

Ирена Р. Радић
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
Саобраћајно-техничка школа Земун

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 2/2018.
УДК: 371.3.:811.111]:373.5
стр. 219 - 236

АНАЛИЗА ГРЕШАКА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА ИЗ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КОД УЧЕНИКА ПРВОГ РАЗРЕДА САОБРАЋАЈНО-ТЕХНИЧКЕ ШКОЛЕ У ЗЕМУНУ

Резиме: Пошто су времена другачије дистрибуирана и бројнија у енглеском језику у односу на српски, овај рад бави се анализом грешака у вези са глаголским облицима и употребом времена у енглеском језику у писменим задацима ученика првог разреда Саобраћајно-техничке школе у Земуну како би се детаљно описале грешке према таксономији површинске структуре и објаснили њихови узроци и извори. Подаци су прикупљени преко писменог задатка и анализирани и тумачени помоћу анализе грешака. Морфолошке грешке два и по пута су учесталије него грешке у употреби. По врсти већина грешака у облику су грешке изостављања и по извору су неодређене. Остале грешке овог типа су интралингвалне грешке чији је узрок углавном погрешна хипотеза о појмовима. Грешке у употреби одређеног времена скоро су у потпуности интралингвалног карактера чији се узрок може објаснити незнањем о ограничењу правила и хипергенерализацијом. Веома мало има интерлингвалних грешака. Да би ученици мање грешили, неопходно је почети од самих грешака и разлога за њихов избор. Наставник кроз дијалог и повратну информацију подстиче ученике на размишљање како би сами формулисали правила и постали свесни грешака да би се учеников међујезик приближио циљном језику. Будући да се дијалог у пару показао успешним, неопходно је увести у наставу вежбе слушања и говорне вежбе.

Кључне речи: употреба времена, глаголски облици, класификација грешака, извор, узрок, исправљање грешака.

УВОД

У првом делу рада приказаће се теоријски оквир. Кратким поређењем контрастивне анализе и анализе грешака говориће се о њиховим битним сличностима и разликама како би се боље разумели суштина, предмет, циљеви и значај саме анализе грешака. Поред корака које је неопходно направити у извођењу анализе грешака, највише простора у овом делу рада посветиће се описивању, објашњавању и поготово класификацији грешака због прилично великог броја синонима међу терминима, детаљних и сложених подела које варирају од аутора до аутора и нејасних граница између појединих грешака које ће се приказати графички преко скупова.

У практичном делу рада, из угла наставника, изнеће се фактори који отежавају извођење наставе, савети наставника колега са искуством и потреба за проналажењем оптималног начина тестирања знања ђака који се поприлично међусобно разликују по (не)знању због чега су направљена два типа писменог задатка – један за четворогодишњи смер, а други за трогодишње смерове. Грешке у вези са глаголским облицима и временима биће приказане у табелама према врсти, броју, тачном облику, узроку и извору и додатно и подробно објашњене уз граматичка правила. На крају рада говориће се о начинима исправљања грешака.

Пошто је систем времена у енглеском језику другачије конципиран у односу на српски, у овом раду анализираће се грешке које проистичу из овог сложеног система у писменим задацима ученика првог разреда Саобраћајно-техничке школе и разрадиће се класификација грешака са циљем да се пронађу њихови узроци и извори. На основу властитих стечених знања и искустава, у раду се настоји да се теорија оживи и доживи кроз примену у настави како би се увидело у којој мери су теорија и пракса комплементарни. Истраживачке хипотезе гласе да ће грешке у облику бити бројније у односу на грешке у употреби, да ће грешке у облику бити интерлингвалног карактера, а грешке у употреби интралингвалне природе.

АНАЛИЗА ГРЕШАКА

Пошто се идеје контрастивне анализе (КА) нису могле доказати емпиријским путем, као противтежа појавила се анализа грешака (АГ) која систематски проучава ученичке грешке у Ј2 (Mitchell&Myles, 2004: 38), наставши из слабије верзије КА (Gass&Selinker, 2008: 97). Међутим, за разлику од дате верзије, која пореди циљни језик са матерњим, АГ пореди грешке које ученик прави на циљном језику, односно манифестације учениковог Ј2 система који је вођен правилима и предвидљив (Lightbown&Spada, 2013: 43), кога ће касније Синклер назвати међујезиком, са самим обликом циљног језика (Gass&Selinker, 2008: 102). Као полазна тачка за проучавање језика ученика и усвајање Ј2 (Gass&Selinker, 2008: 102; Ellis, 1994: 48), АГ настоји да

идентификује и објасни грешке које се не могу једноставно приписати негативном трансферу из J1 као што тврди КА (Robinson, 2013: 213).

Пит Кордер сматра да су грешке саме по себи значајне, јер пружају увид у учениково знање J2 (Gass&Selinker, 2008: 102). Такође објашњава да су грешке значајне јер:

- 1) пружају наставнику информације о томе колико је ученик већ научио,
- 2) служе истраживачу као докази о томе на који начин се учи језик,
- 3) користе се као средство помоћу којег ученик открива правила циљног језика (Ellis, 1994: 48).

У датом чланку, Кордер разликује омашке (*mistake*) и грешке (*error*). Говорник који направи омашку или привремени лапсус може да је препозна и исправи одмах, док је грешка систематска, чини одступање од норме, открива јаз између скривеног знања и J2 компетенције и ученик је не препознаје као такву (Gass&Selinker, 2008: 102; Robinson, 2013: 214).

Циљ АГ је да открије различите врсте грешака и опише их у намери да се разуме начин на који ученици обрађују податке из J2 (Lightbown&Spada, 2013: 43) како би се побољшала настава језика (Ellis, 1994: 48; Gass&Selinker, 2008: 103). Стога се већина анализа грешака спроводила у учионици. Поредићи кораке које треба предузети да би се урадила АГ, иако наизглед различито распоређени и названи, зависно од аутора до аутора, они су у суштини слични:

- 1) прикупити узорке језика ученика
- 2) идентификовати грешке
- 3) описати грешке (Међутим, овај корак је код неких аутора подељен у два – класификација и квантификавање грешака.)
- 4) објашњавање грешака или анализирање извора
- 5) евалуација грешака (уместо овог корака наводи се поправљање грешака уз одређене поступке) (Ellis, 1994: 48; Gass&Selinker, 2008: 103).

Трећем и четвртом кораку посветиће се посебна пажња у наредном поглављу, док ће се сада дати кратак осврт на остале кораке, пружајући само информације које ће бити неопходне за истраживање у овом раду. У оквиру прикупљања узорака, према величини узорка, узет је специфични узорак који се састоји од једног узорка употребе језика прикупљен од ограниченог броја ученика. Начин на који су узорци прикупљени је путем тестирања у контролисаним условима на часу израде писменог задатка. Подаци су сакупљени кроз трансверзално истраживање (Ellis, 1994: 49, 50). Идентификација грешака говори не само о разлици између омашке или грешке већ и између транспарентне, у којој је нарушен облик, и латентне грешке, у којој је нарушено значење. Евалуација грешака говори о снажним утисцима које грешке остављају на наставнике и оцењиваче (Ellis, 1994: 63).

Описивање грешака и њихово објашњење

Ова два корака никако не треба мешати зато што се опис грешака односи на производ усвајања језика који се састоји од резултата процеса учења или језичке перформансе, док се објашњење грешака или одређивање њиховог порекла односи на процес усвајања језика (Dulay et al., 1982: 141). Опис се, дакле, не односи на узрок грешке, већ на површинске карактеристике грешке, које се могу одредити поређењем структуре грешке са еквивалентном у матерњем језику (Dulay et al., 1982: 142) и идиосинкратичких исказа са реконструкцијом исказа у циљном језику (Ellis, 1994: 54).

Поред таксономије заснованој на језичким категоријама и поткатономијама, површинска својства грешака могу се описати према таксономији површинске стратегије на основу које се дате структуре мењају помоћу *грешака* (Ellis, 1994: 54-55):

- 1) *изостављања (omission)* – обавезан елемент је изостављен,
- 2) *додавања (addition)* – додата је непотребна реч,
- 3) *погрешног избора (mis-selection)* – погрешна реч је употребљена,
- 4) *погрешног облика (misformation)* – дат је погрешан облик тачне речи,
У литератури се среће и назив *misinformation*, али овај термин треба избегавати јер нема никакве везе са погрешним обликом, већ са преношењем погрешне информације.
- 5) *погрешног редоследа речи (misordering)* – реченични конституенти су поређани погрешним редоследом (Dulay et al., 1982: 154-163) (Thornbury, 2006: 75-76).

Када је у питању објашњавање грешака, ова етапа је најважнија јер настоји да утврди извор грешака односно да открије узрок грешака и установи процесе који су одговорни за усвајање Ј2. Овај рад бавиће се психолингвистичким извором који је у вези са природом познавања система Ј2 (Ellis, 1994: 58).

Класификација грешака

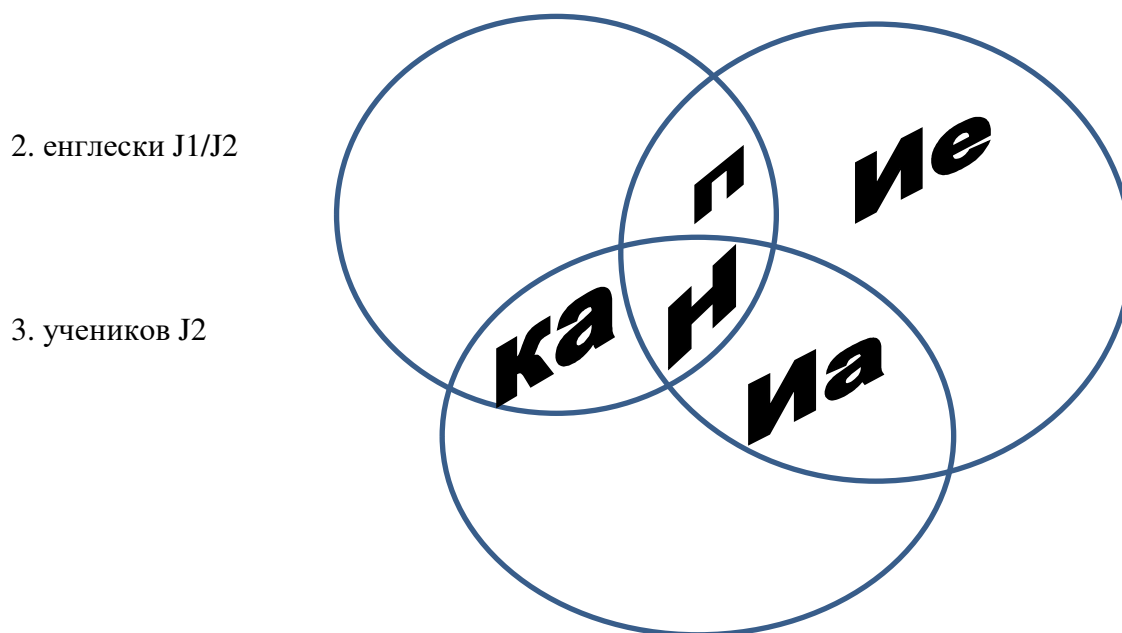
У раду ће се приказати две поделе грешака према двојици аутора и користиће се обе поделе за истраживање. Ричардс разликује три различита извора грешака компетенција:

- 1) *грешке интерференције* (Дилеј и Барт користе исти термин, а Рот их назива *грешкама трансфера* односно најчешће у литератури *интерлингвалне Ие*) које настају као резултат употребе елемената из једног језика док говоримо на другом (нпр. матерњи говорник немачког изговори *I go not* под утицајем реда речи у немачком) (Ellis, 1994: 58).
- 2) *интралингвалне грешке (Иа)*, које одсликавају опште карактеристике учења правила, деле се према узроцима (Ellis, 1994: 59):

- a) *хипергенерализација (overgeneralization)* која настаје када ученик направи структуру која одступа од норме на основу других структура у циљном језику. Грешке ове врсте укључују структуру која одступа од норме уместо две структуре циљног језика (на пример *He can sings* у којој енглески дозвољава две структуре *He can sing* и *He sings*).
- b) *незнање о ограничењу правила (ignorance of rule restrictions)* подразумева примену правила у контекстима у којима се она не примењују (на пример, *He made me to rest* уместо *He made me rest* јер је проширен образац који се налази код већине глагола који имају допуну у виду инфинитива).
- c) *непотпуна примена правила (incomplete applications of rules)* на основу које није у потпуности развијена структура. На тај начин ученици којима је енглески J2 задржавају у питањима ред речи какав је у декларативним реченицама (нпр. *You like to sing?* уместо *Do you like to sing?*). Оваква врста грешке такође се назива *грешком прелазне компетенције*.
- d) *погрешна хипотеза о појмовима (false concepts hypothesized)* када ученик уопште не схвата разлику која постоји у циљном језику (нпр. Употреба облика *was* као маркера за прошло време у реченици *One day it was happened*).

У трећу групу спадају *развојне грешке* које се према Ричардсу јављају када говорник покушава да изгради хипотезу на циљном језику на основу ограниченог искуства (Ellis, 1994: 59) у учионици и из уџбеника (Richards, 1970: 6). Исти термин користе Дилеј и Барт али га другачије дефинишу. У раду ће се употребити дефиниција која су дала ова два аутора будући да су, према Ричардсу, појмови интралингвалне грешке и развојне грешке слично дефинисани, што би знатно отежало аутору у анализи и тумачењу резултата. Они су такође класификовали су грешке у три групе према извору (према Ellis, 1994: 60):

- 1) *развојне грешке (P)* које се дешавају када ученик покушава да састави хипотезу о циљном језику на основу ограниченог искуства, док Дилеј и Барт их дефинишу као грешке сличне усвајању матерњег језика (Ellis, 1994: 58, 60). Развојна грешка јавља се, уколико дато дете направи грешку која није настала под утицајем матерњег, већ је својствена деци чији је матерњи језик енглески као у примеру *He took her teeths off* (типична грешка хипергенерализације) (према Gass&Selinker, 2008: 108),
- 2) *интерлингвалне грешке* и
- 3) *јединствене/неодређене грешке (H)* које говоре о грешкама које нису развојне нити грешке интерференције. На пример, грешка *Terina not can go* може да се тумачи као интерлингвална зато што се исти образац налази у шпанском и другим језицима као J1, а може бити и развојна јер се чује код деце чији је матерњи енглески. Овакве грешке настају јер на учење језика могу утицати неколико фактора истовремено (Gass&Selinker, 2008: 108).



Ови скупови (ауторово дело) представљају матерњи језик J1 (нпр. српски), енглески J1/J2 и учеников J2 (међујезик), а пресеци скупова чине заједничка својства.

Пресек између првог и другог скупа чине сличности између српског и енглеског према КА. Пресек између првог и трећег скупа чине интерлингвалне грешке чији је узрок интерференција J1. У разлици трећег скупа налазе се интралингвалне грешке својствене ученицима којима је енглески страни језик. Пресек између другог и трећег скупа представљају развојне грешке које праве и деца чији је језик матерњи и деца којој је енглески страни језик, док се у пресеку свих скупова сврставају грешке којима се не може одредити један извор. Међутим, на цртежу нису приказане грешке које припадају и развојним и интралингвалним.

МЕТОД

У истраживању које је рађено школске 2015/2016. учествовало је 75 ученика (од тога 72 испитаника и 3 испитанице узраста од 15-16 година) првог разреда из три одељења различитих образовних профила (четворогодишњи смер – електротехничар за електронику на возилима, трогодишњи смерови – возач моторних возила и лакирер) са циљем да се види како су ученици савладали глаголске облике и времена, које врсте грешака су присутне у писменим задацима, зашто оне настају и како смањити њихов број. Ауторка је користила као узорак само одељења којима предаје како би испитала

делотворност наставних метода који су коришћени на часовима обраде, утврђивања и систематизације пре писменог задатка. На тај начин може се установити које технике су се показале успешним и које треба практиковати чешће, а које технике је потребно свести на минимум.

У писменим задацима примењена је анализа грешака као један од савремених метода у анализи тестова. Грешке су разврстане према врсти, бројности, тачном облику, узроку и извору. Такође наставник је одабрао глаголске облике и времена као предмет анализе јер они чине тежиште наставног плана и програма за енглески језик у првом разреду.

Када је реч о педагошком и психолошком профилу ученика, четворогодишњи смер углавном уписују ученици са нешто бољим постигнутим успехом у осмогодишњем образовању и на испитима мале матуре у односу на трогодишње смерове (минимум бодова за електротехничара је око 65), док се за трогодишње смерове одлучују ђаци са веома slabим успехом (минимум бодова за возача је око 50, а за лакирера око 40). У одељењима трогодишњег смера постоји и одређен проценат ученика ромске националности и ученика из социјално депривираних средина. На самом почетку школске године ђаци су на једном школском часу радили иницијални тест односно тест вишеструког избора који одређује ниво знања (тзв. placement test) како би се оценио ниво знања са којим ученици располажу. Резултати су показали да ученици поседују мешовите способности и да се распон нивоа знања креће од А1 до Б1 зависно од смера, одељења и самог ученика као појединца. Већина ученика је показала ниво знања на почетном нивоу, један део на основном нивоу, а средњи ниво врло мали број ученика. Неки ученици су само започели израду теста и одустали не одговоривши на пола питања. Уколико се узме оцена из енглеског језика у основној школи као мерило постигнућа успеха, један колега са вишегодишњим искуством првог дана сваке школске године усмено пита колико ученика је имало петицу, четворку, тројку, двојку и поклоњену двојку из датог предмета. Ученици му искрено и отворено кажу своје оцене. Петице и четворке су ретке, док највећи број ученика има оцене испод тројке.

Након иницијалног теста, ученици су такође радили неку врсту провере знања који садржи десет питања (нпр. What is your name?, How are you?, How old are you?, Where do you live?, What did you do last weekend?, итд.) на које се захтевао пун одговор. Питања, која наизглед делују прелако, тестирала су знање које су ученици донели из основне школе. Резултати су били поражавајући. Поставља се питање како је ученик са оваквим елементарним незнањем могао да заврши основну школу и шта може да научи у средњој школи када градиво не почиње од почетка. Поред слабог предзнања ученика, фактори који додатно отежавају извођење наставе су васпитно запуштени ученици, њихова немотивисаност, општа незаинтересованост, неодговорност за сопствени рад и недисциплинованост.

Како би ученици савладали одговоре на ова питања, наставник је оцењивао прваке усмено у пару симулирајући дијалог између њих уз постављање питања и

давања одговора. Наиме, испред ученика се налазио папир на коме су откуцане речи као сигнали (cues) које су ученика навели да постави питање, а други ученик одговара и поставља то исто питање (вежбају се и вештине слушања), па следеће питање и тако у круг. То је уједно био и један део припреме за писмени задатак.

Узимајући све ово у обзир, направљена су два врсте писменог задатка: један за електротехничаре за електронику на возилима (оглед) који ће стећи четворогодишње образовање и други са три задатка за трогодишње смерове – возаче моторних возила и лакирере. Вежбања у вези са стављањем одређеног глагола у загради у тачно време нису укључена у овогодишњи писмени задатак зато што је претпрошле године велики број ученика добио негативну оцену на тој врсти теста без обзира на неколико часова вежбања и утврђивања. Старији цењени је посаветовао наставника почетника да времена пита ученике преко превода, јер метајезик се није показао од велике користи да би ученици разумели времена.

Стога писмени задатак за четворогодишњи смер садржи четири задатка, први се односи на превод реченица из уџбеника са енглеског на српски (Ковачевић&Марковић, 2007), други на превод реченица са српског на енглески (у којима је фокус на временима), трећи задатак на одговоре на питања из текстова који су рађени на часу, а четврти на постављање питања на основу подвучене речи. Писмени задатак за трогодишње смерове има три задатка: одговоре на питања који су претходно рађени у пару, превод са енглеског на српски и превод са српског на енглески. За прелазну оцену потребно је било тачно урадити половину писменог задатка, који је дат у четири групе како ученици не би преписивали једни од других. У табели 1. дат је изглед писменог задатка за електротехничаре, а у табели 2. приказан је писмени задатак за возаче и лакирере.

I Translate into Serbian:	III Answer the questions:
1) Tea is not a drink, but a small meal. 2) Football is the most popular sport in England. 3) Manchester United is the most successful club in English football history. 4) The clock has slowed down only once on New Year's Eve because of heavy snow. 5) The bells of the Great Clock rang out across London for the first time in 1859.	1) Which country was the first to develop the rules for football? 2) When did the tradition of afternoon tea become popular? 3) How did Big Ben get its name? 4) When does Big Ben look spectacular? 5) What is Great Britain famous for?

II Translate into English:	IV Make questions:
1) Ја не волим спорт. 2) Он не игра фудбал сваки дан. 3) Ја сам добио поклон јуче. 4) Ја нисам добио поклон јуче.	1) My phone number is 0642765582. 2) I watch TV and study every day. 3) I am sitting now.

Табела 1. Писмени задатак за четворогодишњи смер

I Answer the questions:	II Translate into Serbian:
1) What's your name? 2) How are you? 3) Where are you from? 4) Where do you live? 5) How old are you? 6) What's your phone number? 7) What's your email address? 8) Where were you born? 9) What do you do every day? 10) What are you doing now?	1) Tea is served with cakes and sandwiches. 2) Football is the most popular sport in England. 3) The Football League was the first professional football league in the world. 4) The clock has slowed down only once on New Year's Eve because of heavy snow. 5) Football offers everyone the chance to have fun from children to rich professionals.
	III Translate into English:
	1) Она игра тенис сваки дан. 2) Он не једе хлеб сваки дан. 3) Ја ћу играти фудбал сутра. 4) Ја нисам играо фудбал јуче. 5) Ја сам отишао у школу јуче.

Табела 2. Писмени задатак за трогодишње смерове

АНАЛИЗА ГРЕШАКА И ТУМАЧЕЊЕ РЕЗУЛТАТА

Наредне табеле приказане су по угледу на два научна рада *Applied Error Analysis of Written Production of English: Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools, Jordan* (Zawahreh 2012) и *Error Analysis on Tenses Usage Made by Indonesian Students* (Ratnah 2013), али су прилагођене потребама тренутног истраживања. Наиме, примери са грешком и тачним обликом директно су унети у табелу ради прегледности. Завакхрех под узроке погрешно наводи и изворе, поистовећујући их, за разлику од Ратнаха који их раздваја као две засебне категорије, што ће учинити и аутор овог рада. Међутим, за разлику од Ратнаха који узроке интралингвалних грешака погрешно сврстава и у интерлингвалне грешке, аутор овог рада ће узрок интерлингвалних грешака објаснити само интерференцијом. Такође у раду ће се наћи и развојне грешке као извор грешака,

које не спомињу ова два аутора, што ће учинити саму анализу сложенијом и продубити разумевање грешака из угла два извора.

Грешке се јављају зато што се садашњост, прошлост и будућност у енглеском изражавају знатно већим бројем времена него што је то случај у српском (на пример, српски презент може се манифестовати кроз четири садашња времена у енглеском *Present Simple* (просто садашње време), *Present Continuous* (трајно садашње време), *Present Perfect* (садашњи перфекат) и *Present Perfect Continuous* (садашњи трајни перфекат). Грешака у облику (морфема) (71) има скоро два и по пута више него у употреби (синтаксички ниво) (29). До истог закључка се дошло са ученицима осмог разреда у истраживању путем интервјуа (Dubravac&Begagić, 2013). Све грешке су описане према врсти, а објашњене према узроку и извору. Постоје грешке које се не могу јасно одредити да ли су развојне, интра- или интерлингвалног карактера. Уколико се ради о грешкама које могу бити и развојне и интерлингвалне, оне се називају у литератури неодређеним. Међутим, у литератури нема посебног назива за грешке које чине комбинацију развојних и интралингвалних са једне стране, и интерлингвалних и интралингвалних, са друге стране. Грешке које се могу објаснити аргументима за више од једног извора у овом раду назваћемо неодређеним.

Грешке у облику

У *табели 3.* нису приказане све грешке, него само најбројније (49). Према врсти грешке, највише има грешака изостављања (15), грешке додавања и погрешног облика има подједнак број (11), док комбинацију ове две врсте грешака има девет. Према извору, већина грешака су неодређене (27), за њих су дата два тумачења, затим следе интралингвалне (19) и веома мали број интерлингвалних (3). Уколико би занемарили развојне грешке, опет би више од половине чиниле интралингвалне грешке. Када је узрок у питању, уколико се узму у обзир само чисто интралингвалне (19) и интерлингвалне грешке (3), узрок првих предњачи погрешна хипотеза о појмовима (13), док хипергенерализација и незнање о ограничењу правила има по три.

Приличан број грешака се најчешће јавља (у првом, четвртном, осмом и десетом примеру) јер ученици, поред главног лексичког глагола као финитног глагола у *Present Simple* и *Past Simple* (просто прошло време), непотребно додају глагол *to be* (бити и јесам), правећи на тај начин у потврдном облику сложено време од *Present Simple* и *Past Simple* уместо простог. Мада се конјугација глагола *to be* (и глагола *to have got* само за *Present Simple*) прво учи у школама управо зато што се другачије мењају од свих осталих лексичких глагола у *Present Simple* и *Past Simple*, ученици и даље праве грешке. Наиме, датим глаголима се у одричном облику само додаје речца *not* иза глагола, док се упитан облик гради инверзијом односно када субјекат и глагол замене места. Код свих осталих лексичких глагола се у упитном и одричном облику додаје *DO* и *DOES* (за треће лице једнине) у *Present Simple*, а *DID* у *Past Simple*, који поседују

граматичко значење и без којих се могу направити дата времена. Потребно је разјаснити ученицима да не комбинују парадигме глагола *to be* (и *to have got*) и осталих лексичких глагола.

У првом примеру, вероватно је грађење српског перфекта као сложеног времена утицало на грађење *Past Simple* као простог у потврдном облику. Такође се облик *was* може протумачити као маркер за прошло време (према Mohamed et al., 2004: 91).

У другом примеру, ученик изоставља помоћни глагол *to be* у времену *Present Continuous*. Ова појава се може објаснити кроз морфолошке студије према којима деца чији је енглески J1 и J2 усвајају граматичке морфеме по сличном природном редоследу. Међу првим морфемама усваја се наставак за облик *-ing*, док помоћни глагол долази касније (Saville-Troike, 2012: 46-47). Други разлог је утицај матерњег језика јер је у српском презент просто време док се у енглеском састоји од две речи.

У трећем примеру, иако се *Present Simple* учи као прво време у школама, оно се последње усваја односно наставак *-s* се тешко усваја што се опет може објаснити кроз морфолошке студије. Такође ово се може тумачити као интралингвална грешка јер ученик није развио облик у потпуности.

У петом примеру, ученик можда доживљава *I'm* као цео субјекат уместо *I*, јер је раније напамет научио конјугацију глагола *to be* у *Present Simple*, не схватајући да је краћи облик помоћног глагола *am* у ствари *'m*.

У шестом примеру, види се да је ученик буквално превео ред речи у одричном облику у садашњем времену на енглески.

У седмом примеру, ученик генерализује правило заборављајући да се у трећем лицу једине *Present Simple* у одричном и упитном облику додаје помоћни глагол *DOES*, а не *DO*.

У осмом примеру, ученик уопште не разуме разлику у циљном језику и додаје помоћни глагол, водећи се преводом структуре српског перфекта као сложеног времена у односу просто време *Past Simple*. Помоћни глагол *am* у *Present Simple* буквално је превео са српског као *сам* јер се перфекат гради од презент глагола *јесам*.

У деветом примеру појављује се грешка дуплог обележавања (Dulay et al., 1982: 156) где су оба облика маркирана (*didn't* и *got*). Уколико је ученик посегнуо за *didn't* који је маркер за прошло време, други глагол мора бити у основном облику.

редни број	врста грешке	број	пример са грешком	тачан облик	узрок	извор
1.	погрешан облик + додавање	9	I was make a cake yesterday.	made	интерференција	Ие
					погрешна хипотеза о појмовима	Иа

2.	изостављање помоћног глагола to be	8	She listening to music now.	is listening	интерференција	Ие
					стратегије усвајања J1	Р
3.	изостављање наставка за облик -s	7	Big Ben look spectacular at night.	looks	непотпуна примена правила	Иа
					стратегије усвајања J1 хипергенерализација	Р
4.	додавање	6	I'm play computer games every day.	play	погрешна хипотеза о појмовима	Иа
5.	додавање	5	I'm was born in Belgrade.	was born	погрешна хипотеза о појмовима	Иа
6.	изостављање	3	He not eat bread every day.	doesn't eat	интерференција	Ие
7.	погрешан облик	3	He don't eat bread every day.	doesn't eat	хипергенерализација	Иа
8.	погрешан облик	3	I am not play football yesterday.	didn't play	интерференција	Ие
					погрешна хипотеза о појмовима	Иа
9.	погрешан облик	3	I didn't got a present yesterday.	didn't get	незнање о ограничењу правила	Иа
10.	погрешан облик	2	Where are you live ?	do you live	погрешна хипотеза о појмовима	Иа

Табела 3. Грешке у облику

Грешке у употреби (синтакса)

У табели 4. анализиране су најчесталије грешке (25) од којих су двадесет и три грешке погрешног облика и интралингвалног карактера, а само су две грешке изостављања и интерлингвалне природе. Узроци првих су незнање о ограничењу правила (15) и хипергенерализације (8), док је узрок других интерференција.

У првом и шестом примеру грешке се односе на незнање о ограничењу правила и погрешну употребу одређеног времена (нпр. *Present Continuous* уместо *Present Simple* јер се говори о радњи која се понавља и *Present Perfect* уместо *Past Simple* зато што се

тачно зна када се завршена прошла радња десила, а маркер за *Past Simple* је прилог за време *yesterday*). У другом, трећем и петом примеру узрок грешака се објашњава хипергенерализацијом јер Richard сматра да ученик настоји да на тај начин олакша и поједностави језик (према Mohamed et al., 2004: 91), посежући за једноставнијим обликом јер није савладао или учио сложеније (нпр. *Present Simple* уместо *Past Simple* и *Present Simple* уместо *Future Simple* (просто будуће време)). Иако се четврти пример може тумачити као хипергенерализација, пре је реч о интерференцији јер се ученик послужио дословним преводом (нпр. он је вероватно у свом међујезику, када се учила парадигма глагола *to be* у *Present Simple*, превео *am* на српски као краћи облик помоћног глагола *јесам* за прво лице једнине односно *је*, погрешно повезујући оба глагола преко превода). Стога би требало избегавати превод у овом случају.

редни број	врста грешке	број	пример са грешком	тачан облик	узрок	извор
1.	погрешан облик	13	What are you doing every day?	What do you do every day?	незнање о ограничењу правила	Иа
2.	погрешан облик	4	I make a cake yesterday.	I made a cake yesterday.	хипергенерализација	Иа
3.	изостављање	2	I play football tomorrow.	I will play football tomorrow.	хипергенерализација	Иа
4.	погрешан облик	2	I am born in Belgrade.	I was born in Belgrade.	интерференција	Ие
5.	погрешан облик	2	I don't get a present yesterday.	I didn't get a present yesterday.	хипергенерализација	Иа
6.	погрешан облик	2	I haven't received a present yesterday.	I didn't receive a present yesterday.	незнање о ограничењу правила	Иа

Табела 4. Грешке у употреби

ИСПРАВЉАЊЕ ГРЕШАКА

Према Кордеровим речима, ако је грешка средство помоћу којег ученик открива правила циљног језика (према Ellis, 1994: 48), онда би требало кренути од ње и спровести крајње упрошћену усмену анализу грешака са ученицима. Наиме, пре него што прегледа писмени задатак, наставник би могао да интервјуише ученике појединачно да одговарају на сва та иста питања усмено како би видео да ли ђаци могу сами да уоче грешке и објаснили због чега су изабрали дати облик или време или зашто ништа нису написали. На тај начин наставник би стекао бољи увид у учеников међујезик и схватио на основу одговара ученика да ли се ради о омашци (трема или страх као фактор) или грешци или због чега нису дали одговор. Да би ученици боље разумели грађење и употребу времена, наставник такође мора да пружи повратну информацију. Експлицитну повратну информацију наставник може да пружи када објашњава интерлингвалне грешке поредећи матерњи и циљни језик. Елис сматра да тако ученици могу да пореде циљни облик са правилима која важе у њиховом међујезику и припоје дати облик свом међујезику (према Falhasiri et al., 2011: 259). Поред експлицитних правила, интралингвалне грешке могу се објаснити индуктивно преко минималних парова тако што ће наставник активирати ученике наводећи их питањима на жељене одговоре и подстаћи на размишљање како би сами дошли до закључака и формулисали правила својим речима. С обзиром на то да се ученици у одељењу знатно разликују по предзнању, организовала би се појачана допунска настава, на којој би акценат био на механичким вежбањима да би се увежбали жељени циљни облици и додатну наставу, на којој би се вежбала употреба времена. На редовним часовима ученици различитих способности би се поделили у мање групе у којима би добили папире са њиховим грешкама на писменом које би исправљали и дали објашњење за одређену грешку да би се увежбали да уоче грешке. На крају се ученици поново тестирају како би се видело да ли су ови начини били делотворни. Усмени дијалози са питањима показали су се успешним јер су ученици имали прилику да вежбају вештине слушања и говора. На часовима обраде, наставник може да промени начин на који предаје времена. Наиме, колега са дугогодишњим искуством даје савет да се ђацима представи свако време помоћу цитата из чувених филмова на енглеском језику, нпр. *Future Simple* преко *I'll be back* из филма *Терминатор* или *Present Continuous* преко *Are you talking to me?* из филма *Таксиста*. С обзиром на то да скоро већина ученика већ зна ове реченице, лакше би научили времена за која се оне везују. Међутим, ученик мора да преузме одговорност за своје учење доласком на редовну и допунску наставу, израдом домаћих задатака, учењем код куће, доношењем материјала, учешћем на часу, слушањем песама, гледањем филмова, серија и емисија, читањем књига, новина и осталог штива на енглеском језику у слободно време. Већина ученика су углавном мотивисани оценом, док има ученика који не реагују на слабе оцене.

ЗАКЉУЧАК

Пошто се нису могле објаснити све грешке само на основу утицаја матерњег језика, из слабије верзије контрастивне анализе развила се анализа грешка која иде корак даље у односу на дату претходну теорију поредећи грешке са њиховим циљним облицима. Грешке су добиле на значају јер пружају увид у учениково знање и начин на који се усваја језик. У извођењу АГ највише пажње посвећено је описивању и објашњавању грешака зато што групишу грешке и откривају њихово порекло.

У практичном делу рада анализиране су грешке у вези са глаголским облицима и временима у енглеском језику које су сакупљене кроз писмене задатке ученика првог разреда Саобраћајно-техничке школе. Грешке су најпре описане према таксономији површинске структуре, а објашњене преко узрока и извора. Грешке које настају као резултат погрешног морфолошког облика два и по пута су фреквентније него грешке које се односе на погрешну употребу времена зато што већина ученика поседује слабо основно предзнање и интересовање, а при томе ометају наставника да одржи час. Иако је тешко приписати одређену грешку једном извору, уколико се нађу аргументи за оба извора, грешка се може назвати неодређеном. Према врсти грешке, међу морфолошким грешкама највише има грешака изостављања, додавања и погрешног облика. Према извору и узроку, већина грешака су неодређене, затим следе интралингвалне чији је узрок погрешна хипотеза о појмовима и веома мали број интерлингвалних. Међу грешкама у употреби су скоро све грешке погрешног облика и интралингвалног карактера чији је најчешћи узрок незнање о ограничењу правила. За разлику од претходних истраживања у којима је првенствено извор грешака интерлингвалне природе (Zawahreh, Chen, Dubravic&Begagić, Ratnah, Abdullah), мада се наводе и интралингвалне грешке на другом месту (Dubravic&Begagić, Ratnah), у овом истраживању грешке су неодређене и интралингвалне, док веома мало има интерлингвалних грешака. У погледу доминације интралингвалних грешака Елис и Фалхасири су дошли до истог закључка. За разлику од других истраживања, овај рад открива и проблематику грешака којима је тешко одредити један извор.

Анализа грешака може да послужи за унапређивање наставе. Како би ученици постали свесни грешака, у настави је потребно кренути од самих грешака да би се поновила правила и примери било дедуктивним или индуктивним приступом. Опремљен повратним информацијама од стране наставника, ученик мора да одговорно и активно учествује у учењу, испитује своје хипотезе, реконструише правила и мења међујезик како би његов међујезик више личио на циљни језик.

Литература

1. bin Abdullah, A. T. H. (2013). Error Analysis on The Use of The SimpleTense and The

- Simple Past Tense in Writing Essays Among TESL College Students. *International Journal of Education and Research*, 1(12), 1-11.
2. Chen, L. (2006). The effect of the use of L1 in a multimedia tutorial on grammar learning: An error analysis of Taiwanese beginning EFL learners' English essays. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 76-110.
 3. Dubravic, V. i Begagić, M. (2013). Analiza grešaka pri upotrebi glagolskih vremena u engleskom jeziku. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zenici*, 11(11), 81-99
 4. Kovačević, K. i Marković, G. (2007). Improving English. Engleski za prvi razred srednje škole. Beograd: ZUNS.
 5. Dulay, C. H. et al. (1982). *Language Two*. London: Oxford University Press.
 6. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
 7. Falhasiri, M., Tavakoli, M., Hasiri, F., & Mohammadzadeh, A. R. (2011). The Effectiveness of Explicit and Implicit Corrective Feedback on Interlingual and Intralingual Errors: A Case of Error Analysis of Students' Compositions. *English Language Teaching*, 4(3): 251-264.
 8. Gass, M. S. and Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York and London: Routledge.
 9. Lightbown, P. M. and Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
 10. Mitchell, R. and Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.
 11. Mohamed, A. R., Goh, L. L., & Eliza, W. R. (2004). English errors and Chinese learners. *Sunway Academic Journal*, 1: 83-97.
 12. Ratnah (2013). Error Analysis on Tenses Usage Made by Indonesian Students. *Journal of Education and Practice*, 4(6): 159-169.
 13. Richards, J.C. (1970). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. San Francisco: Tesol Convention.
 14. Robinson, P. (2013). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge.
 15. Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
 16. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillian Books for Teachers.
 17. Zawahreh, F. A. S. (2012). Applied Error Analysis of Written Production of English Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools, Jordan. *International Journal of Learning and Development*, 2(2): 280-299.

Irena P. Radić
Faculty of Philology, University of Belgrade
Traffic and Technical School Zemun

THE ERROR ANALYSIS OF TENSES IN THE ENGLISH WRITTEN TESTS IN
FIRST-GRADE STUDENTS IN THE TRAFFIC AND TRANSPORT ENGINEERING
VOCATIONAL HIGH SCHOOL IN ZEMUN

Abstract: Seeing that tenses in the English language are distributed and perceived differently from the Serbian ones, this paper deals with the error analysis of tenses in the written tests of the first graders in the Traffic and Transport Engineering High School. The aim of this research is to determine the types of mistake, their sources and causes. The first part of the paper deals with the theory about error analysis, error description, its explanation and detailed error classification and the methodology, whereas the second one focuses on the research itself, the analysis and interpretation of results and the ways of error correction.

Regarding error classifications, some authors define the same terms differently (developmental errors) and it is necessary to opt for one definition. In addition to this, in the literature the names of errors that spring from two different sources are not coined except for ambiguous errors (a combination of a developmental and interlingual error). In this paper such errors will be named ambiguous. As for methodology, 75 students aged 15-16 were involved in the study since the author was teaching these students. Therefore, the author can check whether some of the strategies in classroom were successful or not. The subjects enrolled on different vocational profiles and had a modest and low overall score. Most participants have got beginner and elementary level of English even though they had been learning it for eight years in primary school. Apart from the poor knowledge, other factors that impede the teaching and learning processes are undisciplined, unmotivated, uninterested, irresponsible and neglected students. To obtain data, the researcher used a written test including controlled practice – translation exercises and answering basic questions. The results have shown that students tend to make twice as many errors in the form than in the usage. According to the surface structure taxonomy, the former are mostly errors of omission, misformation and addition, the latter are almost all errors of misformation. Considering the source and cause, morphological errors are predominately ambiguous i.e. they cannot be explained using only one source. Surprisingly, the rest of morphological mistakes are intralingual due to false concepts hypothesized whereas there are only few interlingual ones. Errors in usage are almost all intralingual stemming from mostly ignorance of rule restriction and overgeneralization. To reduce the number of errors, an error is a starting point in teaching and learning. After the test, the teacher can interview students individually to answer the same questions to see whether they can notice their own mistakes and state the reason for such a choice. Thus the teacher can discriminate between

errors and mistakes. The teacher can also give corrective feedback explicitly in explaining interlingual errors comparing mother tongue and target language and implicitly in explaining intralingual ones using minimal pairs. Given mixed ability classes, students can attend remedial classes where they will practise form-based tasks and additional classes where they will practise usage of tenses. Students can also be handed out pieces of paper containing their mistakes and can do peer-editing. Since dialogue in pairs proved successful, the teacher may include famous film catchphrases and introduce more exercises in terms of listening and speaking. However, at the end of the day, students should take responsibility for their own learning.

Key words: the usage of tenses, verbal forms, error correction, error classification, sources, causes.

Рад је примљен 12. 11. 2018. године, а рецензиран 05. 12. 2018. године