

Milica M. Prvulović*

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet
Srbija

ANALIZA GREŠAKA U SASTAVIMA NA ENGLISKOM JEZIKU**

Originalan naučni rad
UDC 371.322.2:[371.3::811.111]

U ovom radu istražuju se greške učenika u sastavima koje su pisali na engleskom jeziku. Analizirano je šesnaest sastava dve uzastopne generacije učenika koji su bili na B1 nivou u trenutku sprovođenja istraživanja. U radu je prikazana frekventnost svih grešaka (za svaki sastav pojedinačno, kao i u okviru dve različite generacije). Najreprezentativnije greške su navedene i obrađene (dat je pokušaj objašnjenja zašto se one javljaju). Zaključak je da su dva primarna razloga zbog kojih dolazi do grešaka: negativan transfer (uticaj koji pravila maternjeg jezika učenika imaju na usvajanje pravila stranog jezika) i generalizacija naučenih pravila.

Ključne reči: *analiza grešaka, veština pisanja, frekventnost grešaka, sastavi na engleskom jeziku, negativan transfer, generalizacija pravila.*

1. Uvod

U ovom radu izvršena je analiza grešaka koje se javljaju u šesnaest sastava na engleskom jeziku. Sastave su pisali studenti (u daljem tekstu učenici) druge godine kursa – Engleski jezik kao izborni predmet, na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

U radu se prvo daje kraći teorijski osvrt na veštinu pisanja, analizu grešaka i definiciju greške. Zatim sledi niz pitanja postavljenih na početku istraživanja, a posle toga se navode relevantni podaci o ispitanicima (godišće, nivo znanja engleskog jezika itd.) i njihovom zadatku, kao i definisanje najznačajnijih poteškoća u sprovođenju istraživanja (problem kategorizacije grešaka, problem korpusa itd.). Suštinu rada čine sama analiza grešaka, prikaz njihove frekventnosti, kao i pokušaj da se objasni zašto su pojedine greške češće od drugih. Nakon kraće diskusije o dobijenim rezultatima sledi predlog kako rezultate ovog istraživanja najbolje iskoristiti u daljem radu sa učenicima na pomenutom kursu.

2. Pisanje kao veština

Pisanje, zajedno sa govorom, spada u produktivne jezičke veštine. Ova veština veoma je mlada i neistražena (Chan and Abdullah, 2004: 1). Sam termin *pisanje* tumači se na različite načine. Za neke nastavnike to je samo vežbanje motoričkih veština, pogotovo kada su deca u pitanju; neki kao svrhu pisanja vide komunikaciju; jedni

* Filološki fakultet, Studentski trg 3, 11000 Beograd, Srbija; e-mail: prvulovic.milica@yahoo.com

** Ovaj rad je doručena verzija rada prezentovanog na III Naučnom skupu mladih filologa Srbije (Savremena proučavanja jezika i književnosti) u organizaciji Filološko-umetničkog fakulteta, Univerziteta u Kragujevcu, 12. mart, 2011.

smatraju da pisanje treba učiti, a drugi da treba učiti ostale jezičke veštine kroz pisanje (Moon, 2008: 398; Thornbury, 2010: 248).

Thornbury u svom rečniku termina *An A-Z of ELT* definiše dva ključna pojma kada je pisanje kao veština u pitanju: pisanje kao proizvod (engl. *product approach*) i pisanje kao proces (engl. *process approach*) (Thornbury, 2010: 249).

Kada se radi o pisanju kao proizvodu, onda se akcent stavlja na napisani tekst kao krajnji proizvod, a ne samo kao skup rečenica. Posmatra se makrostruktura teksta. Učenici najčešće pišu svoje sastave na osnovu modela koji im nastavnik pokaže (npr. proučava se izgled akademskog rada, njegovi obavezni/ključni delovi, pa se nakon toga od učenika traži da napišu sličan rad).

Sa druge strane, pisanje kao proces za fokus najčešće ima pisanje tačnih rečenica koje su onda ispravno povezane u paragrafe. Cilj ovakvog pogleda na pisanje je učenje stranog jezika, a ne samo učenje pisanja na stranom jeziku. Mada, kako Harmer kaže u svom poglavlju namenjenom veštini pisanja, ne možemo biti sigurni u kojoj meri nam sam proces pisanja pomaže da naučimo jezik (Harmer, 1998: 79). Takođe, pisanje kao proces je češće predmet nastave jezika na nižim nivoima. To je i glavni razlog što se analiza grešaka predstavljena u ovom radu više bazira na pisanju kao procesu (ispitanici su na B1 nivou).

Važno je pomenuti i da se veština pisanja doskora poredila sa pisanjem koje uče maternji govornici nekog jezika (Silva, 1993: 657). Međutim, to se ne može u potpunosti prihvatiti. Analizom grešaka možemo doći do zaključaka koji osporavaju tu tvrdnju. Tačno je da se neke od grešaka koje prave učenici stranog jezika poklapaju sa greškama maternjih govornika, ali to nije uvek tako.

3. Analiza grešaka

„Greške učenika su dokaz da se proces učenja odvija” (Scrivener, 1994: 109).

U ovom delu rada osvrnućemo se na proces analize grešaka, na definiciju greške i na poziciju tog procesa u odnosu na pisanje kao veštinu.

Analiza grešaka koje je učenik napravio pomaže nastavniku, a i samom učeniku, da vrlo precizno odrede na kom se nivou učenik nalazi i time usmere svoje dalje ciljeve u učenju/podučavanju stranog jezika (Scrivener, 1994: 109). Primećeno je da se odnos nastavnika i učenika prema greškama u velikoj meri promenio. Ranije su učenici strogo kažnjavani za svaku načinjenu grešku, a danas se svaka greška smatra vrlo plodnim tлом koje je i nastavniku i učeniku od velike koristi u daljem radu i napredovanju. Ljudi najviše uče putem pokušaja i grešaka. Eksperimentišući žele da vide šta najbolje funkcioniše i donosi prave rezultate (Scrivener, 1994: 109).

Thornbury nas upozorava da greške prouzrokovane neznanjem (engl. *errors*) treba razlikovati od grešaka do kojih dolazi usled brzine i nepažnje tokom govora/pisanja

(engl. *mistakes*) (Thornbury, 2010: 75). Razliku između ova dva tipa grešaka je teško utvrditi. Neko opšte pravilo bi bilo da učenik bude u stanju sam da ispravi greške koje su izazvane nepažnjom. Smatramo da je analiza grešaka u sastavima veoma povoljno tle za analizu grešaka uopšte iz sledećeg razloga: Thornbury kaže, da bi pisanje kao jedna od dve produktivne jezičke veštine trebalo da bude mnogo preciznije i sa što manje grešaka, nego što je to, na primer, slučaj sa govorom kao drugom produktivnom jezičkom veštinom (Thornbury, 2010: 249). Opravdanje za takav stav je činjenica da tokom govora/razgovora možemo odmah da odreagujemo i razjasnimo novonastale nedoumice ili ispravimo neke greške koje smo kao govornici napravili. Nasuprot tome, pisani tekst ne pruža takav vid neposredne komunikacije između autora i čitaoca, koji su vrlo često prostorno i vremenski veoma udaljeni. Iz ovoga zaključujemo da su greške u sastavima više ogledalo neznanja učenika, nego što bi to bile greške u govoru. Pretpostavlja se da učenik ima više vremena da razmisli i popravi ono što je napisao, nego što bi to bio slučaj tokom razgovora.

Detaljnija klasifikacija grešaka može da se vrši na osnovu raznih kriterijuma i da ide u u različitim pravcima. Na primer, Thornbury pominje nekoliko kategorija klasifikacije grešaka:

a) na osnovu aspekta jezika na koji se odnose, mogu se izdvojiti greške u izgovoru, vokabularu, gramatici i diskursu;

b) na osnovu načina na koji odstupaju od norme, mogu se izdvojiti greške u izostavljanju (engl. *omission*), dodavanju (engl. *addition*), pogrešnom odabiru (engl. *miss-selection*), prenošenju pogrešne informacije (engl. *mis-information*) i greške u redu reči (engl. *misordering*);

c) na osnovu uzroka kojim nastaju, mogu se izdvojiti greške izazvane negativnim transferom (engl. *transfer errors*) i razvojne greške (engl. *developmental errors*);

d) na osnovu stepena ozbiljnosti, mogu se izdvojiti globalne greške (engl. *global errors*) koje u velikoj meri onemogućuju uspešnu komunikaciju i lokalne greške (engl. *local errors*) koje imaju manje ozbiljne posledice na uspešnost komunikacije (Thornbury, 2010: 75-76).

Isti autor na drugom mestu pominje samo prve tri velike kategorije kada su greške učenika u pitanju: gramatičke, leksičke, greške u diskursu i greške u izgovoru. On takođe skreće pažnju na nemogućnost jasne kategorizacije i na činjenicu da se ove četiri velike kategorije često preklapaju (Thornbury, 2002: 114).

Iz priloženog se vidi da je pokušaj klasifikacije grešaka izuzetno kompleksan proces. Na osnovu toga doneli smo odluku, da na ovom nivou analize grešaka u sastavima učenika samo prikažemo koje se to greške javljaju i u kojoj meri, bez pokušaja da ih tačno svrstamo u odgovarajuće kategorije. To bi mogao biti fokus nekog narednog istraživanja na sličnu temu.

Kada govorimo o uzrocima grešaka izdvajaju se dva velika okvira u koja možemo smestiti većinu grešaka. To su greške koje nastaju usled negativnog transfera (kada maternji jezik negativno utiče na usvajanje stranog jezika) i greške do kojih dolazi usled generalizacije nekog naučenog pravila koje pripada sistemu stranog jezika (Thornbury, 1999: 114-115).

4. Istraživačka pitanja

Cilj ovog rada je da se nađu odgovori na sledeća pitanja:

1. Koje su to najfrekventnije greške u sastavima na engleskom jeziku?
2. Zbog čega se one javljaju?
3. U kojoj meri su one problem kod pojedinih učenika?
4. Šta preduzeti da bi se njihov broj smanjio?

5. Istraživačka metoda

Kao deo završnog ispita na kursu – Engleski jezik kao izborni predmet, učenici treba da napišu sastav od 80 do 100 reči na engleskom jeziku, na jednu od tri zadate teme. Teme koje su predviđene planom kursa su sledeće: opisivanje fizičkog izgleda ličnosti, opisivanje karakternih osobina, prepričavanje događaja/doživljaja iz prošlosti, opisivanje rodnog grada i pisanje o hobijima i interesovanjima (detaljan opis kursa može se videti ovde[†]).

Tema sastava koji su korišćeni za ovo istraživanje ticala se opisa fizičkog izgleda slavne ličnosti po izboru učenika. Sastavi koji su obrađeni u istraživanju nisu bili deo ispita, već su rađeni kao priprema za ispit. Učenici su sastave slali nastavniku elektronskom poštom. Nisu imali određen rok za slanje sastava, i ukoliko su smatrali da od toga neće imati koristi, nisu bili u obavezi da urade ovaj zadatak. Nastavnik je zatim sastave sakupio, izbrojao reči u svakom od njih i označio greške. Pokušao je da ih svrsta u određene kategorije, prikaže njihovu učestalost, objasni uzrok pojavljivanja i pokuša da proceni njihovu relevantnost za dalji napredak učenika.

6. Ispitanici

Ispitanici su studenti Filološkog fakulteta, Univerziteta u Beogradu, koji su u toku dve školske godine pohađali kurs – Engleski jezik kao izborni predmet (2008/09. i 2009/10), a u proseku imaju od 20 do 23 godine. Svi učenici su na nivou B1 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike (CEFR) i svima je maternji jezik srpski.

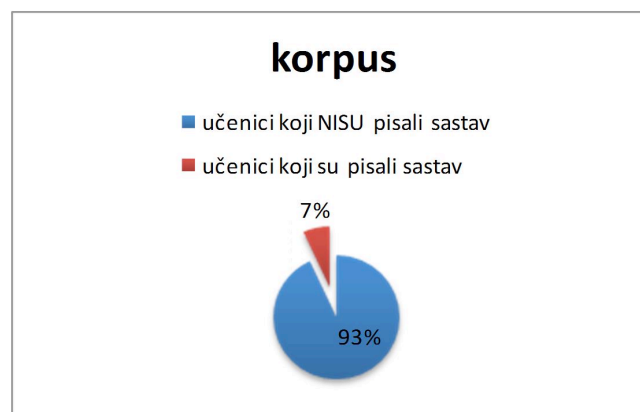
[†] [http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/anglistika/II%20Savremeni%20engleski%20jezik%20P-3%20i%20P-4%20\(nivo%20A2\).pdf](http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/studProg/anglistika/II%20Savremeni%20engleski%20jezik%20P-3%20i%20P-4%20(nivo%20A2).pdf)

Na nivoima A1, A2 i B1 akcenat se uglavnom stavlja na slušanje i govor, dok se pisanje ostavlja za više stadijume učenja jezika. Onda se često dogodi da su nastavnici na tim višim kursevima razočarani veštinom pisanja koju njihovi učenici poseduju (Scott, 1996: 141). To je verovatno jedan od razloga što je na Filološkom fakultetu doneta odluka da se sa učenicima vežba pisanje jednostavnih sastava na nivou B1.

7. Problemi

Chan i Abdullah govore o problemu anksioznosti kada je u pitanju učenje pisanja. To su pritisak, zebnja i nelagodnost koje učenik oseća pri suočavanju sa ovom vrstom zadatka. U pisanoj formi do izražaja dolaze mnogi aspekti jezika. Sigurno je teže odgovoriti precizno na neku temu, nego što bi bilo uraditi gramatičko vežbanje koje se odnosi na jednu određenu oblast, na primer razliku u upotrebi dva glagolska oblika (Chan and Abdullah, 2004: 1-12).

U pokušaju da se što više ublaži efekat koji anksioznost ima na pisanje, i da se emotivni filter spusti na najniži nivo (Crashen and Terrell, 1983: 92), učenicima su data sledeća uputstva: sastave su pisali kod kuće i slali ih nastavniku elektronskom poštom; mogli su da koriste rečnike i druga pomoćna sredstva; nisu imali rok za završetak rada; i ono što je veoma bitno, nisu uopšte morali da pišu sastave ukoliko nisu želeli. Ovakva odluka je doneta zato što svake godine kurs pohađa veliki broj učenika, a smatra se da su dovoljno zreli da sami odrede u kojoj meri žele da se posvete učenju onoga što su odabrali. To je naravno jako uticalo na obim korpusa koji je analiziran. Da je zadatak bio obavezan, ne bi se desilo da u toku dve godine kursa postoji samo 16 sastava, a kurs je pohađalo 233 učenika. To znači da je oko 7% učenika pristupilo zadatku (grafikon br. 1). Ovo možemo smatrati jednim od problema validnosti nađenih rezultata. Koliko su oni reprezentativni s obzirom na uzorak? Ipak, frekventnost nekih grešaka je tolika da je moguće reći da bi one bile potencijalni problem za većinu učenika kojima je maternji jezik srpski, a koji pokušavaju da savladaju pisanje na engleskom jeziku.

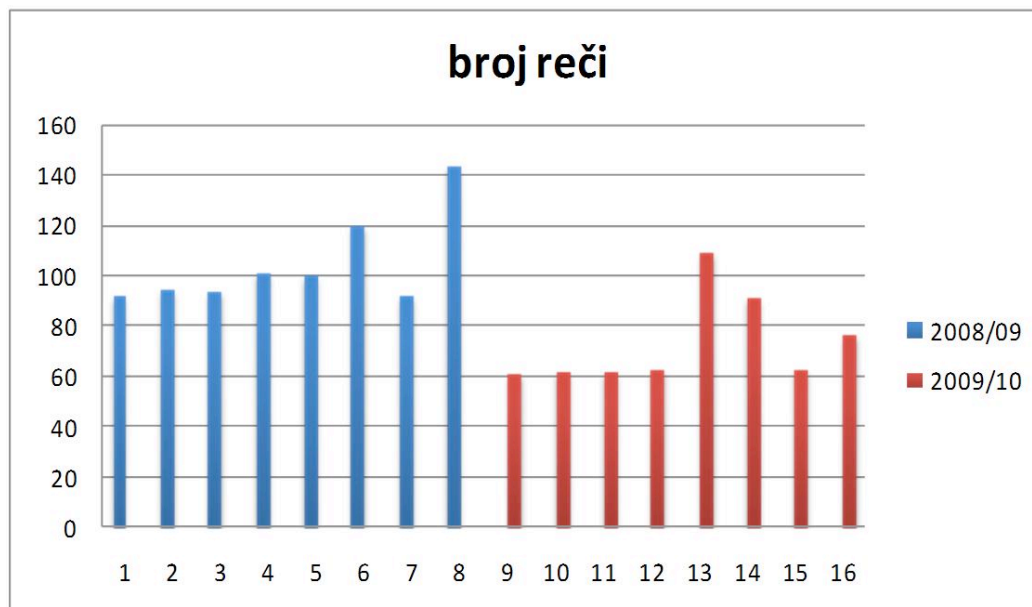


Grafikon br. 1

Pri analizi grešaka u sastavima treba uzeti u obzir i samu temu sastava. Tarone i Parrish tvrde da frekventnost svakog tipa greške zavisi od vrste zadatka (Tarone i Parrish, 1988: 373-395). Kako su svi analizirani sastavi bili na istu temu, fizički opis poznate ličnosti, učenici nisu, na primer, bili u situaciji da pokažu u kojoj meri razlikuju razne nijanse pri korišćenju prošlih vremena. Samim tim greške vezane za te strukture nisu se mogle ni javiti, što ne znači da učenici odlično vladaju kategorijom vremena u engleskom jeziku. Zato je bitno da pri proučavanju grešaka stalno imamo u vidu temu u čijem se domenu učenici kreću.

Najveći problem je bio odrediti jasne granice između određenih vrsta grešaka. U sastavima su najpre označena sva problematična mesta, sve ono što predstavlja prepreku za razumevanje i sve ono što se smatra netačnim (npr. sledeći iskaz: **Especially, I like sitcoms. umesto Most of all, I like sitcoms.*). Zatim se pristupilo kategorizaciji, beleženju najčešćih grešaka i imenovanju kategorija po tim greškama. Imenovanje kategorija je zadavalo mnogo problema.

Još jedan problem pri analizi grešaka bio je broj reči u sastavima. Svi učenici su dobili identična uputstva kada je ovaj aspekt zadatka u pitanju: napisati sastav od 80 do 100 reči. I pored toga, neki od njih su koristili znatno više, odnosno manje reči. Grafikon br. 2 predstavlja broj reči upotrebljenih u svakom sastavu pojedinačno. Na vertikalnoj osi prikazan je broj reči, a na horizontalnoj broj sastava. Prvih osam sastava su pisali učenici koji su kurs slušali tokom školske 2008/09. godine (plava boja), a drugih osam sastava su pisali učenici tokom školske 2009/10. godine (crvena boja).



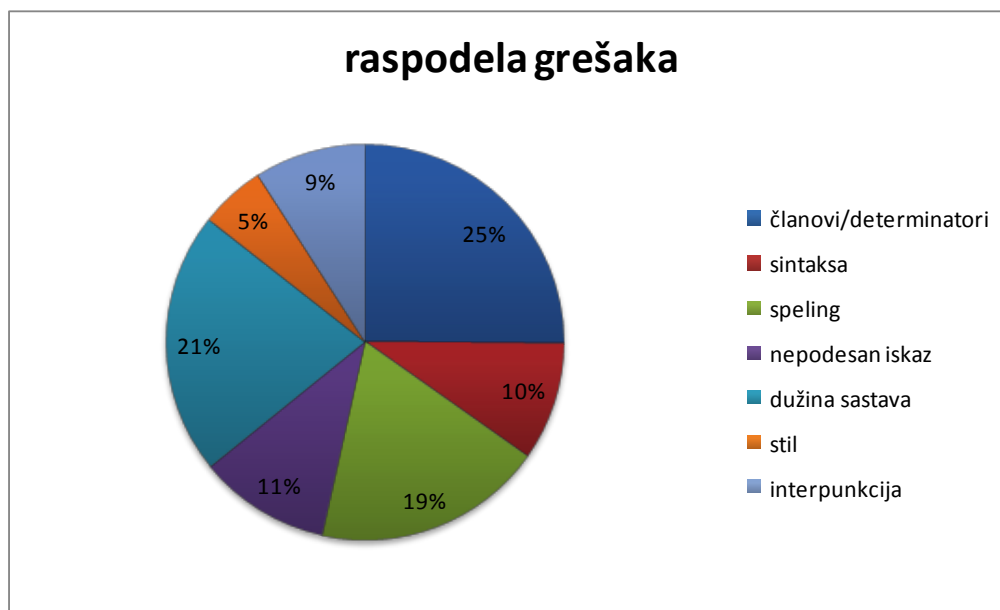
Grafikon br. 2

Problem sa brojem reči najbolje je objasniti upoređivanjem grešaka u sastavu koji ima najviše, odnosno najmanje reči. Onaj sa najviše imao je 144 reči (sastav pod rednim

brojem 8), a onaj sa najmanje, 61 (sastav pod rednim brojem 9). U prvom ima 6, a u drugom 8 grešaka, ne uzimajući u obzir greške označene grafikonom br. 8 (ovo se vidi kada se saberu greške sastava pod rednim brojem 8, odnosno 9, na grafikonima 4-10). Razlika od samo dve greške ne čini se velikom, ali je razlika u broju reči više nego dvostruka. Da li će nepoštovanje zadatog okvira kada je broj reči u pitanju, nastavnik smatrati greškom? To je stvar individualne procene. Da li je u redu pretpostaviti da bi autor najkraćeg sastava napravio 16 grešaka da je sastav imao duplo više reči, ili da bi autor najdužeg sastava imao samo 4 greške da se držao ograničenja u broju reči? Nije lako ustanoviti da li je dužina sastava u vezi sa povećanim brojem grešaka. Na koji način objektivno oceniti ta dva sastava? Kada smo uzeli sve ovo u obzir, doneli smo odluku da se nepoštovanje zadatog broja reči takođe smatra greškom, što će detaljnije biti analizirano u sledećem poglavlju.

8. Raspodela i obrada grešaka

Na grafikonu br. 3 data je raspodela različitih tipova grešaka koje se javljaju u svih šesnaest sastava. Može se zaključiti da učenici najviše problema imaju sa članovima/determinatorima, sa poštovanjem zadate dužine sastava i spelingom, dok im manje problema zadaju stil i interpunkcija.



Grafikon br. 3

Na grafikonima 4-10 su prikazane greške u svakom sastavu pojedinačno. Horizontalna osa predstavlja broj sastava, a vertikalna broj grešaka. Na ovaj način moguće je analizirati da li određena greška predstavlja problem za sve učenike, ili je ona

karakteristična samo za jednog učenika. Kao i do sada, dve generacije predstavljene su dvema različitim bojama (plavom i crvenom).

U daljem tekstu sledi analiza svih vrsta grešaka pojedinačno, odnosno komentar o njihovoj frekventnosti, najreprezentativniji primeri tih vrsta grešaka i moguće objašnjenje za njihovo javljanje.

8.1. Članovi/determinatori

Najveći broj grešaka učenici su pravili pri upotrebi članova i determinatora (25%). Odlučeno je da se zbog sličnosti u funkciji koje ove vrste reči imaju greške tog tipa svrstaju u istu kategoriju. Neki od primera grešaka ovog tipa su sledeći:

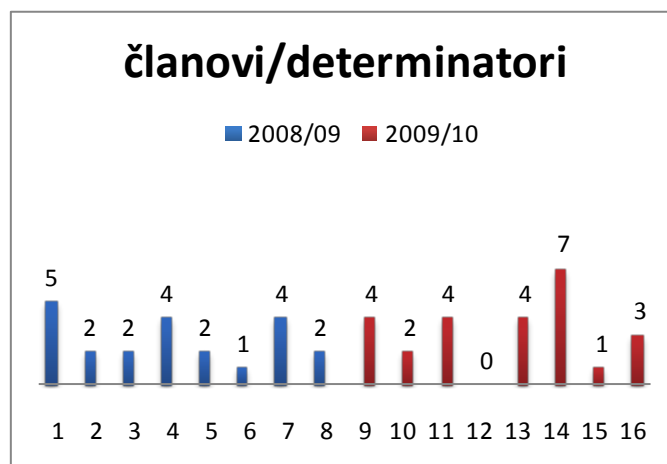
1. izostavljanje člana: **he doesn't look like Hollywood star* umesto *he doesn't look like a Hollywood star*;

2. upotreba člana tamo gde to nije neophodno: **she has a long, red, curly hair* umesto *she has long, red, curly hair*;

3. upotreba pogrešnog člana: **he also knows to play a guitar* umesto *he also knows how to play the guitar*;

4. upotreba determinatora umesto prisvojnog prideva: **ours preference* umesto *our preference*.

Grafikon br. 4 pokazuje da je frekventnost ovakvih grešaka ujednačena i da se javlja kod gotovo svih učenika. Greške pod rednim brojevima 1, 2 i 3 možemo objasniti nepostojanjem kategorije člana u maternjem jeziku učenika, tj. srpskom. Ovu pojavu Thornbury naziva negativnim transferom (Thornbury, 1999: 114-115). Što se tiče primera greške pod brojem 4, koja je reprezentativna kada je u pitanju ova vrsta grešaka, moguće je da su učenici povukli paralelu sa srpskim jezikom: 'naš ukus' i 'ukus je naš'. Greška bi bila doslovni prevod sa srpskog, tako da je ponovo u pitanju negativan transfer.



Grafikon br. 4

8.2. Sintaksa

Na grafikonu br. 5 nalaze se greške koje su vezane za neuspešno savladavanje prepreka koje nam postavlja sintaksa. Tu je dosta različitih grešaka koje se u najvećoj meri svode na negramatičnost pojedinih iskaza. Pored sintaksičkih grešaka u ovim primerima javljaju se i neke druge greške (npr. u spelingu). One će biti analizirane u nastavku rada. Greške su:

1. izostavljanje subjekta: **he is nice and last year helped sick children* umesto *he is nice and last year he helped sick children*;

2. izostavljanje kopule: **here what he looked like* umesto *here is what he looked like*;

3. izostavljanje subjekta i predikata: **Long brown hair with blonde highlites, deep brown eyes and on top of that his face lines are just perfect.* umesto *He has long brown hair with blonde highlights, deep brown eyes, and on top of that, his face is just perfect.*;

4. neslaganje subjekta i predikata prema kategoriji broja: **his legs is very beautiful* umesto *his legs are very beautiful*;

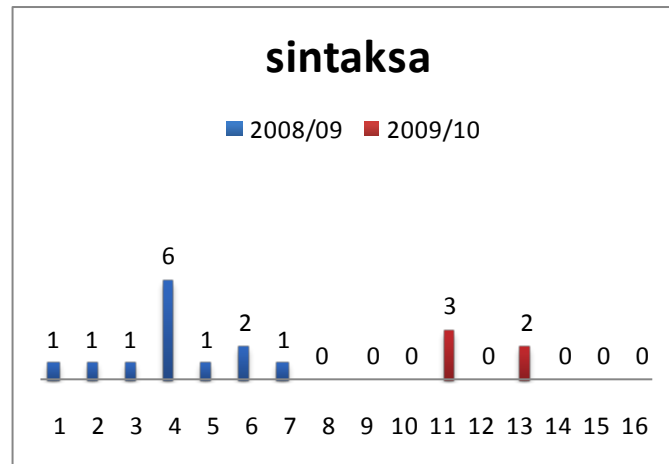
5. red reči: **her face is oval shape* umesto *her face shape is oval*;

6. greške u predložko-padežnim konstrukcijama: **distinctive features of face* umesto *distinctive face features*;

7. kombinacija više grešaka (nedostaju subjekat, pomoćni glagol i odgovarajući veznik; spelning): **In fact, i never follow his work, or have collection of his songs, or cryed when he died.* umesto *In fact, I never followed his work, nor do I have a collection of his songs. I did not cry when he died.*

Objašnjenje za ove greške ponovo nalazimo u negativnom transferu jer su uočljivi prevodi sa maternjeg na engleski jezik (1, 5). U primeru pod brojem 6 došlo je možda do generalizacije pravila da se za ono što je u srpskom jeziku označeno kao genitiv u engleskom koristi *of*-faza (Thornbury, 1999: 114-115). Neke od grešaka su verovatno čista nepažnja (2, 3, 4 i 7), i u tom slučaju nastavnik treba da skrene pažnju učenicima na prednosti višestrukog proveravanja napisanog sastava.

Na grafikonu br. 5 vidimo da ove greške i nisu tako česte, pogotovo kod druge generacije studenata. One predstavljaju samo 10% svih napravljenih grešaka. Ipak, Swan nas podseća na činjenicu da još uvek važi pravilo da se govornik koji pravi mnogo grešaka, pogotovo gramatičkih, smatra neobrazovanim, pa čak i glupim: "A person who speaks 'badly' may not be taken seriously, or may be considered uneducated or stupid" (Swan, 2008: 152). Verujemo da je ovo duboko usađeno i u svest naših učenika i da su zapravo ove greške od kojih oni najviše strahuju. Možda je upravo zbog toga potrebno raditi na potpunom uklanjanju grešaka ovog tipa, čime bi se postiglo oslobađanje učenika pri govoru/pisanju na stranom jeziku.



Grafikon br. 5

8.3. Speling

Za sledeći tip grešaka koristi se termin 'speling', jer bi upotreba termina 'pisanje' ili 'pravilno pisanje' unela zabunu. Speling je jedan od najvećih problema kod pisanja na engleskom jeziku. Sam koncept je gotovo nemoguće objasniti govornicima srpskog, koji „pišu kao što govore, a čitaju kako je napisano“. Na greške u spelingu odlazi 19% svih grešaka, i ovo nije zanemarljiv procenat kada se uzme u obzir činjenica da su učenici sastave pisali na računaru gde su mogli da koriste *spell check*, opciju koja proverava ispravnost napisanog teksta na engleskom. Posmatrajući vrste grešaka koje učenici prave, zaključujemo da većina ne zna kako da koristi ovu opciju.

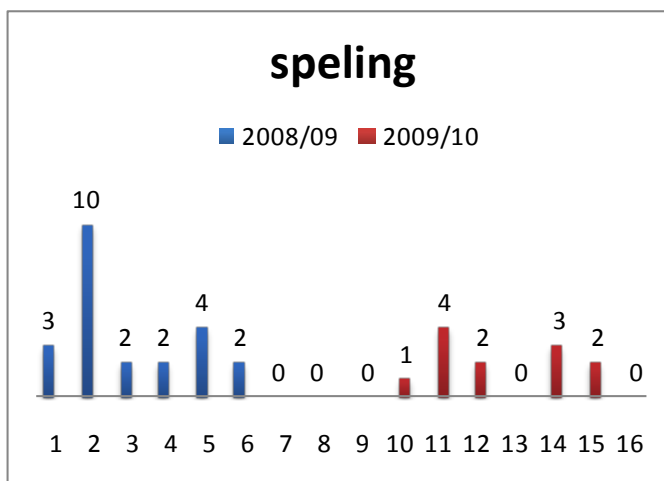
Neke od grešaka su sledeće:

1. *He was born in *Serbija but now he is *livihg in Monte Carlo*, umesto *He was born in Serbia, but now he is living in Monte Carlo*;
2. *Especially, I like *citcoms*, umesto *Most of all, I like sitcoms*;
3. **J think that he is a little thin, *bat its ok*, umesto *I think he is a little thin, but it's ok*.

Ponovo imamo greške koje nastaju zbog negativnog transfera (1. **Serbija*) ili uopštavanja pravila engleskog jezika (2. **citcoms* umesto *sitcoms* bi moglo da se tumači kroz analogiju sa rečju 'city' gde se glas 'c' izgovara kao /s/). Neke druge greške su takve da mogu biti ozbiljna prepreka u razumevanju poruke zato što se poklapaju sa načinom pisanja drugih reči u engleskom (3. **bat*). U par navrata ovaj tip grešaka nam govori o tome da učenik ne poznaje osnovna pravila pisanja (kao što se vidi u 3. primeru: **J*).

Na grafikonu br. 6 vidimo da je jedan učenik napravio znatno više grešaka od ostalih, ali su greške ovog tipa zastupljene u dovoljnoj meri da se nastavnik zapita koji je najefikasniji način rešavanja tog problema. Pomenuti *spell check* je veoma koristan, ali ima i svojih mana. Neke starije verzije ovog programa ne prave razliku između pogrešne upotrebe reči *bat* ili *but*. Nastavnik bi mogao da uputi učenike kako najbolje da iskoriste ovu prednost rada na računaru. Time se naravno ne rešava problem pisanja

izvan računara, a to je upravo ono što se od učenika zahteva na ispitu – pisanje sastava bez korišćenja bilo kakvih elektronskih pomagala.



Grafikon br. 6

8.4. Nepodesan iskaz

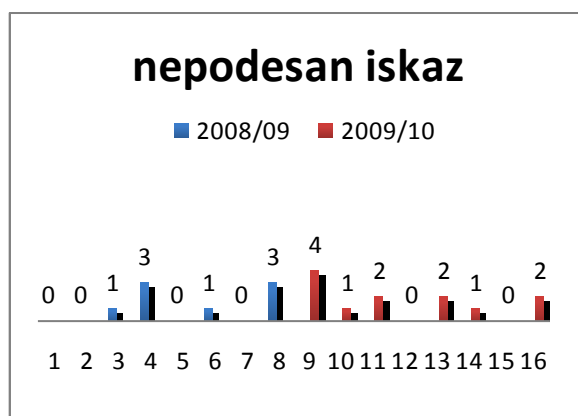
„Nekada iskaz može biti gramatički tačan, ali u potpunosti neprikladan za određen kontekst u kom se koristi“ (Scrivener, 1994: 110).

Naziv sledeće kategorije grešaka bi mogao bolje da se formuliše, ali nakon čitanja primera grešaka koje pripadaju ovoj kategoriji biće jasnije o čemu se zapravo radi:

1. doslovan prevod sa maternjeg jezika: **positive energy inside of self* umesto *positive energy inside of himself*;
2. oksimoroni: **long, cropped hair* umesto *long hair* ili *cropped hair*;
3. upotreba pogrešne reči: **he is high* umesto *he is tall*.

Objašnjenje ovih grešaka je u najvećem broju slučajeva negativan transfer (1), mada je prisutno i loše savladavanje raznih značenja koje imaju reči na engleskom jeziku, kao i konteksta u kom se one mogu upotrebiti (2, 3).

Tačno je da se ove greške ne javljaju tako često kao ostali tipovi grešaka, ali je predlog da se ubuduće više pažnje posveti učenju vokabulara u kontekstu.

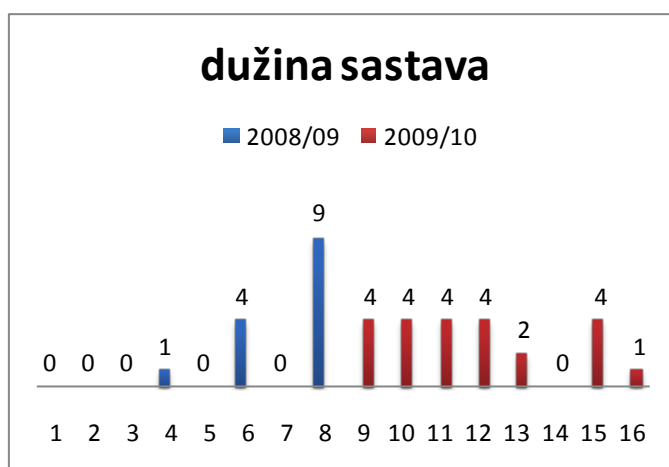


Grafikon br. 7

8.5. Dužina sastava

U poglavlju koje se bavi problemima ovog istraživanja već je navedeno ponešto o razlozima zašto se nepoštovanje određene dužine sastava treba smatrati greškom. Na grafikonu br. 8 vidi se da je veoma mali broj učenika poštovao propisanu dužinu teksta.

Procenjivanje tačnosti ovog aspekta zadatka izvršeno je na sledeći način: od 80 do 100 reči – nema greške, odstupanje od 1-5 reči iznad ili ispod zadatog okvira je jedna greška (npr. u sastavu od 144 reči ima 9 grešaka). Zahtev je bio odgovoriti na zadatu temu koristeći precizno određen broj reči. Poželjno je da učenik ume da se izrazi poštujući ograničenje ove vrste. Možda bi, da su više vodili računa o dužini sastava, učenici više puta iščitali napisani tekst i morali da nađu način kako da se izraze ekonomičnije, pa bi menjajući rečenične konstrukcije uočili i brojne druge greške.



Grafikon br. 8

8.6. Stil

Stil je učenicima bio najmanji problem. Čak i bez instrukcije nastavnika, učenici su znali da se od njih očekuje da napišu sastav neformalnim registrom. Kod stila dominiraju dve vrste grešaka:

1. prekomerna i netačna upotreba priloga i priloških fraza (u navedenom odlomku kao greške su označene samo one koje imaju veze sa stilom):

*Here is what she looks like. She is quite tall and has really nice figure. *Furthermore, she has long, dark, straight hair and she usually wears it in a ponytail. Her face is really beautiful. *That is to say, she has big, green eyes and has snub nose. *Besides, she has snow white teeth. *On top of that, she has full lips. *Altogether, she is really nice looking actress.*

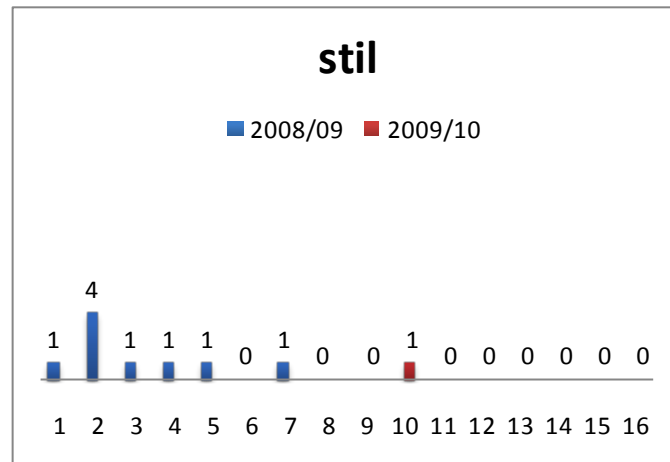
umesto npr.

Here is what she looks like. She is quite tall and has a really nice figure. She has long, dark, straight hair and she usually wears it in a ponytail. Her face is really beautiful, with her big, green eyes and a snub nose. Furthermore, she has snow white teeth. On top of that, she has full lips. Altogether, she is really nice looking actress.

2. neprimereni iskazi: **His body is very attractive.* umesto *He is very attractive.*

Greška prve vrste najverovatnije se javlja zbog generalizovanog stava da se za pisanje na engleskom koristi jedan formalan stil, bez obzira na temu. Uzrok za drugi tip grešaka je suprotan. Učenici misle da mogu da napišu bilo šta.

Kao što se vidi na grafikonu br. 9 jedan učenik je imao više grešaka vezanih za stil. Predlog je da se sa njim individualno radi na otklanjanju greške ovog tipa.



Grafikon br. 9

8.7. Interpunkcija

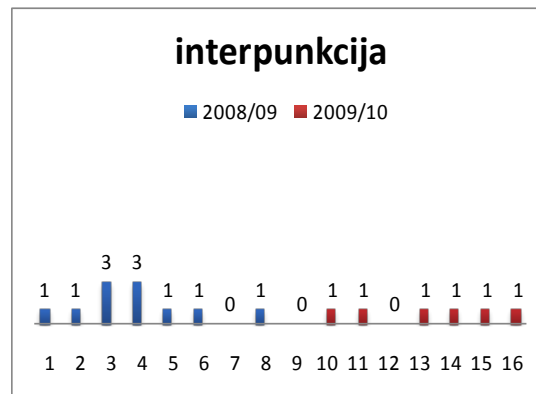
Interpunkcija ponekad ume da stane na put razumevanju, ali se ozbiljnost grešaka ove vrste, u poređenju na primer sa sintaksičkim greškama, uglavnom smatra zanemarljivom. Ipak, na grafikonu br. 10 vidimo da je skoro svako od učenika napravio bar jednu grešku u korišćenju interpunkcijskih znakova. Greške su sledeće:

1. upotreba pogrešnog znaka (tačka sa zapetom umesto dve tačke za navođenje):
**Here what he looked like;* umesto *Here is what he looked like:*

2. izostavljanje znaka: ** Further more his hair is dark.* umesto *Furthermore, his hair is dark.*

3. upotreba znaka kada to nije neophodno: ** Although, he doesn't look like Brad Pitt, he is very interesting and charming man.* umesto *Although he doesn't look like Brad Pitt, he is a very interesting and charming man.*

Teško je reći zašto se javljaju greške ovog tipa, jer su srpski i engleski vrlo slični kada je upotreba interpunkcije u pitanju. Možda se radi o tome da je došlo do generalizacije sledećeg tipa: učenici misle da je na engleskom na neki način sve drugačije nego na srpskom, pa se to prenosi i na one kategorije jezika koje se ne razlikuju. Sa druge strane, moguće je da učenici nisu bili dovoljno koncentrisani na problematiku interpunkcije pri pisanju sastava. Otklanjanju ovakvih grešaka bi se moglo pristupiti nakon što učenici uvežbaju da ne prave neke druge vrste grešaka, koje su mnogo frekventnije i više utiču na razumevanje pisanog teksta.



Grafikon br. 10

9. Diskusija

Kada se neki inicijalni problemi vezani za analizu grešaka u pisanom diskursu prevaziđu ili zaobiđu, dolazi se do izvesnih podataka podataka koji su u nekim slučajevima i neočekivani.

Kategorije engleskog jezika koje ne postoje u srpskom najteže je savladati. Česti su doslovni prevodi sa maternjeg jezika, generalizacija pravila iz engleskog jezika, ali dobar deo grešaka prouzrokovan je nepažnjom i nedovoljnom koncentracijom učenika. Kako su učenici sastave pisali kod kuće, ne možemo znati koliko su vremena i truda posvetili ovom zadatku. Možda bi jedna anketa detaljnije mogla da ispita ovaj fenomen, i na osnovu nje bi nastavnik ubuduće mogao da posavetuje učenike na koji način da pristupe samostalnom radu.

Iznenaduje nas činjenica da ovi mladi ljudi koji žive u doba neprestanog tehnološkog razvoja ipak ne uspevaju da prouče i upotrebe mnoge prednosti koje im taj razvoj pruža. Pisanje sastava na engleskom jeziku danas je neodvojivo od korišćenja računara i programa za obradu teksta, pa bi i ovo mogao biti jedan od aspekata kome bi se mogla posvetiti pažnja pri podučavanju u oblasti pisanja.

Veliki problem bio je nepoštovanje broja reči koje učenik sme da koristi. Ako se prisetimo pisanja sastava na srpskom jeziku, u osnovnoj ili srednjoj školi, većina nas će se složiti da se instrukcije koje smo dobijali od nastavnika nikada nisu ticale broja reči. Ipak, kada se radi o pisanju na engleskom jeziku, ovakvo ograničenje javlja se u svim sferama pisanja, od krajnje neformalnih do vrlo formalnih situacija, pa je preporučljivo da se učenici što pre naviknu na tu činjenicu.

Bitna stavka kada je motivisanost učenika u pitanju je i ta da oni u najvećem broju slučajeva neće uraditi određen zadatak, ukoliko ih nastavnik na to ne primora. Na nastavniku je da odluči da li i na akademskom nivou treba da podseća učenike da je sve ono što se od njih traži korisno i da nije bez razloga.

10. Zaključak

Analiza grešaka odrađena u ovom radu mogla bi biti od koristi u daljem organizovanju nastave na kursu engleskog jezika kao izbornog predmeta, jer je nakon istraživanja utvrđeno koje greške u pisanju učenici najčešće prave.

Nastavnik bi trebalo najpre da se usredsredi na ispravljanje najfrekventnijih grešaka u pisanju na engleskom jeziku, kao što su upotreba članova, speling itd. Takođe bi trebalo odvojiti vreme za individualni rad sa učenicima. Često je takav pristup zbog veličine grupa nemoguć, ali ga treba primeniti kad god se za to ukaže prilika. Takođe učenicima treba skrenuti pažnju da naizgled nebitne stvari (recimo, dužina napisanog teksta) imaju veliki uticaj na kvalitet i celovitost pismenog iskaza. S tim u vezi je i podsticanje učenika da više puta pročitaju i ispravljaju svoj pisani rad, a u tome im mnogo mogu pomoći i programi za obradu teksta.

Na kraju možda treba reći da je većini učenika potrebno objasniti zašto je neophodno razvijati neku od veština (u ovom slučaju pisanje), kako bi oni ozbiljnije shvatili svoje obaveze.

Sve u svemu, vršiti ovakav tip istraživanja u određenim vremenskim intervalima doprinelo bi boljem i bržem napretku učenika kada je veština pisanja u pitanju.

Literatura

- Chan, S. H., Abdullah, A. N. (2004). Exploring Affect in ESL Writing Behaviour. *English Teacher, Volume 33*. 1-12.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Longman, England.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press, Hayward CA.
- Moon, J. (2008). L2 children and writing: a neglected skill? *ELT Journal, Volume 62/4*. 398-400. Oxford University Press.
- Scott, V.M. (1996). *Rethinking Foreign Language Writing*. 140-149. Heinle & Heinle Publishers, Boston. Preuzeto sa:
http://www.learner.org/workshops/tfl/resources/s3_teachingwriting1.pdf
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Heinemann, Oxford.
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly, Volume 27/4*. 657-677.
- Swan, M. (2008). Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones.
- Richards J., Renandya W. (ed.) (2008). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (str. 148-152). Cambridge University Press.

- Tarone, E., Parrish, B. (1998). Task-related variation in interlanguage: The case of articles. *Language Learning, Volume 35*. 373-395.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Grammar*. Longman, Harlow Essex.
- Thornbury, S. (2010). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Macmillan Books for Teachers, Oxford.

Abstract

THE ERROR ANALYSIS OF ESSAYS WRITTEN IN ENGLISH

In this paper we investigate the errors made by students who wrote essays in English. Sixteen essays written by two consecutive generations of students were analyzed. At the time when the research was conducted the students were at the B1 level. The paper shows the frequency of all errors (for each essay individually, as well as between the two different generations). The most representative errors were listed and analyzed (an attempt was made to explain why they occurred). The conclusion is that there were two main reasons that could be used to explain the occurrence of the errors: negative transfer (the influence that the rules of the students' mother tongue have on acquiring a foreign language) and overgeneralization of the previously learned rules.

Key words: *error analysis, writing as a skill, error frequency, essays in English, negative transfer, overgeneralization of rules.*