



мср. Милица М. Ђуричић¹
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Стручни
рад

Грамаџичке грешке у писаној продукцији шпанског језика

Резиме: Узимајући у обзир чињеницу да метода анализе грешака јружа значајне податке о начину на који ученици усвајају дањи страни језик и које структуре изазивају потешкоће приликом тог процеса, у овом раду желело се истражити на које јединице треба посебно обратити пажњу на нивоу Б1 у шпанском језику. У раду се износе резултати истраживања у ком је учествовало тридесет студенткиа групе године шпанског језика и хиспанских књижевности на Филолошком факултету у Београду. Грешке су анализирание на основу од тридесет писаних радова. Поседна пажња усмерена је на анализу грамаџичких грешака на плану морфологије у писаној продукцији које праве студенткии шпанског језика који су изворни говорници српског језика. Резултати истраживања су показали да одређене јединице, иако су уређене на уређеним нивоима, нису усвојене и да се правила не примењују доследно, што указује да захтевају додатну методолошку пажњу како би се избегло да се даље грешке јављају споредионо и на вишим нивоима. У вези са тим су и суштиније за истраживање грамаџичких грешака у писаним радовима ученика, које су наведене на крају рада.

Кључне речи: грамаџичке грешке, анализа, морфологија, српски језик, шпански језик.

Увод

У овом раду испитују се грамаџичке грешке на плану морфологије у писаној продукцији код студената шпанског језика и хиспанских књижевности на Филолошком факултету у Београду на самом почетку друге године студија, када би, према наставном плану у програму, требало да поседују знања која одговарају нивоу А2 према *Заједничком европском референционом оквиру за језике*. Циљ спроведеног истраживања

био је утврђивање проблематичних поља у процесу усвајања шпанског језика као страног (у раду ће као синоними бити коришћени следећи термини: страни језик, циљни језик и Л2) код одраслих ученика чији је матерњи језик српски (у раду ће као синоними бити употребљавани термини матерњи језик и Л1). У истраживање се пошло од претпоставке да није све што је учено на претходној години студија у потпуности и научено, пошто, како истиче Бабић (2005: 59), знање и примена нису исто: ученик може теоријски познавати градиво, али научену материју

1 milica.djuricic@gmail.com

неће умети увек да примени, било да се ради о усменој продукцији било писаној.

На самом почетку рада биће изнет теоријски оквир спроведеног истраживања који се односи на трансфер и анализу грешака. Затим ће бити изнети резултати истраживања и уочене граматичке грешке.

Значајно полазиште за овај рад чини истраживање које је Сантос Гаргало спровела у школској 1988/89. години, када је анализирала грешке које изворни говорници српског језика праве приликом учења шпанског језика као страног (Santos Gargallo, 1993). У истраживању је учествовало педесет пет информаната који су били студенти треће и четврте године шпанског језика на Филолошком факултету у Загребу и Сарајеву.

Теоријски оквир истраживања

Трансфер

Интересовање за појам трансфера јавило се још код бихевиориста. Концепт трансфера односи се на то како ће претходно стечено знање утицати на оно што се касније учи. Када је реч о учењу страних језика, дефинише се као резултат утицаја сличности и разлика између циљног језика и језика који је раније учен, али не нужно и у потпуности усвојен (Odlin, 1989: 27, према: Odlin, 2003). Трансфер се може јавити у свим подсистемима у лингвистици (фонетици, фонологији, морфологији, синтакси, прагматици, семантици, ортографији) (Odlin, 2003). Класификација процеса трансфера се врши на основу као резултата, тј. уколико је резултат поменутог процеса тачан израз, у питању је позитивни трансфер, а ако се ради о нетачном изразу, дошло је до негативног трансфера (Gass & Selinker, 2008).

У оквиру теоријско-методолошког приступа контрастивне анализе контрастирали су се матерњи језик ученика и циљни језик. Другим

речима, одређивале су се разлике и сличности између та два језика како би се предвиделе грешке и проблематична поља у процесу усвајања страног језика (Fernández, 1995). Контрастивна анализа извор грешака проналазила је у учениковом Л1. Уколико су постојале сличности између структура из учениковог Л1 и циљног језика, напредак је био изванредан, док су се као проблематичне и тешке за усвајање показале структуре које су се разликовале. Оне су биле одраз негативног трансфера (Ferrán Salvado, 1990; Ellis, 1994). Изузетно велики значај придаван је утицају матерњег језика, а занемарен је при томе низ других фактора који могу утицати на ток процеса усвајања страног језика, попут мотивације ученика, ставова према језика, узраста, раније учених језика итд. (Santos Gargallo, 1993; Gass & Selinker, 2008).

Крајем шездесетих година двадесетог века, након спроведених емпиријских истраживања, уздрмане су поставке контрастивне анализе грешака. Наиме, дошло се до закључка да поједине грешке не представљају одраз негативног трансфера из учениковог Л1, већ су резултат деловања других фактора, и да се грешке не могу предвидети и избећи, што је довело до преласка са теоријско-методолошког поступка контрастивне анализе на методолошки поступак анализе грешака. (Santos Gargallo, 1993; Bustos Gisbert, 1998; Gass & Selinker, 2008).

Анализа грешака

Анализа грешака представља лингвистичку анализу у којој се пажња усмерава на грешке које ученици праве и доводи их у везу са међујезиком, а не само са негативним трансфером из матерњег језика ученика, што је био случај у контрастивној анализи (Gass & Selinker, 2008). Међујезик се дефинише као лингвистички систем који користи неизворни говорник током процеса усвајања циљног језика. У питању је језички систем у развоју у ком се, поред гре-

шака, запажају и структуре које су у складу са нормом језика који се учи (Santos Gargallo, 1993, Fernández, 1997).

Иако је фокус пребачен са учениковог Л1 на друге факторе, првенствено на структуру циљног језика, матерњем језику ученика и даље се посвећује пажња, узимајући у обзир чињеницу да је он неизбежан фактор у процесу усвајања неког страног језика (Bustos Gisbert, 1998).

Анализа грешака које ученици праве на страном језику умногоме може унапредити наставни процес и крајњи резултат наставе. Наиме, грешке су значајне, како за професора, тако и за ученика, али и за истраживаче који се баве објашњењем поменутог процеса (Corder, 1981: 11, према: Fernández, 1997). Оне су индикатори да се процес учења/усвајања страног језика развија и да постоје области које тек треба аутоматизовати, тј. усвојити и надаље примењивати у одговарајућем контексту. Грешке представљају приближавање норми циљног језика (Santos Gargallo, 1993). Важно је напоменути да анализа грешака доприноси бољем разумевању тога које структуре проузрокују потешкоће приликом учења страног језика, затим указује на добре и лоше стране дидактичког материјала који се користи итд. (Santos Gargallo, 1993; Vázquez, 2009).

Истраживање

Методолошки оквир и циљ истраживања

Приликом овог емпиријског истраживања коришћена је метода анализе грешака како би се утврдила проблематична поља за ученике шпанског језика као страног у формалном контексту у Србији.

Спроведено је квалитативно истраживање, а као мерни инструмент изабран је есеј. Задатак је био написати састав од сто двадесет до сто педесет речи користећи при томе десет задатих израза у истом или сличном облику (ва-

ријације су биле дозвољене када је реч о броју, лицу или глаголском облику): *playa, vacaciones, costumbre, viaje, comida, disfrutar, verano pasado, lugar, agua, buen tiempo* (срп. плажа, одмор, обичај, путовање, храна, уживати, прошло лето, место, вода, лепо време). Иако су изрази били разнолики, тематски су упућивали на лето и прошлогодишњи одмор, што је изискивало употребу првенствено прошлих времена, која се уводе на језичком нивоу А2, тачније у другом семестру прве године студија, а на почетку друге године претходно научено градиво се обнавља и допуњава. Поред прошлих времена, у фокусу овог рада биће и друге грама̀тичке грешке на плану морфологије.

Хипотеза истраживања

У ово квалитативно истраживање ушло се са претпоставком да се „усвајање једне структуре не заврши када почне усвајање друге, него је овај процес испреплетен и континуиран“ (Бабић, 2005: 57). Наиме, треба имати у виду да све јединице које су пређене на претходним нивоима не морају нужно бити усвојене.

Од велике је важности истаћи да приликом анализе грешака на одређеном нивоу у разматрање не би требало узети јединице и структуре које су ученику непознате, тј. оне које нису обухваћене наставним планом и програмом, односно дескрипторима на одређеном нивоу (Bustos Gisbert, 1998). Стога у овом раду неће бити разматране грешке које су одраз непознавања одређене материје попут употребе субјунктива, слагања времена и слично, пошто нису ни предвиђени планом и програмом за дати ниво.

Анализирани корпус и циљна група

Корпус на ком је вршена анализа грешака чини тридесет састава. Наиме, у истраживању учествовало је тридесет информаната чији је матерњи језик српски и који су узраста између двадесет и двадесет пет година. У питању је група

одраслих ученика шпанског језика који су претходно учили или још увек уче неки други страни језик попут енглеског, немачког, француског, италијанског итд. Стога, шпански није њихов Л2, па је могуће очекивати да ће на појаву грешака и негативног трансфера имати утицаја не само матерњи језик већ неки други раније учени језик.

У питању су студенти друге године шпанског језика као главног на Филолошком факултету у Београду, који недељно имају осам часова језика, а на првој години студија похађали су наставу из предмета Морфологија шпанског језика. Настава је у потпуности извођена на циљном језику иако је предавачев матерњи језик био српски.

Класификација грешака

Идентификација и класификација грешака позитивно утиче на њихово даље третирање и исправљање (García González & Alonso Zarza, 2009). Постоје различити предлози за одређивање и класификацију грешака.

Једна од могућих класификација грешака односи се на развојне и фосилизоване грешке. Развојне су карактеристичне за одређене фазе кроз које ученик пролази у процесу учења страног језика; оне се превазилазе на наредним нивоима, док фосилизоване грешке представљају оне грешке које се задржавају у лингвистичком систему ученика и које се спорадично јављају на различитим језичким нивоима (Fernández, 1995). Развојне грешке су одраз стратегија које ученик користи како би потврдио или оповргао своје хипотезе о томе како функционише циљни језик. Грешке које се дуже задржавају у лингвистичком систему ученика нису увек резултат негативног трансфера из матерњег језика, већ и структура циљног језика може утицати на њихову појаву (Fernández, 1995).

Грешке се могу класификовати и на основу узрока. На основу ове поделе треба разликовати две групе грешака: 1. интерлингвалне (односе се на негативни трансфер из учениковог матерњег језика или неког другог раније ученог језика) и 2. интралингвалне грешке (настају под утицајем језика који се учи) (Bustos Gisbert, 1998; Vázquez, 1999; Gass & Selinker, 2008).

Најчешћи критеријум за класификацију у анализи грешака шпанског језика као страног јесте одређивање језичког нивоа ком та грешка припада иако ова подела у пракси показује поједина проблематична поља, нпр. једна граматичка грешка може уједно бити и лексичка; једна правописна грешка може осликавати погрешан изговор итд. (García González & Alonso Zarza, 2009).

Резултати истраживања

За потребе овог рада посебно је значајна управо подела на лингвистичке нивое на којима се дата грешка јавља. У фокусу истраживања су граматичке грешке на морфолошком плану. Но ауторка ће покушати да укаже и на интерлингвалне и интралингвалне грешке. Грешке ће бити подвучене, а граматички исправан облик биће наведен у курзиву.

Члан

Негативни трансфер се чешће јавља када један елемент из циљног језика не постоји у учениковом Л1, што проузрокује одсуство одређених форми у Л2. Другим речима, теже се усвајају форме и категорије које не постоје у матерњем језику ученика (Bustos Gisbert, 1998). Изостављање члана у шпанском језику као циљном иде у прилог овој тврдњи. Код ученика чији матерњи језик не познаје ову категорију у првим фазама учења приметна је тенденција изостављања члана. Временом ученици усвајају правила и чешће користе чланове, али не увек и у одговарајућем

контексту, што доводи до грешака (Spalatin, 1976, према: Santos Gargallo, 1993).

Објашњења у дидактичком материјалу и објашњења наставника могу додатно деловати конфузно на ученика. Тврдња да се одређени члан у шпанском језику користи за указивање на познати или у дискурсу раније споменути појам за једног изворног говорника српског језика делује превише уопштено, па је погодније објаснити у којим контекстима се члан јавља, а у којима не (Rajić & Marcos Blanco, 2009).

Под (1) наведени су примери у којима ученици нису употребљавали одређени члан иако је то у наведеном контексту потребно. У овим примерима огледа се негативни трансфер из Л1 пошто ученици показују тенденцију да изостављају категорију која не постоји у њиховом матерњем језику. Примери под (1д и 1ђ) у наставку ће бити детаљније разматрани пошто се, поред изостављања одређеног члана за мушки род испред спортова, запажа још једна морфолошка грешка, односно изостављање предлога *a*.

(1)

а. Se parecen uno a otro; *Se parecen uno al otro.*

б. Se parece un poco a ___ nuestra; *Se parece un poco a la nuestra.*

в. ...a ___ nuestras; *...a las nuestras*

г. Levantábamos² todas las mañanas a ___ 6 y nos acostá**ba**mos a ___ 11;

*Nos levantá*bamos todas las mañanas a las 6 y nos acostá**ba**mos a las 11.

д. Jugá**ba**mos ___ parchís; *Jugá*bamos al parchís.

ђ. Jugá**ba**mos ___ voleibol; *Jugá*bamos al voleibol.

2 Подвучена грешка ће бити разматрана у наставку, у одељку о глаголским облицима.

У радовима је уочено да неки од студената користе одређен члан испред назива држава иако постоји правило да се у поменутом контексту члан најчешће не јавља. Но важно је напоменути да је ова грешка индивидуалног, а не групног карактера.

(2)

а. La Grecia; *_/_ Grecia*

б. La Turquía; *_/_ Turquía*

Након спроведене анализе, долази се до закључка да ученици или погрешно употребљавају члан или га изостављају из контекста у ком би он требало да се нађе. У следећем примеру (3) наводи се случај употребе одређеног члана у неодговарајућем контексту:

(3) Tenía el pelo negro; *Tenía _/_ pelo negro.*

Када је реч о облику члана, од тридесет састава, запажа се само једна грешка, која је наведена у примеру под (4). Полази се од претпоставке да је до ове грешке дошло због непознавања правила да члан за женски род позајмљује облик мушког рода пошто одређује именицу која почиње наглашеним *a*-.

(4) la agua; *el agua*

Сматра се да ученици имају мање потешкоћа са неодређеним чланом, док је одређени члан тај који се теже усваја, а самим тим и не примењује доследно. Наиме, у примеру (5) наведена је индивидуална грешка: информант је употребио неодређени члан у неодговарајућем контексту.

(5) ir a³ un viaje; *ir de viaje_*

3 Овој грешци ће пажња бити посвећена у одељку о предлозима.

Род именица

У тридесет састава који су коришћени приликом анализе грешака запажа се укупно четрдесет једна грешка у вези са погрешним одређивањем рода именица. Чак у двадесет седам састава може се уочити барем једна грешка тог типа. До поменутих грешака код одраслих ученика шпанског језика чији је матерњи језик српски може долазити због ослањања на Л1 или због хипергенерализација или погрешних аналогја које узрокује структура циљног језика. Некада узрок грешке може бити двосмислен, тј. може се приписивати и матерњем језику ученика, али и структури шпанског језика као циљног.

Иако се на нивоу А1 учи род именица, као и низ изузетака, одређивање рода именица и на вишим нивоима проузрокује потешкоће за ученике чији је матерњи језик српски, што доводи до закључка да је овом питању потребно посветити додатну пажњу на нивоима А2 и Б1, посебно ако се у обзир узме чињеница да се у дидактичком материјалу за поменути ниво углавном не јављају вежбања у вези са овом тематиком.

Грешке у вези са одређивањем рода именица биће класификоване у три групе: 1. интерлингвалне грешке (примери под 6); 2. интралингвалне грешке (примери под 7) и 3. грешке код којих је узрок двосмислен, тј. може бити негативни трансфер из матерњег језика или хипергенерализација правила циљног језика (примери под 8).

(6)

а. del piscina; *de la piscina*

б. el arena; *la arena*

в. todos los ciudades; *todas las ciudades*

г. la país; *el país*

д. un país maravillosa; *un país maravilloso*

ђ. En todos partes de Europa...; *En todas partes de Europa...*

(7)

а. el paz; *la paz*

б. muchas turistas; *muchos turistas*

в. ...con la maleta en los manos. ...*con la maleta en las manos.*

(8)

а. Cada día iba al clase de español; *Cada día iba al clase de español.*

б. la clima; *el clima*

в. el costumbre; *la costumbre*

г. nuevos costumbres; *nuevas costumbres*

д. ese costumbre; *esa costumbre*

ђ. un costumbre; *una costumbre*

Слагање у броју

Када је реч о слагању у броју, од тридесет састава, у једном се запажа грешка која је наведена у наставку под (9). Стога, може се закључити да слагање у броју не представља потешкоћу за ученике шпанског језика чији је матерњи језик српски. Грешке овог типа су индивидуалне на нивоу А2 и могу се приписати недостатку пажње (Santos Gargallo, 1993).

(9) Conocimos a mucha gente у su costumbres; *Conocimos a mucha gente у sus costumbres.*

Глаголи

Када је реч о глаголима, приликом анализе запажено је неколико проблематичних поља приликом усвајања шпанског језика као страног код изворних говорника српског језика. Запажене су грешке у вези са обликом (10), затим са погрешном употребом глагола *ser* и *estar* (11). Прошла времена су, такође, проблематично поље код српских ученика шпанског језика

(12). Поред наведених грешака, запажа се утицај морфолошког система српског језика. Наиме, поједини ученици показују тенденцију да рефлексивне глаголе из српског језика пренесу у шпански или да глаголе који у српском нису повратни у шпанском такође сматрају таквим (13). Затим, уочене су две грешке у вези са слагањем у лицу (14).

У свим примерима који су наведени под (10) приказане су грешке у вези са променом глагола. Ученици или још увек нису савладали правила у вези са грађењем глаголских облика који су рађени на претходним нивоима или та правила не примењују доследно. Међутим, постоји могућност да је недостатак пажње довео до неких грешака. Но ово је свакако питање коме треба посветити додатну пажњу, јер би, према плану и програму, форму требало савладати на нивоима А1 (презент) и А2 (прошла времена, сем плусквамперфекта), а знање о употреби глаголских облика за изражавање прошле радње потребно је употпуњавати на наредним нивоима.

(10)

а. Así que recomendo este país; *Así que recomiendo este país.*

б. Llegamos a la playa a las diez de la mañana cuando no había nadie y ponemos nuestras cosas al lado de nuestro coche; *Llegamos a la playa a las diez de la mañana cuando no había nadie y pusimos nuestras cosas al lado de nuestro coche.*

в. Me gusté mucho; *Me gustó mucho.*

г. Mis amigos querrían bañarse inmediatamente; *Mis amigos querían bañarse inmediatamente.*

д. Visitemos varias ciudades; *Visitamos varias ciudades.*

ђ. Visitemos Estambul; *Visitamos Estambul.*

е. elegió; *eligió*

ж. Se sintió muy sola; *Se sintió muy sola.*

з. He escrito una tarea para mi asignatura favorita; *He escrito una tarea para mi asignatura favorita.*

Како истиче Бајић (2009: 86), дистинкција између глагола *ser* и *estar* представља једно од проблематичних питања у процесу усвајања шпанског језика као страног, и то од почетног нивоа, па се поменута два глагола увек приказују и обрађују заједно. Ово питање заслужује посебну методолошку пажњу, на шта упућују и грешке овог типа (11) у анализираном корпусу.

У примерима (11а и 11г) не само да је дошло до погрешне употребе глагола (*ser* уместо *estar*) већ је употребљено погрешно глаголско време (*pretérito indefinido* уместо *pretérito imperfecto*), чему ће бити посвећен наредни одељак.

(11)

а. Fui muy triste; *Estaba muy triste.*

б. El agua era bastante caliente; *El agua estaba bastante caliente.*

в. El mar era siempre caliente; *El mar estaba siempre caliente.*

г. La arena fue caliente; *El agua estaba caliente.*

д. El agua no era fría; *El agua no estaba fría.*

ђ. ... a la playa que era la más limpia; *...a la playa que estaba la más limpia.*

е. El agua del lago era limpia; *El agua del lago estaba limpia.*

ж. Las playas eran siempre llenas de gente; *Las playas estaban siempre llenas de gente.*

з. Estaba muy interesante; *Era muy interesante.*

и... no sabía si iba a ser bien. ...; *no sabía si iba a estar bien.*

ј. También pensaba que eso de la siesta estaba un costumbre que ya no se practicaba mucho; *También pensaba que eso de la siesta era una costumbre que ya no se practicaba mucho.*

к. *Vimos que abiertos estaban los españoles; Vimos que abiertos eran los españoles.*

Грешке у вези са употребом прошлих времена (12) приликом учења шпанског језика као страног једне су од најчешћих код ученика чији је матерњи језик српски (Santos Gargallo, 1993). Један разлога је тај што у српском језику не постоје тако строга правила у вези са прошлим временима као у шпанском језику (Rajić & Marcos Blanco, 2009). Такође, тенденција да се уместо аориста и плусквамперфекта у српском језику користи само перфекат доводи до негативног трансфера у шпанском језику као циљном (Santos Gargallo, 1993).

(12)

а. *Mi viaje duraba siete días; Mi viaje duró siete días.*

б. *El día siguiente viajábamos a Copenhague con⁴ un barco grande; El día siguiente viajamos a Copenhague en un barco grande.*

в. *Ese viaje ha sido el mejor que tenía; Ese viaje ha sido el mejor que he tenido.*

г. *Visitamos muchas lugares y después hemos ido a la playa que era la más limpia; Visitamos muchos lugares y después fuimos a la playa que estaba la más limpia.*

д. *En realidad, era un viaje inolvidable; En realidad, fue un viaje inolvidable.*

ђ. *Ese viaje era maravilloso; Ese viaje fue maravilloso.*

е. *Era un viaje inolvidable; Fue un viaje inolvidable.*

Након анализе примера који су наведени у наставку под (13), долази се до закључка да ученици на нивоу А2 показују тенденцију да од-

лике морфолошког система свог матерњег језика преносе на циљни језик. Наиме, еквиваленти повратног глагола „вратити се“ у шпанском језику нису рефлексивни (*regresar*), док је ситуација са глаголом у примеру под (13г) додатно сложена пошто постоји глагол *volverse*, али он има сасвим другачије значење. Примери под (13д и 13ђ) указују на чињеницу да ученици неретко не разликују морфолошке одлике глагола *recordar* и *acordarse*, који у српском језику одговарају повратном глаголу „сетити се“. Такође, због непознавања правила или његовог недоследног примењивања, предлог *de* се употребљава са глаголом *recordar* иако је то граматички нетачно. Грешке овог типа приписују се негативном трансферу из Л1.

У примеру под (13е) такође се огледа негативни трансфер из матерњег језика ученика. Наиме, глагол „устати“ у српском језику није повратни, док је то случај у шпанском језику (*levantarse*).

(13)

а. *Queríamos regresarnos enseguida; Queríamos regresar enseguida.*

б. *Decidimos regresarnos al hotel; Decidimos regresar al hotel.*

в. *Nos despedimos de nuestros nuevos amigos y nos regresamos a casa; Nos despedimos de nuestros nuevos amigos y regresamos a casa.*

г. *Me volví a Valencia; Volví a Valencia.*

д. *Me recordé de sus costumbres; Recordé sus costumbres/Me acordé de sus costumbres.*

ђ. *Me recuerdo muy bien de su olor; Recuerdo muy bien su olor./Me acuerdo muy bien de su olor.*

е. *Levantábamos todas las mañanas a ___ 6 y nos acostábamos a ___ 11;*

Nos levantábamos todas las mañanas a las 6 y nos acostábamos a las 11.

⁴ Подвучена грешка биће разматрана у одељку о предлозима.

Када је реч о слагању у лицу, запажене су две грешке на корпусу од тридесет састава, што указује на чињеницу да је у питању индивидуална, а не групна грешка, за коју постоји могућност да је настала услед недостатка пажње.

(14)

a. Son la gente que no te da mucho espacio; *Es la gente que no te da mucho espacio.*

б. Teníamos la costumbre de levantarse muy temprano; *Teníamos la costumbre de levantarnos muy temprano.*

Предлози

Приликом анализе грешака уочено је да често долази до изостављања предлога (примери под 15), употребе погрешног предлога (примери под 16) или употребе предлога у контексту који то не захтева (примери под 17).

(15)

a. Jugábamos ___ parchís; *Jugábamos al parchís.*

б. Jugábamos ___ voleibol; *Jugábamos al voleibol.*

в. Jugábamos el voleibol; *Jugábamos al voleibol.*

г. Me di cuenta ___ que los costumbres no son tan diferentes a ___ nuestros; *Me di cuenta de que las costumbres no son tan diferentes a las nuestras.*

(16)

a. ir a un viaje; *ir de viaje*

б. Miró dentro de la ventana; *Miró por la ventana.*

в. En cuanto de la cultura,...; *En cuanto a la cultura,...*

г. El día siguiente viajábamos a Copenhague con un barco grande; *El día siguiente viajamos a Copenhague en un barco grande.*

д. El verano pasado viajé con mi novia en Francia; *El verano pasado viajé con mi novia a Francia.*

ђ. Después viajamos en Italia; *Después viajamos a Italia.*

е. Nos quedamos a Francia tres días; *Nos quedamos en Francia tres días.*

(17)

a. conocer a nueva cultura; *conocer nueva cultura.*

б. Un día visitamos a Barcelona; *Un día visitamos Barcelona.*

в. Después decidimos a salir; *Después decidimos salir.*

г. Me recordé de sus costumbres; *Recordé sus costumbres/Me acordé de sus costumbres.*

д. Me recuerdo muy bien de su olor; *Recuerdo muy bien su olor./Me acuerdo muy bien de su olor.*

У примерима под (17а и 17б) реч је о непознавању правила да се предлог *a* не користи када директни објекат није особа (Rajić & Marcos Blanco, 2009). Примери под (17г и 17д) указују на то да ученици не разликују глаголе *recordar* и *acordarse*, који су синоними, али док први не захтева употребу предлога, други је повратни и захтева употребу предлога *de*.

Дискусија резултата

Важно је истаћи да студенти често не обраћају довољно пажње на градиво које је пређено раније, јер га сматрају усвојеним. Они се окрећу сложенијим језичким облицима, запостављајући при томе вежбање претходног градива. Као последица јављају се грешке које се не сврставају у развојне, већ у грешке неусвојености

појединих граматичких облика због недовољног вежбања (Бабић, 2005: 58–59). Стога треба напоменути да грешке не настају искључиво због недостатка знања, већ због недоследне примене правила и због занемаривања изузетака (Ellis, 1994). Студенти могу поседовати метајезичка и теоријска знања, посебно ако се у обзир узме чињеница да, поред часова језика, имају и часове на којима стичу теоријска знања о фонетици и фонологији, морфологији, синтакси, прагматици, лексикологији и фразеологији. Међутим, истраживањем се дошло до резултата који указују на то да, иако су похађали наставу и положили неке од поменутих предмета (у првој години реч је о Морфологији), стечено знање примењују недоследно.

Постојање граматика шпанског језика, које су намењене ученицима изворним говорницима одређеног језика, умногоме могу помоћи превазилажењу проблематичних поља у процесу учења шпанског језика као страног пошто не праве идентичне грешке ученици чији се матерњи језик разликује, што потврђује постојање интерлингвалних грешака. Једна таква граматика постоји и од великог је значаја пошто се у њој износе примери и структуре у шпанском језику у контрасту са српским језиком (Rajić & Marcos Blanco, 2009).

Анализа грешака, такође, умногоме могла би помоћи унапређењу процеса наставе шпанског језика указујући на проблематична поља и потешкоће приликом усвајања шпанског језика као циљног у формалном образовном систему у Србији, затим указујући на начине на које би се грешке могле кориговати.

Сугестије за кориговање граматичких грешака

Наставник игра важну улогу у целокупном наставном процесу. Требало би да он унапред буде упознат са евентуалним потешкоћама које

одређене структуре могу проузроковати код ученика у процесу усвајања страног језика. Наиме, требало би да професор познаје теоријски оквир матерњег језика ученика да би успешно „могао да неутралише међујезичку интерференцију“ (Бајић, 2009: 88). На наставнику је да код ученика развија метајезичку свест и да указује на структуре циљног језика које се разликују од структуре матерњег језика ученика. Стога и када је реч о анализи грешака, наставник умногоме може помоћи ученику да уочи и освести грешке које прави. Прво, неопходно је указивање на грешку, а потом проналажење начина да се она превазиђе (Бабић, 2005: 59). Свакако, треба имати у виду да се један начин корекције грешке не може применити на сваки контекст и на писану и на усмену продукцију. Такође, индивидуални приступ исправљању грешака код ученика је круцијалан, јер не усвајају и не уче сви језик на исти начин (Ferrán Salvado, 1990).

Корективна повратна информација коју ученик добија од наставника може бити директна (реч је о указивању на грешку уз навођење тачног облика) и индиректна (означавање облика који није у складу са нормом језика који се учи без навођења тачне форме, што подразумева да би требало да ученик сам исправи грешку) (Ferris, 2006). Индиректна повратна информација може се пружати и може имати ефекта уколико ученици поседују довољно лингвистичког знања које би им помогло да сами исправе грешку. Према истраживању које наводи Ферис (Ferris, 2006), потребно је комбиновати директну и индиректну повратну информацију како би се на дужи стазе показао ефекат, тј. како би се отклониле граматичке грешке. Указивање на неграматичне облике од стране наставника помаже ученицима да смање број грешака у односу на оне који не добијају повратну информацију (Truscott & Yi-ping Hsu, 2008). Круцијални фактор у кориговању грешака је тај да ученици не добију само повратну информацију од наставника, већ да исправљени облик употребе у не-

ком другом контексту или да поново пишу на исту тему како би применили исправљени облик. Наиме, треба помоћи ученику да увиди несклад између свог међујезика и циљног језика, што може олакшати процес усвајања страног језика (Chandler, 2003).

Када је реч о кориговању грамаџичких грешака у писаној продукцији ученика, једна од препорука је да професор на табли издвоји низ израза који садрже грешке, па да ученици сами пронађу, идентификују и исправе грешке (Ferrán Salvado, 1990; Santos Gargallo, 1993). Још једна од сугестија за кориговање грамаџичких грешака је навођење облика који је у складу са нормом, а на маргини папира истицање правила које је прекршено, или дељење ученика у групе како би заједно покушали да исправе нетачне облике (Santos Gargallo, 1993). Фернандес (Fernández, 1997) препоручује организовање активности које би за циљ имале употребу облика које треба аутоматизовати. Пре свега, реч је о употреби игара и креативности у учионици.

Закључак

У овом раду приказана је анализа грамаџичких грешака на корпусу од тридесет састава студената друге године шпанског језика као главног на Филолошком факултету у Београду. Указано је на проблематична поља у процесу усвајања шпанског језика као страног на плану морфологије. Наиме, грешке на нивоу А2 јављају се у вези са члановима, одређивањем рода именица, глаголима, употребом предлога итд. До појаве поменутих грешака долази услед негативног трансфера из матерњег језика ученика, али и сама структура циљног језика проузрокује грешке.

Резултати истраживања указују на чињеницу да би требало да наставник усмери посебну пажњу на одређене проблеме у процесу усвајања шпанског језика као страног код изворних говорника српског језика како би се временом број уочених грешака смањио на нивоу Б1 и како би се спречило да оне постану фосилизоване, тј. да се спорадично јављају и на вишим нивоима, што отвара питање на који начин приступити исправљању грешака. Када је реч о грамаџичким грешкама у писаној продукцији, према неким истраживањима (Chandler, 2003; Ferris, 2006; Truscott & Yi-ping Hsu, 2008), препоручује се да наставник пружа корективну повратну информацију, било да је реч о директној или индиректној, пошто је то начин да ученици савладају препреке током процеса усвајања страног језика. Требало би да ученик буде активан учесник у том процесу, било да се од њега тражи да сам пронађе грешку или да форму која је у складу са нормом језика који учи употреби у неком другом контексту.

Литература

- Babić, Ž. (2005). Analiza grešaka u pisanim radovima. *Philologia*, (3), 55–61.
- Bajić, D. (2009). *Ser ili estar*. Ima li konačnih odgovora? *Jezik struke: teorija i praksa* (86–97). Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Bustos Gisbert, J. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 16, 11–40.
- Chlander, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267–296.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ferrán Salvado, J. M. (1990). La Corrección del Error: Fundamentos, Criterios, Técnicas. In: Ferrán Salvado, J. M. et al. (Ed.). *Didáctica de las segundas lenguas* (282–300). Madrid: Santillana.
- Fernández, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE. Tratamiento didáctico. *ASELE, Actas VI*, 147–154.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects on written error correction. In: Hyland K. & Hyland F. (Ed.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (81–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- García González, J. & Alonso Zarza, M. Á. (2009). Análisis de errores en español de serbiohablantes. *Jezik struke: teorija i praksa* (597–609). Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). The role of the native language: an historical overview. In: Gass, S. M. & Selinker, L. (Ed.). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (89–120). New York and London: Routledge.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In: Dougxty, C. J. & Long, M. H. (Ed.). *Handbook of Second Language Acquisition* (436–486). Oxford: Blackwell.
- Rajić, J. & Marcos Blanco, H. (2009). *Gramática de la lengua española para serbiohablantes: con ejercicios*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Truscott, J. & Yi-ping Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292–305.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 104–114.

Summary

Taking into consideration the fact the method of error analysis gives significant data about the ways in which students adopt the given foreign language and which structures provoke difficulties during this process, in this paper, we want to study in which units should mostly be focused at, for the level B1 in Spanish. The paper shows results of the research which included thirty students of the second year of Spanish Language and Hispanic Literature at the Faculty of Philology in Belgrade. Errors were analysed at the corpus of thirty written papers. Special attention was directed to analysis of the grammar errors at the Morphology plan and written production, which is made by students of Spanish, whose mother tongue is Serbian. Results of the research have shown that some units neither although having been done at previous levels, were nor adopted and are not applied thoroughly, and this points at the fact that they require additional methodological attention, so that the given mistakes appear sometimes and at higher levels. Considering this, there are suggestions for treating grammatical errors in written papers of the students, which are stated in the end of the paper.

Key words: error analysis, morphology, Serbian as mother tongue, Spanish a target language.

Resumen

Teniendo en cuenta el hecho de que análisis de errores pone de relieve datos importantes de cómo alumnos adquieren una lengua extranjera y cuáles son las estructuras que representan dificultades en el dicho proceso, en este papel se examina en qué unidades deberíamos prestar más atención en el nivel B1 de la lengua española. Se presentan los resultados de la investigación en la cual participaron 30 alumnos del segundo año de la lengua española y literaturas hispánicas en la Facultad de Filología en Belgrado. La atención especial se dedica al análisis de errores gramaticales en la producción escrita por parte de alumnos cuya lengua materna es el serbio. Los resultados indican que, aunque algunas estructuras ya han sido enseñadas, no son adquiridas y no se emplean consecuentemente, lo que indica que requieren atención metodológica adicional con el fin de evitar que dichos errores se produzcan de forma esporádica en los niveles superiores. A este respecto, en el final de este trabajo se presentan algunas sugerencias para el tratamiento de errores gramaticales en la producción escrita.

Palabras clave: análisis de errores, español como lengua meta, morfología, serbio como lengua materna.