

UDK 811.112.2:378.6(497.13)

Izvorni naučni rad

Antonija ŠARIĆ (Osijek)

Prehrambeno-tehnološki fakultet – Osijek

antonija.saric@ptfos.hr

POGREŠKE PRILIKOM POSTAVLJANJA PITANJA U PISMENIM ISPITIMA NJEMAČKOG JEZIKA NA PREHRAMBENO-TEHNOLOŠKOM FAKULTETU OSIJEK

U ovom se radu na temelju istraživanja pokušavaju odrediti najučestalije pogreške koje se javljaju u međujeziku studenata na Prehrambeno-tehnološkom fakultetu Osijek prilikom postavljanja pitanja u pismenim ispitima njemačkog jezika. S obzirom na to da je međujezik dinamički jezični sustav koji zadržava neka svojstva prvog jezika ili uopćava pravila drugog jezika prilikom govora ili pisanja, podrijetlo pogrešaka može se pronaći u materinskome jeziku ili pak u pogrešnoj primjeni pravila prilikom usvajanja drugog jezika. Stoga se ovaj rad fokusira na identifikiranje najučestalijih pogrešaka prilikom postavljanja pitanja, te pokušava odrediti pripada li većina pogrešaka međujezičnim ili unutarjezičnim.

Ključne riječi: učenici, analiza pogrešaka, međujezik, međujezična pogreška, unutarjezična pogreška

1. Uvod

Polaznu točku istraživanja drugog jezika čini analiza međujezika učenika koji se mijenja tijekom različitih faza razvoja. Cilj je analize međujezika učenika stjecanje uvida u proces usvajanja. Istraživanja na području usvajanja i učenja jezika pokrivaju široku paletu problema i pristupa samom procesu učenja jezika. Različite analize međujezika ispitanika donose nove spoznaje koje poput komadića slagalice nastoje doprinijeti cjelokupnoj slici. I ovaj rad analizom pogrešaka prilikom postavljanja pitanja u pismenim ispitima studenata njemačkog jezika nastoji ukazati na pravilnosti u studentskim pogreškama na području sintakse pitanja, te na njihove moguće uzroke.

2. Analiza pogrešaka

Osnovna pretpostavka o sustavu koji se razvija u glavi učenika stranog jezika jest postojanje tzv. međujezika. Ovaj pojam označava set pravila po kojima se učenik ravna pri lingvističkoj proizvodnji na stranom jeziku. Selinker (2012, u Selinker, 2014) definira međujezik još i kao jezičnu i kognitivnu prazninu koja postoji između materinskog jezika i jezika koji se uči. U njemu postoje pravila preuzeta iz oba jezika, no isto tako postoje i pravila koja ne odgovaraju niti jednom od dvaju jezika. Takav stav pobija biheviorističke teorije prema kojima se pri učenju stranog jezika učenici oslanjaju isključivo na materinski jezik. No to ne znači niti da je materinski jezik u potpunosti isključen iz učenja, što je vidljivo i iz analize pogrešaka koje možemo podijeliti na međujezične i unutarjezične.

Analiza pogrešaka bila je prvi ozbiljan pokušaj istraživanja međujezika učenika s ciljem otkrivanja načina na koji učenici usvajaju drugi jezik. Svoj je vrhunac doživjela šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća. Istraživanje pogrešaka pripisuje se velikim dijelom radu Cordera (1967) koji je razvio metodologiju analize pogrešaka. Na samom se početku istraživanje pogrešaka bavilo pitanjem u kojoj je mjeri usvajanje drugog jezika rezultat prijenosa iz prvog jezika (engl. *L1 transfer*), a koliko je ono rezultat stvaranja hipoteza o ciljnom jeziku (engl. *creative construction*) koje ukazuju na jedinstvena pravila slična onima kojima se djeca služe u procesu usvajanja materinskog jezika. Prisutnost pogrešaka koje su odraz struktura prvog jezika smatrana je dokazom prijenosa, tj. međujezičnom pogreškom, a prisutnost pogrešaka sličnih onima koje se javljaju prilikom usvajanja prvog jezika, smatrana je unutarjezičnom pogreškom.

Prema Scovelu (2001:51) unutarjezične pogreške mogu se objasniti kao:

„...zbunjenost s kojom se učenik susreće kada se suočava s obrascima unutar strukture novousvojenog jezika, bez obzira na to na koji se način obrasci ciljnog jezika razlikuju od obrazaca učenikovog materinskog jezika.“

Postoje različite klasifikacije pogrešaka. S obzirom na izvor pogreške, Richards (1971) razlikuje pogreške uslijed interferencije¹, unutarjezične pogreške²

¹ Pogreške uslijed interferencije događaju se kao rezultat korištenja elemenata jednog jezika tijekom produkcije drugog, a vidljive su na razini morfologije, sintakse, izgovora i vokabulara. Na primjer, kada učenik njemačkog porijekla čiji je drugi jezik engleski kaže *I go not* zato što je ekvivalent te rečenice na njemačkom *Ich gehe nicht*.

² Unutarjezične pogreške odražavaju opće karakteristike učenja prema pravilima poput neispravnih uopćavanja, nepotpunih primjena pravila i neuspjeha pri primjeni pravila. Unutarjezične pogreške Richards (1971) dalje dijeli na:

- uopćavanje (engl. *overgeneralization*) - ono nastaje kada učenik stvara devijantnu strukturu na temelju drugih struktura ciljnog jezika (na primjer, *He can sings* umjesto *He can sing* ili *He sings*);

i razvojne pogreške³. Većina istraživača razlikuje pogreške prijenosa (pogreške uslijed interferencije prema Richardsu) i unutarjezične pogreške. Budući da nije jednostavno razlikovati pogreške prijenosa i unutarjezične pogreške, Dulay i Burt (1974) su pogreške razvrstali u tri kategorije: razvojne, pogreške uslijed interferencije i jedinstvene pogreške. Razvojne su pogreške slične usvajanju prvog jezika. Primjer takve vrste pogrešaka bila bi rečenica *He not eat*. Pogreške koje se događaju uslijed interferencije odražavaju strukturu prvog jezika. Primjer pogreške uslijed interferencije bila bi struktura *the man skinny*, a jedinstvene su pogreške one koje nisu niti razvojne ni pogreške nastale uslijed interferencije.

Može se navesti još jedan uzrok pogrešaka. To su pogreške uzrokovane poučavanjem (engl. *induced errors*) koje nastaju kada učenici griješe zbog prirode poduke koju su primili. Stenson (1974 u Ellis, 1994) pokazao je niz primjera takvih pogrešaka kod učenika engleskog jezika iz Tunisa (npr. korištenje oblika *any* u značenju *none* jer je učenicima rečeno da *any* ima negativno značenje), dok Svartvik (1973b u Ellis, 1994) smatra pretjerano vježbanje (engl. *overdrilling*) razlogom zbog kojeg švedski učenici engleskog kao drugog jezika prekomjerno koriste infinitivne dopune (na primjer, *He proposed her to stay*).

Corder (1967) ističe važnost pogrešaka iz triju razloga; one pokazuju koliko je učenik napredovao te što još treba naučiti; pružaju uvid u način kako se jezik uči ili usvaja te daju uvid u strategije kojima se učenik koristi prilikom otkrivanja jezika. Pogreške se mogu klasificirati i prema obliku, i to na pogreške izostavljanja, pogreške dodavanja, pogreške zamjene ili pogreške pogrešnog poretka riječi. Nadalje, mogu se podijeliti s obzirom na to koliko ih je lako uočiti na vidljive (engl. *overt*) i prikrivene (engl. *covert*). Primjer vidljive pogreške bio bi iskaz *I angry* gdje se pogreška može uočiti i bez konteksta, dok se prikrivene pogreške mogu uočiti samo u kontekstu, a ne znače ono što je učenik zapravo htio izreći (Corder, 1971). Primjer prikrivene pogreške bila bi rečenica *I was stopped*.

- nepoznavanje restriktivnih pravila - uključuje primjenu pravila u kontekstima u kojima se ona ne primjenjuju (na primjer, *He made me to rest*);

- nepotpuna primjena pravila - uključuje neuspjeh pri potpunom razvoju strukture. Uočeno je da učenici engleskog kao drugog jezika koriste afirmativan redoslijed riječi kod pitanja (na primjer, *You like to sing?*) umjesto interogativnog redoslijeda riječi (na primjer, *Do you like to sing?*);

- pretpostavljeni krivi koncepti (odnosno, učenikova nesposobnost potpunog shvaćanja) - nastaju kada učenik u potpunosti ne razumije razliku u ciljnom jeziku (na primjer, upotreba *was* kao oznake prošloga vremena u rečenici *One day it was happened*).

³ Razvojne pogreške nastaju kada učenik pokušava izgraditi hipotezu o ciljnom jeziku na temelju ograničenog iskustva.

S obzirom na stupanj ometanja komunikacije, pogreške možemo podijeliti na globalne i lokalne (Burt, 1975). Globalne pogreške čine iskaz teško razumljivim, za razliku od lokalnih kod kojih je značenje iskaza očigledno (Iskaz *I angry* bi bio primjer lokalne pogreške). U globalne pogreške Burt (1975) ubraja pogrešan poredak riječi (*English language use many people*), veznike koji su stavljani na pogrešno mjesto, veznike koji nedostaju ili, općenito, pogrešan izbor veznika (*He will be rich he marry*), nedostatak ključnih riječi koje pokazuju obavezna sintaktička pravila (*The student's proposal looked into the principal*), uopćavanje sintaktičkih pravila, nemogućnost uočavanja selektivnih ograničenja na određene leksičke jedinice (*We amused that movie very much*), dok lokalnim pogreškama smatra neupotrebu članova, pomoćnih glagola, pogreške u imeničkim i glagolskim infleksijama te pogreške u oblikovanju količinskih izraza.

Analiza je pogrešaka naišla na mnoge kritike. Prije svega, nije uspjela prikazati cjelokupnu sliku jezika učenika. Corder (1971b) je prepoznao važnost ispitivanja potpune jezične produkcije učenika. Također, većina istraživanja analize pogrešaka pruža vrlo statičan pogled na usvajanje drugog jezika. Malo je učinjeno kako bi se razdvojile učenikove pogreške na različitim stupnjevima razvoja. Isto tako, analiza se pogrešaka nije pokazala učinkovitom kod prikazivanja načina na koji učenici razvijaju svoje znanje drugog jezika tijekom vremena. Naposljetku, s obzirom da se analiza pogrešaka usredotočila isključivo na ono što učenici čine, nije imala mogućnosti istražiti učenikovo izbjegavanje jezične strukture ako bi se ona pokazala preteškom.

Ipak, analiza je pogrešaka dala solidan doprinos istraživanju usvajanja drugog jezika. Poslužila je bihevioralnim i mentalističkim debatama sedamdesetih godina prošlog stoljeća kao oruđe za pribavljanje empirijskih dokaza, ukazavši na to kako mnoštvo pogrešaka koje se pojavljuju u jeziku učenika ne može biti pripisano isključivo interferenciji i uputivši na činjenicu da su pogreške neizostavna značajka učenja jezika.

Iako je analiza pogrešaka bila popularna 70-ih godina prošloga stoljeća, one se i dalje uzimaju u obzir u opisu međujezika učenika. Zajednički referentni okvir za jezike (ZEROJ)⁴ i dalje navodi opise gramatičke točnosti sa stalnim naglaskom na broj i vrstu pogrešaka (Pallotti, 2010).

⁴ Bit je ZEROJ-a u postavci da se usvajanje jezika odvija u pet jezičnih djelatnosti koje su sve jednako važne: jezične strukture (gramatika i vokabular), čitanje, pisanje, slušanje i govor. S tom bi pretpostavkom trebalo početi svako poučavanje i ispitivanje stranog jezika. Tri su glavna stupnja: A, B i C (Svaki stupanj ima dvije razine - A1, A2, B1, B2, C1, C2). Npr. na razini A2 učenik sustavno pravi osnovne pogreške; na razini B1 se pogreške događaju, ali je jasno što učenik želi reći; na razini B2 učenik ne pravi pogreške koje dovode do nerazumijevanja, a na razini C1 su pogreške rijetke i teško ih je uočiti.

3. Metodologija i ciljevi

Za analizu pogrešaka u ovom su radu korišteni dijelovi pismenog ispita njemačkog jezika za studente⁵ prve godine preddiplomskog studija Prehrambeno-tehnološkog fakulteta Osijek. Korišteni su oni zadaci iz ispita gdje se od studenata tražilo da postave pitanja na njima poznati tekst koji je obrađen na satu i nepoznati tekst koji su dobili zajedno s ispitom⁶.

Rad se koncentrirao na analizu pogrešaka koje se javljaju prilikom postavljanja pitanja na tekst. Cilj je ovog istraživanja utvrditi koji je postotak točnosti postavljenih pitanja, postoji li razlika u točnosti postavljenih pitanja na poznati i nepoznati tekst, koje su pogreške najučestalije, te pokušati odrediti uzroke samih pogrešaka, tj. radi li se većinom o međujezičnim ili pak unutarjezičnim pogreškama.

4. Korpus

Korpus obuhvaća 159 pitanja postavljenih na poznati tekst te 174 pitanja postavljenih na nepoznati tekst koja su napisali studenti preddiplomskog studija Prehrambeno-tehnološkog fakulteta Osijek u akademskoj godini 2014/15. i 2015/16.

5. Rezultati analize

Rezultati kvantitativne analize prikazani su u tablici 1. Iz tablice je vidljivo da nema značajne razlike između točnosti postavljenih pitanja na poznati i nepoznati tekst. Od ukupno 159 postavljenih pitanja na poznati tekst, 116 je točno, tj. 73%, a 43 netočno, odnosno 27%. Što se pitanja na nepoznati tekst tiče, od njih ukupno 174, 123 pitanja je točno, tj. 71%, a 51, tj. 29% je netočno. Drugim riječima, neznatno veći postotak točnih pitanja zabilježen je kod poznatog teksta.

⁵ Studenti koji upisuju 1. godinu preddiplomskog studija već posjeduju određeno znanje njemačkog jezika, s obzirom da su njemački jezik učili tijekom osmogodišnjeg školovanja, te tijekom četverogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja.

⁶ Studenti dobivaju poznati tekst kao dio kolokvija u prvom semestru, a nepoznati je tekst dio završnog ispita pri čemu im je dopušteno služiti se rječnicima.

Tablica 1. Postotci točno i netočno postavljениh pitanja

Poznati tekst		Nepoznati tekst	
Točna pitanja (%)	Netočna pitanja (%)	Točna pitanja (%)	Netočna pitanja (%)
116 (159) 73%	43 (159) 27%	123 (174) 71%	51 (174) 29%

Tablica 2. Najučestalije pogreške prilikom postavljanja pitanja na poznati tekst

Poznati tekst						
Pogrešan poredak riječi (%)	Nedostaje glavni glagol (%)	Nedostaje pomoćni glagol (%)	Slaganje subjekt - glagol (%)	Nedostaje subjekt (%)	Pogrešna upitna zamjenica (%)	Ostale pogreške (%)
7 (43) 16%	2 (43) 5%	2 (43) 5%	6 (43) 14%	3 (43) 7%	10 (43) 23%	11 (43) 25%

Kao što tablica 2 pokazuje, najveći dio pogrešaka svrstano je u tzv. ostale pogreške, budući da se u tim pitanjima javlja više vrsta pogrešaka, tj. istovremeno se javlja i pogreška u poretku riječi, i nekorištenju subjekta, kao što pokazuje sljedeći primjer:

*Welche benutzt Technik zum Enthärten des Wassers?

umjesto točnog pitanja

Welche Technik benutzt man zum Enthärten des Wassers?

Ili student koristi pogrešnu upitnu zamjenicu, pogrešan poredak riječi, te nedostaje infinitiv sa *zu*.

*Wer ist finden reines Wasser?

Umjesto

Wo ist reines Wasser zu finden?

Kod nekih pitanja vidljivo je da student ne razumije razliku između aktiva i pasiva te postavlja pasivno pitanje s pogrešnim oblikom glavnog glagola:

*Wie wird der Phosphor entsteht?

Umjesto pitanja u aktivu

Wie entsteht der Phosphor?

Studenti također veoma često odabiru pogrešnu upitnu zamjenicu. Takve su pogreške zastupljene sa 23%. Ovdje su neki od primjera:

*Wer finden sich völlig reines Wasser?
 Wo findet sich völlig reines Wasser?
 *Was benutzt man in der Technik Permutitfilter?
 Warum benutzt man in der Technik Permutitfilter?
 Sljedeće su po učestalosti pogreške u poretku riječi:
 *Was ist passiert mit kupfernem Draht?
 Što se događa s bakrenom žicom?
 Navedena se pogreška može objasniti interferencijom s materinskom jezikom, budući da se poredak riječi prenosi iz hrvatskog jezika.
 Veoma su česte pogreške (14%) koje se javljaju kada se ne koristi točan oblik glagola uz pripadajući subjekt:
 *Was enthalten Meerwasser?
 Was enthält Meerwasser?
 Na pogreške u kojima nedostaje subjekt otpada 7%:
 *Was legen in diese Schale?
 Was legen wir in diese Schale?
 Najmanje su zastupljene pogreške u kojima nedostaje pomoćni ili glavni glagol:
 *Was in diese Schale gelegt?
 Was wird in diese Schale gelegt?

Tablica 3. Najučestalije pogreške prilikom postavljanja pitanja na nepoznati tekst

Nepoznati tekst							
Pogrešan poredak riječi (%)	Nedostaje glavni glagol (%)	Nedostaje pomoćni glagol	Slaganje subjekt-glagol (%)	Nedostaje subjekt (%)	Pogrešna upitna zamjenica (%)	Pogrešan oblik gl. glagola	Ostale pogreške (%)
6 (51) 12%	6 (51) 12%	1 (51) 1%	8 (51) 16%	4 (51) 8%	2 (51) 4%	8 (51) 16%	17 (51) 33%

Kao i kod postavljanja pitanja na nepoznati tekst, i ovdje najveći postotak (33%) pogrešaka otpada na pogreške u kojima studenti prave istovremeno nekoliko pogrešaka. Koristi se npr. pogrešna upitna zamjenica i pogrešan oblik glavnog glagola zaboravljajući na odvojivi prefiks:

*Wie setzen sich alle Aminosäuren?

Woraus setzen sich alle Aminosäuren zusammen?

Ili se koristi neodređena zamjenica *man* uz jasno izražen subjekt, a u nastavku se pitanja koristi pogrešan poredak riječi:

*Wie heißt man die Bindung die entsteht durch chemische Reaktion?

Wie heißt die Bindung, die durch chemische Reaktion entsteht?

Sljedeće su po učestalosti pogreške u netočnom slaganju subjekta i glagola (jednine, množine), te pogreške gdje se koristi pogrešan oblik glavnog glagola:

*Wie heißt 10 essentielle Aminosäuren?

Wie heißen 10 essentielle Aminosäuren?

*Woraus sind Proteine zusammensetzen?

Woraus sind Proteine zusammengesetzt?

Na pogrešan poredak riječi otpada 12% pogrešaka, kao što pokazuje sljedeći primjer:

*Was zu ihnen gehört?

Was gehört zu ihnen?

Isti postotak (12%) otpada i na slučajeve kada se izostavlja glavni glagol:

*Wie viele unterschiedliche Gruppen sind an C-Atom?

Wie viele unterschiedliche Gruppen sind an C-Atom angegliedert?

U 8% slučajeva nedostaje subjekt:

*Wie viele sind essentiell?

Wie viele Aminosäuren sind essentiell?

Nadalje, u 4% slučajeva studenti koriste pogrešnu upitnu zamjenicu. Iz navedenog je pitanja također uočljivo da studenti ne poznaju reakciju glagola, odnosno ne znaju s kojim je prijedlogom povezan koji glagol (u ovom slučaju glagol *verfügen* povezan je s prijedlogom *über*):

*Was verfügt Dipeptid?

Worüber verfügt Dipeptid?

Naposljetku, samo u jednom slučaju student ne koristi pomoćni glagol:

*Womit Aminosäuren aufgenommen?

Womit werden Aminosäuren aufgenommen?

Sveukupno gledajući, prilikom postavljanja pitanja bilo na poznati ili na nepoznati tekst, studenti prave ne samo jednu, već više pogrešaka. Veoma su česte pogreške prilikom odabira upitnih zamjenica, jer studenti ne poznaju dovoljno dobro reakciju glagola, zatim pogreške u poretku riječi, te u slaganju između subjekta i glagola.

Sljedeća tablica prikazuje podjelu pogrešaka na međujezične i unutarjezične pogreške s obzirom na izvor.

Tablica 4. Postotak međujezičnih i unutarjezičnih pogrešaka

Izvor pogreške	
Međujezična pogreška (%)	Unutarjezična pogreška (%)
50 (94)	44 (94)
53%	47%

Kao što tablica 4 pokazuje, pogreške smo ugrubo podijelili na međujezične i unutarjezične, s obzirom da većina autora razlikuje upravo ove 2 vrste pogrešaka (Ellis, 1994). Analiza pokazuje da ne postoji neka velika razlika između podrijetla dvaju vrsta pogrešaka, ali većina ipak otpada na međujezične pogreške (53%). Međujezična se pogreška javlja kada učenik prenosi strukturu iz materinskog u ciljni jezik. Dosta takvih pogrešaka javlja se jer se vrlo često red riječi prenosi iz hrvatskog u njemački jezik:

*Wie viele haben Aminosäuren?

Koliko imamo aminokiselina?

*Wie heißt man die Bindung die entsteht durch chemische Reaktion?

Kako se zove veza koja nastaje kroz kemijsku reakciju?

Što se unutarjezičnih pogrešaka tiče, kao što je već rečeno, one su slične onima koje se javljaju prilikom usvajanja prvog jezika, a to su najčešće neispravna uopćavanja, nepotpuna primjena pravila i neuspjeh pri primjeni pravila. U ovome su radu one zastupljene u 47% slučajeva, kao što pokazuje sljedeći primjer:

*Was verursachen die Härte des Wassers?

Was verursacht die Härte des Wassers?

U navedenom je pitanju uočljivo da se pogrešno pretpostavlja da se glagol *verursachen* (uzrokovati) odnosi na objekt *die Härte des Wassers* (tvrdoća vode). Navedena pogreška nije rezultat interferencije s materinskim jezikom, s obzirom na to da se u hrvatskom jeziku također koristi glagol u jednini:

Što uzrokuje tvrdoću vode?

White (1977 u Ellis, 1994) navodi kako se odraslih učenika češće javljaju pogreške prijenosa iz materinskog jezika s obzirom na to da često prevode s materinskog na strani jezik. Tom bi se stajalištu mogli prikloniti i u ovom radu, s obzirom da je većina pogrešaka nastala zbog oslanjanja na materinski jezik.

6. Zaključak

Analizom pogrešaka prilikom postavljanja pitanja utvrđeno je da neovisno o tome radi li se o postavljanju pitanja na studentima poznati ili nepoznati tekst, studenti prave više od jedne pogreške po pitanju. Većinom se radi o pogrešnom redoslijedu riječi u pitanjima, što je rezultat interferencije s hrvatskim jezikom, ili o pogreškama u slaganju subjekta i glagola, te korištenju pogrešne upitne zamjenice jer studenti ne poznaju rekciju njemačkih glagola. Analizom je također utvrđeno da je većina pogrešaka međujezična s obzirom na to da se studenti oslanjaju na hrvatski jezik te direktno prevode pitanja s hrvatskog na njemački jezik. Ova analiza stoga je djelomično dala uvid u način na koji se jezik uči, budući da nam pogreške ne mogu ponuditi iscrpnije podatke o učeničkom znanju jer su one simptom čiji je uzrok puno teže otkriti imajući u vidu da na njega utječe veliki broj čimbenika poput kvalitete nastave stranog jezika, stava prema jeziku, ali i izloženosti jeziku izvan nastave.

Literatura

- Bartning, Inge, Martin, Maisa i Vedder, Ineke. (ur.) 2010. *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. European second language association 2010.
- Burt, Marina. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*. Vol 9, No.1: 53-63.
- Corder, Pit. 1967. The significance of learners' errors. *IRAL*. Vol.10, No.4:159-170.
- Corder, Pit. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*. Vol IX/2: 147-160.
- Corder, Pit. 1971b. Describing the learner's language. U Perren, G.E. i ostali (ur.), *Interdisciplinary Approaches to Language. CILT Reports and Papers 6*: 57-64.
- Dulay, Heidi i Burt, Marina. 1974. Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No.2: 128-136.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Han, ZhaoHong i Tarone, Elaine. (ur.). 2014. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Hansen-Kokoruš, Renate, Matešić Josip, Pečur-Medinger, Zrinka i Znika, Marija. 2005. *Deutsch-Kroatisches Wörterbuch*. Zagreb: Nakladni zavod Globus. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

- Pallotti, Gabriele. 2010. Doing interlanguage analysis in school context. U Bartning, I., Martin, M. i Vedder, I. (ur.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*. European second language association 2010.
- Richards, Jack. 1971. Error analysis and second language strategies. *U.S. Department of Health, Education and Welfare*. The Text of an invited lecture at Indiana University, Bloomington: 1-28.
- Scovel, Tom. 2001. *Learning New Languages: A guide to second language acquisition*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Selinker, Larry. 2014. Interlanguage 40 years on: Three themes from here. U Han, Z.-H. i Tarone, E. (ur.), *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

Antonija ŠARIĆ

**ERRORS IN FORMULATING QUESTIONS WITHIN
GERMAN LANGUAGE WRITTEN EXAMS AT THE
FACULTY OF FOOD TECHNOLOGY IN OSIJEK**

In this paper, the author attempts to identify the most common errors that occur in the interlanguage of students at the Faculty of Food Technology in Osijek when formulating questions in German language written exams. Given that interlanguage presents a dynamic language system that retains some features of the first language or generalizes the second language rules in speech or writing, the origin of errors can be found in mother tongue or in the misapplication of the rules when adopting a second language. Therefore, this paper focuses on identifying the most common errors in formulating questions and strives to determine whether the majority of those errors are interlingual or intralingual.

Key words: *error analysis, interlanguage, interlingual error, intralingual error*