otkrivene i u istraživanjima u kojima su u fokusu učinci dvojezičnosti na razvoj općeg jezičnog znanja i vještina pismenosti u dodatnim jezicima (Sanz, 2000), kao i u istraživanjima u kojima su se istraživali specifični aspekti jezičnog znanja, kao što su gramatičko znanje i usvajanje vokabulara na trećem jeziku (Thomas, 1988).

Krashen (1993) u *The Power of Reading* tvrdi da je čitanje gotovo dovoljno snažno samo po sebi da dovede do usvajanja jezika, te sugerira da je čitanje najsnažnije sredstvo pri ovladavanju jezikom. Različiti razlozi zbog kojih bi to doista moglo biti tako su lingvističke, odnosno društvene prirode. Društvena su objašnjenja više u skladu s tim da školovanje na prvom jeziku daje „djeci mogućnost da razumiju vlastitu okolinu, te iskuse školski uspjeh, samopouzdanje, snažniji osjećaj osobne vrijednosti i pozitivne osjećaje o školi” (Swain i sur., 1990, str. 5). Lingvistička objašnjenja više odgovaraju pitanju utjecaja J1 pismenosti na usvajanje J2 pismenosti.

Hudelson (1987), zagovornik J1 pismenosti, navodi kako je „prva prednost intenzivnog programa za razvijanje pismenosti na materinskom jeziku ta da kod djece razvija razumijevanje o tome čemu služe čitanje i pisanje”, a da je „druga prednost upotrebe materinskog jezika u djece u tome da ih pismenost na materinskom jeziku opskrbljuje korisnim resursima dok prelaze na čitanje i pisanje na drugom jeziku“ (str. 833, citirano u Swain i sur., 1990, str. 6).

Istraživanja o pismenosti

U jednom je istraživanju Sagasta Errasti (1993) promatrao dvojezične govornike u Španjolskoj i Baskiji koji su učili engleski kao treći jezik u Španjolskoj (prema citatu u Wojtowicz, 2006). Svi su sudionici istraživanja, njih 155, bili dvojezični adolescenti u dobi od 12 do 16 godina. Jezik poduke bio im je baskijski (manjinski jezik). Španjolski se jezik (većinski jezik) uči kao školski predmet, što je također slučaj s engleskim jezikom (strani jezik). Od početka školovanja učenici su nastavu imali na baskijskom jeziku. Rezultati idu u prilog tvrdnji da su oni koji uče treći jezik, a pismeni su što se tiče prethodnih dvaju jezika, u prednosti nad onima koji ga ne uče.

Štoviše, u jednom je istraživanju Sanz (2000) promatrao učinke aditivne dvojezičnosti na opće znanje engleskog kao stranog jezika (eng. EFL). Usporedio je dvojezične govornike katalonskog jezika, koji su također znali španjolski jezik, s jednojezičnim govornicima španjolskog jezika. Svi su ispitanici riješili leksički i gramatički dio CELT testa za provjeru znanja engleskog jezika. Osim toga, kontrolirani su ostali čimbenici, kao što su: opća inteligencija, izloženost, stavovi, motivacija i socioekonomski status. Polazeći od hijerarhijske multiple regresijske analize, Sanz (2000, str. 33-34) je zaključio da „učenici uključeni u katalonski program imaju prednost kao učenici trećeg jezika kada se usporede s učenicima iz jednojezične škole... Dokaz ide u prilog pozitivnom odnosu između dvojezične (katalonski/španjolski) pismenosti i znanja engleskog kao stranog jezika.”

Cenoz i Valencia (1994) na sličan su način uspoređivali baskijsko-španjolske dvojezične učenike s jednojezičnim španjolskim učenicima, te su mjerili uspjeh koji su u engleskom jeziku postigli učenici podučavani na većinskom (španjolski) i manjinskom (baskijski) jeziku. Cilj im je bio analizirati ulogu dvojezičnog obrazovanja. Na temelju nekoliko regresijskih analiza, zaključili su da pismenost na prvom jeziku potpomaže usvajanje trećeg jezika, kao što citira Wojtowicz (2006).

U jednom su istraživanju Swain i sur. (1990) primijenili Hudelsonovu teoriju na ovladavanje trećim jezikom da bi vidjeli utječe li pozitivno pismenost na prvom jeziku na pismenost na trećem jeziku. Drugim riječima, glavno je pitanje u istraživanju bilo unapređuje li pismenost na prvom jeziku učenje trećeg jezika. Autori su izvijestili da njihovi rezultati daju snažnu potporu tvrdnji prema kojoj pismenost na prvom jeziku poboljšava učenje trećeg jezika.

Prema ovom istraživanju čini se da učinak pismenost na prvom jeziku postoji sam po sebi neovisno o vještinama govorenja/slušanja na materinskom jeziku, neovisno o općoj razini znanja nasljednog jezika i neovisno o lingvističkom/povijesnom odnosu između tih dvaju jezika (Swain i sur., 1990, str. 21).

Thomas (1988) je proveo jedno istraživanje uspoređujući dvojezične studente koji su učili treći jezik s onim jednojezičnima koji su učili drugi jezik. Fokus je bio na usvajanju francuskog jezika među jednojezičnim govornicima engleskog jezika i dvojezičnim govornicima engleskog i španjolskog jezika. Kao instrumenti koristili su se leksički, gramatički i test produkcijskog pisanja. Thomas je kontrolirao druge čimbenike, kao što su: socioekonomski status, izloženost jeziku, nastavna metoda i nastavnik. Rezultati su pokazali da su dvojezični učenici bili značajno bolji od jednojezičnih učenika. Thomas je podijelio skupinu dvojezičnih ispitanika na dvije podskupine: one koji su formalnu nastavu imali na svom prvom jeziku (španjolski) i one koji su bili fluentni na prvom jeziku, ali su formalnu nastavu imali samo na engleskom jeziku. Rezultati su otkrili da, kao u slučaju kanadskog programa uranjanja (Swain i sur., 1990), pismenost na prvom jeziku pozitivno utječe na ovladavanje francuskim kao trećim jezikom. Thomas je dobivene rezultate objasnio metajezikom svjesnošću, smatrajući da su dvojezični govornici razvili „osjetljivost na jezik kao sustav, što im pomaže pri postizanju boljih rezultata u aktivnostima koje se obično povezuju s formalnim učenjem jezika” (Thomas, 1988, str. 240).

Metode

Istraživačka pitanja

Da bi se prikupili relevantni dokazi, postavljena su sljedeća pitanja:

- Postoji li korelacija između razine J1 pismenosti dvojezičnih govornika i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku?
- Postoji li korelacija između razine J2 pismenosti dvojezičnih govornika i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku?

Istraživačke hipoteze

U skladu s navedenim pitanjima postavljene su i testirane sljedeće nulte hipoteze:

H1. Između razine J1 pismenosti dvojezičnih govornika i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku postoji pozitivna korelacija.

H2. Između razine J2 pismenosti dvojezičnih govornika i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku postoji pozitivna korelacija.

Nacrt istraživanja

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi moguću korelaciju između razine J1/J2 pismenosti dvojezičnih govornika i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku u višejezičnom okruženju u kojem je azerski prvi, perzijski drugi, a engleski treći jezik. Ovim se istraživanjem s pomoću korelacija nastojao otkriti odnos između pismenosti i ovladavanja trećim jezikom.

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 100 učenica drugog razreda srednje škole, odabranih u dvjema obrazovnim područjima u Tabrizu (iranski grad u kojem se govori azerski jezik). Dvojezični učenici azerskog i perzijskog jezika imali su između 15 i 18 godina ($M=15,68$, $SD=,62$).

Svi su ispitanici imali nastavu na perzijskom jeziku, a engleski jezik učili su kao školski predmet najmanje četiri godine. Premda je perzijski postao jezik poduke u svim dijelovima Irana, azerski je bio jezik zajednice u Tabrizu. Međutim, dvojezični su ispitanici učili i govorili prvi jezik kod kuće i nisu mu bili izloženi na nastavi.

Ispitanici su činili homogenu skupinu s obzirom na sljedeće čimbenike: pohađali su srednje škole s pravom javnosti; poučavali su ih s pomoću istih nastavnih materijala, to jest udžbenici i metode u nastavi engleskog kao stranog jezika bili su identični (odobrilo ih je Ministarstvo obrazovanja); imali su isti broj nastavnih sati, što znači jedan nastavni sat (90 minuta) tjedno; bili su homogeni po znanju engleskog jezika (utvrđeno s pomoću testa *Oxford Solutions Placement Test*), spolu i dobi.

Istraživački instrumenti

Sljedeći su se instrumenti koristili radi ispunjenja cilja ovog istraživanja:

Upitnik

Da bi se dobila informacija o jezičnoj povijesti ispitanika, te njihovim vještinama čitanja i pisanja na prvom i drugom jeziku, primijenjen je upitnik koji je imao tri dijela: jamstvo povjerljivosti i anonimnosti, demografski upitnik i „tvoje jezične vještine“.

U prvom dijelu upitnika od ispitanika je zatražen pristanak na sudjelovanje u istraživanju.

Podaci o dobi i mjestu rođenja ispitanika, materinskom jeziku njihovih roditelja i gradu iz kojeg potječu uglavnom su bili obuhvaćeni drugim dijelom upitnika.

Zatim je slijedio treći dio pod naslovom „tvoje jezične vještine“, a u njemu su dvojezični ispitanici zamoljeni da sami evaluiraju svaki jezik koji su govorili ili učili, te navedu koliko su dobri u četirima glavnim jezičnim vještinama – govorenju, slušanju, pisanju i čitanju – koristeći se Likertovom ljestvicom s brojevima od 1 do 6: što je manji broj, slabije je znanje jezika. Dakle, ‘1’ bi značilo „loše“, ‘2’ bi ukazivalo na „početnu razinu“, ‘3’ bi sugeriralo „srednju razinu“, ‘4’ bi značilo „dobro“, ‘5’ bi se odnosilo na „vrlo dobro“, a ‘6’ bi ukazivalo na „odlično“. Autoricu su zanimale vještine čitanja i pisanja na prvom i drugom jeziku s obzirom na to hoće li ukazivati na utjecaj prvog i/ili drugog jezika na učenje engleskog jezika da bi se vidjelo kako koreliraju s usvajanjem relativnih rečenica na trećem jeziku.

Čini se da upitnik Likertova tipa koji obuhvaća samoizvješćivanje, omogućuje ispitanicima da se sami lakše izjasne o razini pismenosti na prvom i drugom jeziku. „Ispitanici ne trebaju verbalizirati svoja zamršena mentalna stanja i istodobno rješavati neki zadatak” (Hsu, 2008, str. 65)

Da bi se osigurala pojava i sadržajna valjanost upitnika, dva su sveučilišna nastavnika s doktorskom diplomom iz metodike engleskog kao stranog jezika zamoljena da komentiraju tehničke aspekte, relevantnost čestica s obzirom na cilj primjene upitnika, formulaciju uputa, probleme interpretacije i upute, te da predlože bilo koju promjenu za koju su smatrali da bi bila korisna. Na temelju povratnih informacija, sadržaj i struktura upitnika su poboljšani. Pouzdanost testa izračunata je s pomoću Cronbachova koeficijenta, koji je iznosio ,87.

Potrebno je spomenuti da je upitnik bio sastavljen na perzijskom jeziku kako znanje engleskog jezika ne bi negativno utjecalo na sposobnost ispitanica da popune upitnik jer, primjerice, dvojezična skupina nije imala nastavu na materinskom jeziku pa nije mogla čitati na svom prvom, azerskom jeziku.

Oxford Solutions Placement Test

Koristio se test jezičnog znanja *Oxford Solutions Placement Test* (OSPT) (Edwards, 2007), s ukupno 50 pitanja višestrukog izbora da bi se osigurala homogenost ispitanika s obzirom na razinu znanja engleskog jezika. Na raspolaganju su ispitanici imali 45 minuta da ga riješe, kako je u samom testu navedeno. Što se tiče testa znanja engleskog jezika, autorica je odlučila primijeniti OSPT umjesto testa *Oxford Placement Test* (OPT) jer se smatralo da OPT možda neće odgovarati razini njihova znanja. OPT bi mogao biti prevelik izazov za ispitanike kao što su srednjoškolski učenici i mogao bi ih donekle navesti na pogađanje. Štoviše, budući da su gramatika i vokabular izrazito usredotočeni na iranski kurikulum engleskog kao stranog jezika, autorica se odlučila koristiti gramatičkim i leksičkim dijelom testa OSPT.

Pouzdanost testa OSPT izračunata je s pomoću Cronbachova koeficijenta, koji je iznosio ,62. Da bi se odredila njegova kongruentna valjanost, koreliran je s testom koji je izradilo Ministarstvo obrazovanja za druge razrede. Koeficijent korelacije između tog i testa OSPT iznosio je ,91.

Test gramatičnosti

S ciljem utvrđivanja implicitnog znanja ispitanica o relativnim rečenicama na engleskom jeziku, proveden je test gramatičnosti (eng. GJT). Sastojao se od 27 relativnih rečenica na engleskom jeziku, ravnomjerno podijeljenih na tri gramatičke i tri negramatičke rečenice u svakoj kategoriji, s trima distraktorima. Rečenice-distraktori dodane su kako bi se osiguralo da „ispitanici ne mogu lako pogađati o čemu je istraživanje ... to bi predstavljalo prijetnju za unutarnju valjanost“ (Mackey i Gass, 2005, str. 51). Štoviše, vrijeme za rješavanje testa iznosilo je 15 minuta.

Da bi se osigurala kvaliteta testa, pazilo se na sljedeća načela. Prvo, u svakoj je negramatičkoj rečenici napravljena samo jedna pogreška tako da ispitanike ne bi zbunjivale ostale pogreške. Drugo, vokabular je kontroliran, te ispitanicima nije trebao predstavljati nikakve probleme. Dakle, ispitanici su mogli pitati za značenje riječi koju nisu znali. Također, manje zahtjevne čestice bile su uključene u prvi dio testa, nakon čega su slijedile one zahtjevnije.

Da bi se osigurala pouzdanost unutarnje konzistencije, izračunat je Cronbachov alpha koeficijent spomenutog testa, za koji se pritom utvrdilo da iznosi .59.

S obzirom na pojavnu i sadržajnu valjanost testa, vrednovala su ga dva sveučilišna nastavnika s doktorskom diplomom iz metodike engleskog kao stranog jezika, nakon čega se došlo do njihovih komentara. Zamoljeni su da komentiraju pitanja s obzirom na jasnoću, vrijeme i lakoću/težinu, što je dovelo do manjih promjena u testnim pitanjima.

Potrebno je napomenuti da je test bio kodiran s pomoću „točno“, „netočno“ i „preskočeno“. „Točno“ se odnosilo ili na točno prihvaćanje gramatičke rečenice ili na točno odbacivanje. „Netočno“ je značilo ili netočno odbijanje gramatičke rečenice ili netočno prihvaćanje negramatičke rečenice. „Preskočeno“ (nema vrijednosti) je podrazumijevalo da nema odgovora na neko pitanje.

Cloze Test

Drugi test za provjeru znanja o sintaktičkim strukturama, *cloze test* (eng. CT), koristio se da bi se utvrdilo znanje ispitanika o relativnim zamjenicama. Sadržavao je tekst od 354 riječi s prazninama, a odnosio se na pismo dvojice prijatelja.

Autorica se odlučila na metodu racionalnog brisanja riječi jer ju je zanimalo koliko će učenici vladati uporabom relativnih zamjenica. Farhady (1996) smatra da nam primjena takve metode omogućuje da dobijemo racionalnu predodžbu o slabostima i nedostacima učenika s obzirom na unaprijed određeni jezični element. Bachman (1985) rado zastupa racionalno brisanje riječi i pritom tvrdi da „primjena nekog postupka racionalnog brisanja daje sastavljaču testa mnogo veću fleksibilnost pri ispravljaju specifičnih pitanja na osnovi i sadržajnih specifičnosti testa i statistike“ (str. 550, prema citatu u Wu, 1994, str. 10).

Dakle, iz teksta je izbrisano dvadeset relativnih zamjenica, a ispitanici su zamoljeni da izostavljene riječi zamijene samo jednom zamjenicom. U prvoj rečenici nije bilo

brisanja kako bi ispitanici dobili jasnu predodžbu o čemu se u tekstu radi.

Nastojalo se leksički kontrolirati test, stoga je vokabular odabran na temelju riječi koje su ispitanicima poznate, a bilo im je također dopušteno da traže pomoć ako nisu znali značenje neke od njih. Ta rješavanje testa imali su 20 minuta jer Tremblay i Garrison (2010) tvrde da se *cloze testovi* mogu riješiti u relativno kratkom vremenu (npr. 15 – 35 minuta).

Cronbachov koeficijent pouzdanosti za *close test* iznosio je 0,62, što se smatralo statistički prihvatljivim za ovo istraživanje.

Potrebno je napomenuti da je CT vrednovan prema odgovarajućoj metodi jer je „pouzdanija u smislu unutarnje konzistencije od verbalnog ocjenjivanja” (Owen i sur. 1996, citirano u Hadley i Naaykes, 1999, str. 65), odnosno gramatički prihvatljivi odgovori prihvaćeni su kao točni i bodovani jednim bodom. Netočni odgovori smatrani su netočnima i nisu uopće bodovani, a praznine (nema odgovora) su kodirane kao „preskočeno“.

Prikupljanje podataka

Podaci su prikupljeni s pomoću četiriju instrumenata. U prvoj fazi, nakon što su odabrani ispitanici, autorica im je dala u govornom i pisanom obliku upute za svaku istraživačku fazu. Nakon toga se koristio upitnik.

Tijekom drugog tjedna ispitanici su rješavali test OSPT prema zadanim uputama unutar strogo ograničenog vremena (45 minuta).

U sljedećem su koraku ispitanici zamoljeni da što brže procijene (ne)gramatičnost relativnih rečenica na engleskom jeziku, za što su imali vremensko ograničenje od 15 minuta. Pritom se nisu mogli vraćati na pitanja i mijenjati odgovore. „Polazeći od toga da se nastoji steći uvid u učenikovo „gramatičko“, a ne znanje o formalnim gramatičkim pravilima, preporuča se dobiti „brze“ odgovore bez puno razmišljanja” (Mackey i Gass, 2005, str. 51).

U posljednjoj je fazi primijenjen *cloze test* u trajanju od 20 minuta.

Analiza podataka

U ovom su se istraživanju koristile deskriptivna i inferencijalna statistika, to jest Spearmanov rho koeficijent korelacije, da bi se izradile potrebne statističke analize.

Prvo, dobivena je pouzdanost mjerenja s pomoću izračuna unutarnje konzistencije. Analizirana je, također, valjanost mjerenja s pomoću određivanja kongruentne valjanosti, pojavne i sadržajne valjanosti. Štoviše, proveden je niz sveukupnih statističkih mjerenja radi izračuna koeficijenta korelacije između svake čestice i sveukupnog rezultata.

Drugo, primijenjena je deskriptivna statistika na istraživačke instrumente, to jest dva testa o sintaktičkim strukturama (GJT i CT), test znanja (OSPT) i upitnik. Čestice u testu i upitniku analizirane su u kontekstu prosjeka (srednje vrijednosti), minimalne i maksimalne vrijednosti i varijabilnosti (standardne devijacije).

Treće, odgovori dvojezičnih ispitanika u dijelu upitnika pod naslovom „tvoje jezične vještine“ također su odvojeno analizirani radi utvrđivanja normalne distribucije zato što je za upitnik izmjerena asimetričnost, spljoštenost i histogrami, te se koristio Shapiro-Wilkov test. Histogrami su ukazali na nenormalne distribucije za spomenute varijable; dakle, primijenjena je neparametrijska Spearmanova rho korelacijska tehnika.

Rezultati

Da bi se došlo do uvjerljivih odgovora na istraživačka pitanja, prikazana je deskriptivna statistika za dio upitnika o jezičnim vještinama prema procjeni samih ispitanika, kao i rezultati Spearmanovih rho korelacija.

Tablica 1 sadrži deskriptivnu statistiku za znanje azerskog i perzijskog jezika, prema vlastitoj procjeni dvojezičnih ispitanika, koja je dala iste rezultate po tome što je, s iznimkom govorenja i slušanja na azerskom jeziku, prosjek za čitanje ($M=5,77$, $SD=,51$) i pisanje ($M=5,74$, $SD=,50$) bio veći na perzijskom nego na azerskom jeziku.

Tablica 1

Da bi bilo jasnije, Slika 1 prikazuje prosječne rezultate dvojezičnih ispitanika (azerski kao J1 i perzijski kao J2) prema onome kako su sami vrednovali svoje jezično znanje.

Slika 1

Da bi se temeljitije istražila korelacija između pismenosti na prvom i drugom jeziku i dvaju testova o sintaktičkim strukturama (eng. GJT i CT), koristile su se Spearmanove rho korelacije.

Tablica 2

Kao što prikazuje Tablica 1, postoji slab, pozitivan korelacijski koeficijent između pismenosti na prvom i drugom jeziku i znanja engleskog jezika dvojezičnih ispitanika na dvama testovima (eng. GJT i CT). Dok pismenost na prvom jeziku nije značajno povezana sa spomenutim testovima, pismenost na drugom jeziku upravo to jest. Čini se da pismenost na drugom jeziku, za razliku od čitanja i pisanja na prvom jeziku, utječe na razinu znanja engleskog jezika kada su u pitanju dvojezični učenici.

Drugim riječima, Tablica 1 pokazuje da je najveći korelacijski koeficijent pronađen između pisanja na drugom jeziku i testa gramatičnosti ($r = ,374^{**}$) i da iznosi $\rho < 0,01$, a da je najmanji korelacijski koeficijent pronađen između čitanja na drugom jeziku i cloze testa ($r = ,262^{**}$) te da iznosi $\rho < 0,01$.

Polazeći od tih rezultata, odbačena je istraživačka hipoteza o korelaciji između J2 pismenosti dvojezičnih ispitanika i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku, a potvrđena je ona o J1 pismenosti dvojezičnih ispitanika i usvajanju relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku.

Rasprava

Jedan od najvažnijih rezultata istraživanja o pismenosti jest taj da pismenost na prvom jeziku pozitivno utječe na općenito više razine znanja drugog jezika izvan pismenosti, što bi se moglo proširiti na učenje trećeg jezika; pismenost na prvom i drugom jeziku pridonose općenito višoj razini znanja trećeg jezika. Štoviše, kao što sugeriraju Thomas (1988), Swain i sur. (1990), formalna nastava na prethodno usvojenim jezicima vjerojatno predstavlja čimbenik ovladavanja dodatnim jezicima.

Dakle, kod dvojezičnih se ispitanika očekuje utvrđivanje odnosa između razine čitanja i pisanja na prethodno naučenim jezicima i znanja engleskog jezika. Čini se logičnim da pismenost utječe na ovladavanje dodatnim jezikom jer je nemoguće usvojiti novi jezik a da pritom nisu usvojene temeljne vještine čitanja i pisanja. Činjenica je da je potrebno naučiti čitati i pisati da bi se proširile jezične sposobnosti izvan govorne komunikacije. U ovom je istraživanju, stoga, analiziran utjecaj J1 i J2 pismenosti na prvom i drugom jeziku kod učenika trećeg jezika.

Što se tiče dvojezičnih ispitanica u ovom istraživanju, čini se da pismenost na drugom jeziku značajno korelira s usvajanjem relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku (J2 čitanje i *GJT*: $r = ,272^{**}$ $\rho < 0,01$; J2 pisanje i *GJT*: $r = ,374^{*}$ $\rho < 0,01$; J2 čitanje i *CT*: $r = ,262^{**}$ $\rho < 0,01$; J2 pisanje i *CT*: $r = ,292^{**}$ $\rho < 0,01$). Ne iznenađuje da će netko tko je uspješniji na drugom jeziku, to ujedno postati na ciljnom jeziku. Drugim riječima, rezultati ukazuju na to da što su dvojezični učenici bolji u čitanju i pisanju na svom drugom (perzijski) jeziku, njihova će razina znanja trećeg (engleski) jezika biti veća.

Međutim, kod ispitanica u ovom istraživanju čini se da pismenost na prvom jeziku ne korelira značajno s usvajanjem relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku. Vjerojatan uzrok nedostatka korelacije između pismenosti na prvom jeziku i usvajanja relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku kod dvojezičnih ispitanica leži u njihovu specifičnom jezičnom sustavu.

U Iranu se azersko-perzijske dvojezične učenike ne podučava pismenosti na azerskom jeziku tijekom školovanja, a poučavati pismenosti (čitanju i pisanju) na perzijskom kao drugom jeziku počinje se u dobi od sedam godina, što traje sve dok ne diplomiraju. Drugim riječima, nemaju nikakvu formalnu poduku na tome jeziku, kao što je to slučaj s njihovim drugim (perzijski) jezikom.

Važnost koji čitanje i pisanje na prvom i drugom jeziku imaju na znanje engleskog jezika mogla bi se, između ostalog, objasniti time koliko su dobro dvojezični ispitanici ovladali spomenutim vještinama na jezicima koje su prethodno usvojili. Svi oni, manje ili više, znaju čitati i pisati na jeziku/jezicima koje uče u školi (perzijski), ali ne znaju čitati niti pisati na azerskom jeziku. Oni čija je vještina čitanja na azerskom jeziku dobro razvijena, također znaju dobro čitati na engleskom jeziku, što se tijesno povezuje s činjenicom da učenici čija je pismenost dobro razvijena na prethodno usvojenim jezicima vjerojatno znaju kako dio tih vještina prenijeti na učenje nekog novog jezika

jer školovanje učenicima „omogućuje fonološku svjesnost, što je preduvjet za usvajanje čitanja na jeziku koji koristi alfabetski sustav pisanja, narativnih vještina i znanja o tekstnim konvencijama” (Montrul, 2008, str. 143).

Polazeći od Cumminsove (1979) hipoteze o međuovisnosti, „jezične će se vještine prenositi iz prvog u drugi jezik ako postoji dovoljna izloženost drugom jeziku i motivacija za učenje jezika“ (str. 233 prema citatu u Sparks, Patton, Ganschow i Humbach, 2009, str. 205).

Cummins je tvrdio da, unatoč očito različitim aspektima površinske strukture jezika kao što su izgovor i red riječi, postoji skriveno kognitivno i intelektualno znanje koje djeci omogućuje prenijeti ono što znaju o pismenosti iz jednog u drugi jezik. (Bloch, 1996, str. 8)

Navedeno su, također, potvrdili Strucker i Davidson (2003), koji smatraju da učenici s razvijenim vještinama čitanja i pisanja na svom prvom jeziku znaju prenijeti te iste vještine na usvajanje pismenosti na svom drugom jeziku. To bi se moglo dalje odnositi na ovladavanje trećim jezikom, odnosno učenici koji znaju čitati na svom prvom i drugom jeziku mogu prenijeti spomenute vještine na ovladavanje pismenošću na trećem jeziku.

Štoviše, razina znanja pri ovladavanju trećim i drugim jezikom može biti više pod utjecajem sposobnosti čitanja i pisanja na prvom jeziku nego sposobnosti slušanja i govorenja do te mjere da govornici koji ne znaju čitati ili pisati na svom prvom jeziku možda neće biti u prednosti u odnosu na jednojezične učenike. Drugim riječima, ne samo da razina sposobnosti slušanja i govorenja može utjecati na jezično znanje pri ovladavanju trećim jezikom već se isto može reći za sposobnost čitanja i pisanja na prvom jeziku. Taj su problem u jednom istraživanju istraživali Swain i sur. (1990), te su predložili zaključak o vitalnoj ulozi koju pismenost na prvom jeziku ima pri ovladavanju trećim jezikom. Cummins (1978) čak tvrdi da „obrazovanje na prvom jeziku razvija jezično znanje u kognitivnom/akademsom smislu (eng. CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). Usvojeno na jednom jeziku ono doprinosi usvajanju istog na drugom jeziku”. (citat iz Krashen, 1984, str. 81-82)

Drugo moguće objašnjenje moglo bi se povezati s vrstom dvojezičnosti. Kao što navodi Cummins (1976), pozitivni kognitivni učinci višejezičnosti izravno su povezani s uvjetima u kojima su drugi jezici prethodno usvojeni. Lambert (1981), štoviše, smatra da dvojezičnost nije ono što ima negativan učinak na inteligenciju, već je to vrsta dvojezičnosti (prema citatu u Wojtowicz, 2006). U Iranu je riječ o negativnoj dvojezičnosti (Kalantari, 2012; Khadivi i Kalantari, 2010; Nercissians, 2001). Ta se vrsta dvojezičnosti povezuje s nižim razinama pismenosti na prvom jeziku. Prema Cumminsovim (1976) riječima, „negativna dvojezičnost, kada drugi jezik zamjenjuje prvi jezik, podrazumijeva da dvojezični učenik u skupini s manjinskim jezikom, razvijajući drugi jezik, smanjuje svoju kompetenciju na prvom jeziku” (str. 21).

Rezultati, stoga, odgovaraju istraživanjima Thomas (1988) i Swain i sur. (1990). Swain i sur. (1990) istraživali su djecu čiji prvi jezik nije bio francuski ili engleski,

uključenu u englesko/francuski dvojezični program u Torontu, u Kanadi, da bi utvrdili učinak pismenosti na ovladavanje trećim jezikom. Polazeći od različitih testova i mjerenja, otkrili su da pismenost na prvom jeziku unapređuje učenje trećeg jezika.

Thomas (1988) je proveo istraživanje i usporedio dvojezične učenike koji su učili neki treći jezik s jednojezičnim učenicima koji su učili neki drugi jezik. Rezultati su otkrili, kao u slučaju kanadskog programa učenja (Swain i sur., 1990), pozitivan učinak pismenosti na prvom jeziku na ovladavanje francuskim kao trećim jezikom.

Zaključimo, rezultati analiza pokazuju da prethodno učenje jezika doista pridonosi znanju engleskog kao trećeg jezika. Prema tome, potvrđena je nulta hipoteza o nedostatku utjecaja razine pismenosti na prvom jeziku kod dvojezičnih ispitanika na razinu njihova znanja engleskog jezika, a odbačena je nulta hipoteza prema kojoj razina pismenosti na drugom jeziku neće utjecati na njihovu razinu znanja engleskog jezika.

Zaključak

Glavni je cilj istraživanja bio odrediti čimbenike koji se odnose na ovladavanje engleskim kao trećim jezikom u Iranu. Za potrebe ovog istraživanja posebno su konstruirani instrumenti da bi se prikupili relevantni podaci. U istraživanju je sudjelovalo 100 dvojezičnih (azerski i perzijski) učenica srednje škole.

Prema teorijskom okviru može se pretpostaviti da čitanje i pisanje na prvom i drugom jeziku predstavljaju čimbenike koji se smatraju vitalnim za učenje dodatnog jezika (Swain i sur., 1990; Thomas, 1988), odnosno biti pismen na prvom i drugom jeziku podrazumijeva pozitivan utjecaj na učenje trećeg jezika, te da je ključno za uspješno učenje sljedećeg jezika. Čini se kako rezultati ukazuju na to da vještine čitanja i pisanja na drugom jeziku donekle utječu na usvajanje relativnih rečenica na engleskom kao trećem jeziku, a da vještine čitanja i pisanja na prvom jeziku nemaju takav utjecaj. Vjerojatni razlog zbog kojeg ne postoji značajan odnos između pismenosti na prvom (npr. azerski) i učenja trećeg (npr. engleski) jezika jest u vrsti dvojezičnosti u Iranu.

Iz ovog je istraživanja i pregleda relevantne literature jasno da pismenost i na prvom i na sljedećim jezicima učenicima pomaže pri jezičnoj proizvodnji jer se pismenost povezuje s većim razinama kontrole. Dovodi se u vezu također s višim analitičkim razinama (Homer, 2000). Rezultati pokazuju da pismenost na materinskom jeziku ima pozitivan učinak i da je ključna za uspjeh u učenju dodatnog jezika (Swain i sur., 1990). Pismenost daje učenicima model za razmišljanje o jeziku (Homer, 2000). Kada je riječ o posljedici ove analize za nastavu, može se reći da pismenost treba snažnije poticati na prvom jeziku, a zatim na svakom sljedećem jeziku, jer „dvojezični programi koji promiču pismenost na prvom jeziku imaju sveukupno pozitivan učinak na učenje drugih jezika” (Swain i sur., 1990, str. 22).

Štoviše, kada je treći jezik nužan za postizanje akademskog uspjeha, za učenike je kritično poticati pismenost na prvom jeziku. „Omogućiti školovanje na nasljednom

jeziku djeci daje priliku da razumiju svoju sredinu, te iskuse akademski uspjeh, samopouzdanje, snažniji osjećaj osobne vrijednosti i pozitivne osjećaje o školi” (Swain i sur., 1990, str. 67).

Kada nastavljaju razvijati svoje sposobnosti na dva ili više jezika tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, djeca dublje razumiju jezik i njegovo učinkovito korištenje. Imaju više prakse u procesiranju jezika, osobito kada razvijaju pismenost na oba jezika, te mogu uspoređivati načine na koje dva jezika organiziraju stvarnost (Cummins, 2001, str. 17).

Daljnja istraživanja

Rezultati ovog istraživanja otvaraju niz novih istraživačkih pitanja na koja treba odgovoriti u budućnosti. Zapravo, rezultati zaslužuju daljnje istraživanje o ulozi pismenosti (čitanje i pisanje) već usvojenih i naučenih jezika. Iako se autori slažu u tome da pismenost, kada su u pitanju prethodno usvojeni jezici, ima izrazit utjecaj na ovladavanje trećim jezikom, taj je koncepti rijetko istraživani. Autorica vjeruje da će daljnja istraživanja u tome području baciti svjetlo na složenost ovladavanja trećim jezikom općenito i na specifičnosti iskustava koje imaju oni koji uče treći jezik.

Razlog zbog kojeg se predlaže provedba istraživanja fokusiranih upravo na tim aspektima – čitanju i pisanju na prvom i drugom jeziku – jest taj da se spomenuti aspekti ovladavanja engleskim kao trećim jezikom mogu osnažiti u školskom kurikulumu. Drugim riječima, dvojezični su ispitanici koji imaju formalnu nastavu na oba jezika koja znaju (azerski i perzijski) sintaktički uspješniji. Dok je unapređenje vještina čitanja i pisanja sasvim sigurno korisno za sve učenike, s obzirom na svaki njihov jezik, ustrajavanje na tim aspektima može pomoći onima koji uče treći jezik da se okoriste prethodnim iskustvima učenja jezika. Stoga bi našim dvojezičnim učenicima trebali dodatni nastavni sati. Trebamo više pomoći onima koji uopće nemaju nastavu na oba jezika koja znaju (azerski pripadnici).

Istraživačka provodljivost podrazumijeva ograničenje u smislu dobi i roda ispitanika tako da se rezultati dobiveni u ovom istraživanju ne mogu generalizirati s obzirom na druge dobne skupine ili muške ispitanike. Možda je, stoga, potrebno provesti više istraživanja i u njih uključiti različite dobne skupine, kao i muške ispitanike.

Ograničenje istraživanja

Ovo istraživanje donekle rasvjetljuje čimbenike koji se odnose na ovladavanje engleskim kao trećim jezikom, osobito u segmentu usvajanja sintaktičkog znanja, ali ima određena ograničenja, pa bi vrijedilo provesti mnogo više istraživanja u tome području.

Najočitije ograničenje u samom nacrtu istraživanja proizlazi iz testa s pomoću kojeg je vrednovano znanje engleskog jezika kod ispitanika. S obzirom na kratko vremensko razdoblje, te snažnu fokusiranost gramatike i vokabulara na iranski kurikulum engleskog kao stranog jezika, test je obuhvatio jedino sintaktički i leksički dio. Prema tome,

autorica ne može ništa tvrditi o vještinama čitanja, slušanja i govorenja kod ispitanica. Drugim riječima, ovim je istraživanjem nemoguće utvrditi njihovo sveukupno znanje engleskog jezika. Nema nikakve sumnje da je test mogao biti proširen tako da obuhvati ostale jezične značajke. No, autorica je uključila one čestice za koje je uvjerenjena da će ukazati na razinu znanja engleskog jezika onoliko koliko je to moguće u ovom istraživanju.

Drugo se ograničenje odnosi na čitanje i pisanje na oba jezika (J1, azerski, i J2, perzijski). U ovom su istraživanju te vještine na prvom i drugom jeziku mjerene s pomoću samostalnih izvještaja ispitanica. Dobiveni rezultati uvelike ovise o tome kako one percipiraju svoje vlastite vještine čitanja i pisanja. Moguće je da takvo samoizvještavanje ne predstavlja njihovo istinsko znanje prvog i drugog jezika jer razina njihove samouvjerenosti može pretjerano utjecati na rezultate i odgovore. „Ne možemo biti sigurni da je ono što ljudi misle da bi rekli, ono što bi zapravo rekli” (Ellis, 2008, str. 208), odnosno odgovori ispitanika mogu biti ograničeni njihovim osjećajima u trenucima popunjavanja upitnika. Štoviše, ispitanici možda ne mogu „dati retrospektivne komentare koji su točni ili pouzdani” (Ellis, 2008, str. 208). Dakle, svaka informacija koju daju može biti netočna unatoč njihovim najboljim nastojanjima da budu poštteni i točni. Preporučuje se, stoga, primjena ostalih mjerenja kako bi se utvrdilo hoće li se dobiti isti rezultati.

Treće je ograničenje povezano s vrstom dvojezičnosti. Dok se u mnogim zemljama dva jezika usavršavaju kao prvi i drugi jezik, a onda im se dodaje neki treći jezik zbog različitih razloga, u Iranu se arapski jezik obično rano uči za vjerske potrebe, a zatim se uči engleski kao strani jezik u srednjoj školi. Arapski ostaje jezik za molitvu i izgovaranje svetih tekstova. Drugim riječima, učenici u Iranu uče još jedan jezik prije nego dođu u doticaj s engleskim kao trećim jezikom. U ovom su istraživanju, dakle, azersko-perzijske dvojezične ispitanice donekle usavršile znanje arapskog jezika. One zapravo nisu bile čisti dvojezični govornici (azerski i perzijski jezik), pa se mogući utjecaji znanja ostalih jezika na uporabu engleskog jezika čine mogućim.