

МАЈА П. СТАНОЈЕВИЋ ГОЦИЋ¹

ВИСОКА ШКОЛА ПРИМЕЊЕНИХ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
БРАЊЕ

АНИТА В. ЈАНКОВИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

ПРЕВОЂЕЊЕ КАО СТРАТЕГИЈА ПИСАЊА И НЕГАТИВНИ ЈЕЗИЧКИ ТРАНСФЕР КАО РЕЗУЛТАТ ЊЕНЕ НЕЕФИКАСНЕ ПРИМЕНЕ

САЖЕТАК. Превођење је једна од честих стратегија учења страног језика на почетним курсевима језика, а недостаци те стратегије посебно се уочавају у задацима писања текстова на задату тему. Сходно томе, овај рад има за циљ да предочи предности подучавања студената стратегијама писања и потребе да оне буду интегрисане у наставни процес. Истовремено, увођење контрастивне анализе у наставу имало би за циљ да се студентима укаже на разлике између српског и енглеског језика, које они најчешће не уочавају или превиђају, што резултира негативним језичким трансфером. Превођење, наиме, није једнообразни процес који се одвија реч-по-реч, већ је то процес преношења значења из једног језика у други, уз уважавање разлика између језичких система. У раду представљамо резултате истраживања које је спроведено са 35 студената Високе школе примењених струковних студија у Брању у коме су анализи-

¹ majastanojevic30@gmail.com

² anita.jankovic@pr.ac.rs

Рад је примљен 24. септембра 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 3. децембра 2018.

ране грешке које су настале као последица неефикасне примене ове стратегије.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: стратегије учења језика; превођење; интерференција; негативни језички трансфер; грешке.

УВОД

Упркос чињеници да је комуникативни приступ као савремени приступ у настави страног језика маргинализовао превођење, полазећи од става да оно не доприноси развоју комуникативне компетенције, ученици често користе превођење као стратегију учења, али и наставници такође прибегавају превођењу у настави. Превођење се може посматрати као вештина која се односи на преводилачку праксу, као наука која изучава поступке превођења, али и као стратегија учења језика. Данас је општеприхваћен став да стратегије учења језика, које представљају свесне поступке којима се олакшава процес учења страног језика и овладавање језичким вештинама, поспешују процес учења страних језика, док је идеја о стратешком учењу пожељна и прихватљива у савременој наставној методологији учења језика. С тим у вези, позитивни ефекти превођења резултирају чињеницом да се оно не може сасвим одбацити ни као наставна стратегија, ни као стратегија учења. У раду се, међутим, указује на негативне стране које превођење као стратегија учења производи у писаној продукцији, а оне се, пре свега, огледају у интерференцији, односно негативном језичком трансферу као упливу матерњег језика у процес усвајања страног језика. Поред тога, у раду се образлажу појмови попут стратегија учења језика, превођења, анализе грешака, негативног језичког трансфера и међујезика и анализирају се грешке из писаних састава студената. Према томе, практични део рада указује на интерлингвалне грешке које су студенти чији је матерњи језик српски правили приликом писања на енглеском језику. У том смислу, непоштовање реда речи, одсуство предлога, чланова и заменице *it*, погрешна употреба личних заменица, неадекватни одабир лексема које условљавају погрешне колокације и фразне конструкције, оличење су негативног језичког трансфера. Сматра се да ће након указивања студентима на грешке и њиховог кориговања студенти лакше стећи увид у структуре енглеског језика које би требало да савладају.

Било да је превођење неизбежна последица образовних навика које су студенти стекли приликом учења неког другог страног је-

зика, било да су интерлингвалне грешке настале као последица утицаја матерњег језика или да студенти прибегавају коришћењу стратегије превођења као једноставне или пријемчиве технике за развијање вештине писања, задатак наставника је да им укаже на чињеницу да превођење не представља дословно преношење језичких образаца из матерњег језика у страни већ укључује и вантекстуалне факторе. Сходно томе, Ераковић (2011) наводи став да се превођење више не сматра имитацијом већ независним стварањем текста па тако онај који преводи постаје носилац поруке која треба да буде разумљива у културолошком контексту циљног језика (стр. 112–113). Из ове перспективе, употреба стратегије превођења забележена у пракси је неефикасан начин учења.

АНАЛИЗА ГРЕШАКА

Метод анализе грешака (енгл. *error analysis*) уводи Кордер (Corder, 1967) као посебан метод језичке анализе, који је послужио и за објашњење усвајања другог језика (*Second Language Acquisition – SLA*). Полазећи од става да грешке ученика другог језика нису ни случајне, нити насумичне, већ систематске, налик типичним грешкама које праве изворни говорници приликом усвајања матерњег језика, дошло се до закључка да је процес усвајања другог језика сличан процесу усвајања првог језика. Уз то, подвлачи се разлика између грешака (*errors*), које ученик не може сам исправити јер су узроковане његовим незнањем, и омашки (*mistakes*), које ученик сам може кориговати, јер до њих долази услед брзине или непажње.

Осим што се помоћу анализе грешака поставља типологија или класификација најтипичнијих грешака које ученици страног језика праве, путем анализе грешака испитују се и узроци настанка грешака са циљем њиховог кориговања и превенције. Овај поступак може проћи кроз неколико фаза, почев од идентификације грешака, њихове класификације, па све до анализе и корекције, коју могу спроводити сами ученици, наставници или заједничким напором.

Грешке које ученици праве не могу се објаснити искључиво на основу разлика између матерњег и страног језика. *Инџерференција* матерњег језика, када усвојени обрасци матерњег језика ометају учење циљног језика, може довести до негативног *језичког џансфера*, а овакве врсте грешака називају се *инџерлинџвалним*

грешкама, јер су међујезичког карактера. Узрок многих грешака лежи и у самом језику и такве грешке су *инијералинивалне* грешке. Оне настају на основу погрешних схватања о структури страног језика или погрешно усвојених језичких образаца. Међутим, грешке могу да узрокују и независни фактори, како спољашњи тако и унутрашњи, као нпр. умор или недостатак концентрације. Стога овај концепт има низ недостатака и данас представља само један од теоријских конструктора значајних за изучавање усвајања другог језика, те према томе ове недостатке покушава да коригује Селинкер (Selinker, 1972), који уводи појам *међујезика*.

Међујезик (енгл. *interlanguage*) представља језички систем који се налази између матерњег и другог језика и формирају га ученици другог језика у фази његовог развоја. Наиме, међујезик не представља ни матерњи ни други језик, иако је под утицајем и једног и другог, већ се може дефинисати као систем знања или унутрашња граматика ученика, као скуп свих хипотеза у датом тренутку, које су подложне променама током времена (Матић, 2010, стр. 598). Овим конструктом Селинкер (Selinker, 1972) је покушао да објасни процес усвајања другог језика супротно од граматичко-преводног метода и аудиолингвалног метода, посматрајући ученика не као пасивног примаоца у процесу усвајања другог језика, већ као некога ко креира правила и прави грешке, које пак представљају резултат позитивног напора у учењу (Павичић Такач, 2008, стр. 1).

Осим језичког трансфера, уводи се и појам *међујезичкој њрансфера*, који се односи на два или више циљних језика и представља њихов међусобни утицај (Gass & Selinker, 2008, стр. 152). Према томе, језички трансфер представља исто што и међујезички утицај (енгл. *cross-linguistic influence*) (Danilović, 2014, стр. 66), који настаје као производ сличности и разлика које постоје између циљног и матерњег језика, који се може проучавати контрастивном методом. Контрастивном анализом два језичка система трага се за сличностима и разликама у њиховим структурама.

Језички трансфер може бити позитиван или негативан. Док позитиван трансфер олакшава усвајање циљног језика на основу постојања сличности између матерњег и циљног језика, њихове разлике доводе до негативног језичког трансфера, који се изједначава са интерференцијом као утицајем првог језика на процес усвајања другог језика. Притом, појмове језичког трансфера и интерференције не треба поистовећивати са појмовима прекључивања кодова (енгл. *code-switching*) и мешања кодова (енгл.

code-mixing), који такође представљају последицу језичких контаката. Прекључивање кодова се, наиме, односи на наизменичну употребу два или више кодова у оквиру комуникације од стране неког говорника, при чему кодови могу представљати језике или језичке варијетете. Елис (Ellis, 1994) овај појам дефинише као варијацију која настаје када говорник пређе са једног варијетета или језика на други језички варијетет или други језик, у складу са говорном ситуацијом или из личних разлога (стр. 696).

У истраживањима везаним за усвајање другог језика Рубин (Rubin, 1975) је испитивала утицај стратегија учења на успех ученика и закључила је да тај свесни напор – као и флексибилност у коришћењу стратегија зависно од задатка – карактерише успешног ученика. С друге стране, Крашен (Crashen, 1982) је истицао да је за усвајање језика неопходна природна аутентична комуникација, због чега се сматра претечом комуникативног приступа у настави другог језика (Павичић Такач, 2008, стр. 1). Крашен (Crashen, 1982), који сматра да су учење и усвајање два независна система за развој језика, руководи се ставом да се језик усваја у току спонтане комуникације и језичке интеракције у којој постоји разумљиви језички инпут. Мада се у основи сматра валидном, ова теорија оставила је добар део усвајања необјашњеним (Van Patten & Venati, 2010, стр. 2-4), па лингвистички и когнитивни приступи, који су уследили након тога, истичу друге аспекте усвајања. Когнитивна теорија, која је допринела популаризацији стратегија учења у процесу усвајања другог језика, сматра да су стратегије учења које су одговорне за развој језика, повезане са другим врстама знања и обухваћене њима, док лингвистичка теорија посматра језичко знање као јединствено и одвојено од других система знања, пошто усвајањем руководе, пре свега, језички механизми.

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА ЈЕЗИКА

Појава стратегија учења језика првенствено се односи на учење страних језика и везана је за седамдесете године прошлог века када водећа улога у настави бива поверена ученику и начину на који он учи, а наставник престаје да буде доминантан у наставном процесу. Такав заокрет подстакао је интересовање за ученичке активности и њихов утицај на усвајање језика.

Стратегије је Елис (Ellis, 1985) дефинисао као средства помоћу којих ученици усвајају правила циљног језика, а Рубин (Rubin,

1987, стр. 19) као серију операција, корака, планова или путева којима ученик иде како би добио, упамтио и употребио информације. Уз то, стратегије су специфични поступци или технике које студенти користе, често намерно, како би побољшали свој напредак у развоју језичких вештина у циљном језику (Green & Oxford, 1995, стр. 262). О'Мали и Шамо (O'Malley & Chamot, 1990) их дефинишу као мисли или облике понашања које појединци користе како би лакше разумели, научили или упамтили нове информације.

Док су за поједине ауторе стратегије очигледне (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003), за друге су невидљиве, па тако Елис (Ellis, 1985, стр. 14) наводи да се стратегије не могу посматрати нити открити директно, већ само на основу понашања ученика, или помоћу анализа грешака добијених на основу испитивања њихових појединачних исказа. Такође, стратегије се углавном дефинишу као свесни поступци. С друге стране, било да су представљене бихевиористички, као вољне или конкретне делатности, активности, видови понашања, технике или кораци, или когнитивистички, као ментални процеси, сви аутори сагласни су са чињеницом да их користе успешни ученици, односно да их успешни ученици користе на ефикаснији начин. Оне побољшавају процес учења и доприносе бољим постигнућима када се користе индивидуално, у процесу самосталног учења или на часу, у виду стратегијског инпута. Иако се најчешће посматрају као део ученикове аутономије, пожељно је да наставник експлицитно подучава студенте стратегијама учења у оквиру наставе засноване на стратегијама (енгл. *strategy-based instruction*).

ПИСАЊЕ КАО ЈЕЗИЧКА ВЕШТИНА И СТРАТЕГИЈЕ ПИСАЊА

Стратегије писања представљају средства која помажу студентима приликом писања, које је комплексна, продуктивна, језичка вештина. Оне студентима олакшавају процес писања и омогућавају им да њиме успешно овладају. Иако постоје једноставније и компликованије стратегије писања, ученици веома често користе превођење са матерњег на страни језик као њима пријемчиву стратегију, не узимајући притом у обзир системске разлике између матерњег и страног језика.

Сам процес писања обухвата следеће фазе: планирање, скицирање, ревидирање и редиговање. Овим поступцима долази се до коначне верзије, која задовољава одређене критеријуме. При-

том, писање ни у ком случају не представља линеаран процес (Harmer, 2007, стр. 113), што значи да поменуће етапе могу мењати редослед, понављати се или преклапати, односно писање је рекурзивног карактера.

Планирање (енгл. *planning*) би се могло описати као развијање и организовање идеја, самог текста или сврхе писања. У овој фази неопходан је осврт на читалачку публику, односно публику којој се обраћамо и која ће читати тај текст. Прављење скице или нацрта (енгл. *drafting*) обухвата развијање идеја и њихово организовање у реченице и параграфе уз одговарајући избор вокабулара. Након тога врши се ревизија написаног (енгл. *reviewing*) у виду додавања или брисања идеја, њиховог развијања и дотеривања, док се редиговање (енгл. *editing*) манифестује у виду проналажења евентуалних проблема.

Нунан (Nunan, 1999, стр. 272) наводи да постоје два приступа писању:

- 1) приступ усмерен на производ (енгл. *product-oriented approach*), који је фокусиран на крајњи производ, а то је кохерентан текст без грешака и
- 2) приступ усмерен на процес (енгл. *process-oriented approach*), у коме је акценат на корацима који се предузимају током прављења нацрта и преправљању написаног.

Приступ усмерен на производ описује се као приступ фокусиран на задатке у којима ученик имитира, копира и трансформира моделе писања које презентује наставник или који су презентовани у уџбенику. С друге стране, приступ усмерен на процес руководи се чињеницом да не постоји савршен текст, али да се текст може приближити савршенству кроз процес продукције, промишљања, дискутовања и прераде успешних нацрта једног текста.

Позивајући се на претходна истраживања, Нунан (Nunan, 1999, стр. 273-274) такође истиче да се писање може посматрати као писање ради учења (са претходним прегледањем, нацртима, ревизијама и редиговањем) и као писање ради приказивања (писање на испиту), што условљава постојање различитих сврха и стратегије писања. Међутим, приступ усмерен на процес, како он потенцира, своди се на низ активности. То су:

- 1) Дискусија (у разреду, малим групама, пару);

- 2) Генерисање идеја (енгл. *brainstorming*), прављење бележака или постављање питања;
- 3) Брзо писање, избор идеја или успостављање гледишта;
- 4) Први нацрт;
- 5) Сређивање информација или структурисање текста;
- 6) Групна или вршњачка евалуација и одговор;
- 7) Други нацрт;
- 8) Самоевалуација, редиговање или коректура;
- 9) Завршни нацрт;
- 10) Коначни одговор на нацрт.

С тим у вези, Оксфорд (Oxford, 1990, стр. 327-329) сматра корисним следеће стратегије писања:

- 1) стратегије памћења (стављање нове речи у контекст, коришћење метода кључних речи, структурисани приказ, коришћење механичких техника);
- 2) когнитивне стратегије (понављање, формално увештавање које обухвата писане симболе, препознавање и коришћење формула и образаца, прекомбиновање, коришћење ресурса за примање и слање порука, дедуктивно промишљање, превођење, преношење, бележење, сумирање и подвлачење);
- 3) стратегије компензације (избор теме, прилагођавање или приближавање теме, стварање нових речи, коришћење синонима, ублажавање језика);
- 4) метакогнитивне стратегије (прегледање и повезивање познатог материјала, обраћање пажње, стицање сазнања о учењу језика, организовање, постављање циљева, идентификовање сврхе језичког задатка, планирање, тражење могућности за вежбање, самонадгледање и самоевалуација);
- 5) афективне стратегије (коришћење контролних листа и вођење дневника);
- 6) друштвене стратегије (тражење корекције или сарадња са искуским језичким корисницима).

У исцрпној листи стратегија писања, које је Оксфорд предочила превођење се, дакле, издваја као когнитивна стратегија која се користи у току анализирања и промишљања.

Никчевић-Милковић (2008) напомиње да квалитет писаног текста зависи од стратегија и техника писања, а кључним страте-

гијама писања сматра стратегију планирања, стратегију израде нацрта и стратегију исправљања написаног текста. Такође наглашава да је процес писања неког текста изузетно сложен, да захтева велику количину когнитивног напора, али и да истраживања показују да постоје велике индивидуалне разлике у погледу развијености способности писања и вештине писања као обликовања текста. Оне проистичу из индивидуалних разлика, као што су когнитивни развој, пол, узраст, ставови према писању и способности читања.

ПРЕВОЂЕЊЕ КАО СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЈЕЗИКА И ПРЕВОЂЕЊЕ У НАСТАВИ

Превођење као преношење значења из изворног у циљни језик може се посматрати као вештина и као наука и у том смислу имамо преводачку праксу која може бити писмена и усмена (консекутивна или симултана), као и науку о превођењу која анализира поступке превођења. Превођење може бити двосмерно и њиме се баве не само професионални преводиоци, чије се преводачке вештине мере помоћу преводачке компетенције, већ се оно практикује и као део наставе страног језика. У том погледу, Самарџић (2006) објашњава да је значајно направити разлику између превођења са циљем учења страног језика и превођења са циљем стварања једног текста (стр. 206). Прво назива школским превођењем, и оно представља један од метода учења страног језика помоћу упознавања са новим речима и структурама, док друго назива професионалним превођењем, и истиче да је то комуникативни процес који је у вези са дидактиком професионалног превођења, која је у функцији природе преводачког посла.

Данас се превођење све више посматра као стратегија учења језика, а све мање као посебан метод учења. Као што се стратегије могу комбиновати, тако се и превођење може комбиновати са другим стратегијама, приступима или методама. О улози превођења у наставном процесу, међутим, постоје опречна мишљења. Док поједини теоретичари сматрају да превођење текстова не треба користити као метод или стратегију учења, други га посматрају као прихватљив и користан начин учења страног језика и активност коју треба што више експлоатисати (Тап, 2015).

У прошлости је превођење представљало легитиман начин учења језика, посебно у оквиру граматичко-преводног метода, да би се са одбацивањем овог метода савремена наставна мето-

дологија приклонила комуникативном приступу, којим се превођење напушта као наставна активност и пажња се усмерава ка комуникативним активностима, које имају за циљ развој комуникативне компетенције. Самим тим, примарни циљ стратегија учења, које се користе да олакшају и потпомогну учење језика, представља развој комуникативне компетенције ученика. Па ипак, током примене комуникативног приступа учењу страног језика убрзо се увидело да разумљив језички инпут није довољан за учење страног језика, већ да су ученицима потребне и додатне инструкције од стране наставника, посебно у домену граматичких структура, па је овај метод допуњаван другим методама учења, укључујући и превођење (Gass & Selinker, 2008).

Грамматичко-преводни метод, који се још назива и класични метод, јер је настао на основу класичног метода учења грчког или латинског језика, заснива се управо на учењу језика помоћу превођења књижевних или историјских текстова (Larsen-Freeman, 1986). Сматрало се да овакви текстови представљају језички материјал прикладан за учење, с тим што се овај вид учења заснивао на превођењу реч-по-реч. Вокабулар, којем је данас призната улога која му с правом припада, с обзиром на његову комуникативну функцију, био је занемарен у оквиру овог метода, јер се у грамматичко-преводном методу улога вокабулара сводила на меморисање листа са речима, тј. на деконтекстуализовано учење. У суштини, сви методи учења вокабулара који су потом уследили, а од којих су најпознатији директни метод, аудио-лингвални метод и метод тоталног физичког одговора, а који претходе комуникативном приступу, свели су употребу матерњег језика у току учења циљног језика на најмању могућу меру, што, самим тим, имплицира одбацивање превођења као неефикасне стратегије у учењу страног језика.

У савременој наставној методологији фокус у наставном процесу је на ученику, његовим склоностима, стратегијама и стилевима учења, а коришћење превођења као стратегије учења са циљем побољшања учења језика још увек је дискутабилно и контроверзно питање. Превођење као стратегија учења најчешће се тестира помоћу посебно креираног упитника (*ITLS questionnaire – Inventory for Translation as a Learning Strategy*), који је осмислио Лиао Посен (Liao Posen, 2002, стр. 159–161). Поред тога, превођење као стратегију учења треба разликовати од стратегија превођења које користе како професионални преводиоци тако и студенти у току превођења, а које имају за циљ да унапреде процес превођења.

Сами студенти, иначе, често користе стратегију превођења са циљног на матерњи језик у току учења циљног језика и сматрају је прикладним, релативно једноставним и брзим начином учења другог језика, иако њена примена носи са собом низ противуречности. Генерално гледано, употребу матерњег језика тешко је одбацити током учења страног језика, посебно на нижим нивоима језичке компетенције, па наставници често не обесхрабрују студенте у коришћењу превођења, не упозоравају их на постојање интерференције (као негативног уплива матерњег језика, односно негативног језичког трансфера), иако је широко распрострањено веровање да превођење студентима отежава развој продуктивних језичких вештина (Tan, 2015, стр. 55). Одбацавање ове стратегије подразумева да наставници студенте не подучавају превођењу текстова и да са њима не увежбавају превођење на часу. Искључиво ослањање на комуникативни приступ, као алтернативни приступ граматичко-преводном методу је, међутим, тешко оствариво у пракси, јер, како примећују Раденковић-Шошић и Божовић (2012), „комуникативни приступ често занемарује потребе ученика да савладају основне граматичке јединице и општи вокабулар који им представља основу за даљу надоградњу“ (стр. 473).

Као предности превођења у настави енглеског језика струке (енгл. *English for Specific Purposes - ESP*) истиче се чињеница да се ученици оспособљавају да се касније баве превођењем у оквиру своје професије, уколико им се за то укаже прилика. Многи теоретичари, међутим, сматрају да то није приоритет наставе енглеског језика струке, већ развијање комуникативне компетенције студената у специфичним говорним ситуацијама налик онима из реалног живота или професионалног окружења, као и да студенти неће у будућности бити професионални преводиоци. Увођење превођења у наставу енглеског језика струке мотивисано је специфичним циљевима, учењем уско-стручних термина помоћу превода, односно помоћу преводних еквивалената, које се повезује са коришћењем одговарајућег стручног речника. У овим оквирима, превод је начин провере познавања одговарајућих термина у оба језика као доказ познавања самог садржаја (енгл. *content knowledge*). Слично томе, и у настави енглеског као страног језика треба упутити ученике на употребу одговарајућих општих речника.

Колетник (2012) је мишљења да би увођење превода у наставу са циљем проширења вокабулара било не само корисно већ и

ефикасно. У том погледу, истиче да је језичка заједница поново открила наставни потенцијал превођења у синергији са другим приступима, преиспитавши улогу превода и сагледавши превођење као неопходан приступ, који се овога пута имплементира у оквиру посебног еклектичког метода, који је применљив у свим фазама и облицима наставе.

ИСТРАЖИВАЊЕ

У испитивању је учествовало 35 испитаника, од којих су 13 мушког, а 12 женског пола узраста од 18 до 20 година. То су студенти прве године Високе школе примењених струковних студија у Врању, чији је матерњи језик српски и који похађају почетни курс енглеског језика, што значи да енглески језик нису учили ни у основној, ни у средњој школи. Пред испитанике био је постављен задатак да у неколико реченица опишу свој град, односно приступили су изради слободних састава који нису били ограничени бројем речи. Примењен је метод анализе грешака који се користи као истраживачко средство за анализу писане продукције. Овим приступом грешке се најпре евидентирају (приступа се њиховој идентификацији и пребројавању), класификују и описују, а након тога се приступа и откривању њиховог узрока. Посебно је анализиран негативни језички трансфер, код ког је било евидентно да је настао превођењем са српског на енглески језик.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИЈЕ

Након завршетка задатка, радови студената су прикупљени и електронски обрађени, при чему је евидентиран и укупан број речи и укупан број грешака. Рад са најмањим бројем речи има 21 реч, док рад са највећим бројем речи садржи 151 реч. Укупан број речи свих радова износи 1264 речи. Од укупног броја идентификованих грешака њих 76% приписано је интерлингвалним грешкама, тј. грешкама насталим услед интерференције која је произашла као последица уплива српског језика. Употребом превођења са матерњег на страни језик као стратегије писања долазило је до пресликавања граматичких структура и образаца матерњег језика на структуре циљног језика.

Идентификовано је 10 уобичајених, односно најчешћих грешака у писаним саставима студената насталих као резултат нега-

тивног трансфера, тј. узрокованих дословним превођењем реченица са српског на енглески језик. То су:

- 1) изостављање чланова (There isn't cinema in my town. There is swimming pool. Name of my town is Vranje. Grdelica is small town. There are lot of interesting buildings. Symbol of Vranje is White Bridge.);
- 2) погрешна употреба члана (There is a three fotball teams. It's very beautiful in a summer, a southern Serbia, on a south of Serbia);
- 3) погрешне колокације (I go in clubs. I go in the museum. The streets are very pretty. The theatre is being remade. The park is adorned with flowers. Traffic is not so big. Bora Stanković is the biggest writer. You need to travel with buses. Each city can differ by something);
- 4) погрешан ред речи (In Vranje was born Bora Stanković. In Lebane lives nearly 10000 inhabitants. Through Surdulica flow river Vrla. He has a river called Vrla. The square where are held numerous events. In Vranje has about 80,000 people);
- 5) изостављање субјекта (Is located in the south of Serbia. Has three primary and three secondary schools. Small but beautiful city with a lot of interesting things);
- 6) погрешна употреба личних заменица (It is a very nice city and I love him so much. He is known for music);
- 7) погрешна употреба односних заменица (It has a lot of parks who are very nice);
- 8) изостављање предлога (You travel very long time, in the centre town);
- 9) ортографске грешке (manastery, restorant);
- 10) неправилне синтагме (middle school, museum the house).

Изостављање чланова, као и њихова погрешна употреба, директна је последица утицаја српског језика у коме не постоји граматичка категорија члана. Исто се може рећи и за заменицу *it*. С друге стране, у енглеском језику именице не поседују обележје рода, па је погрешно коришћење поменуте заменице неминовност. Погрешна употреба заменица *who* и *which* осликава преносење знања матерњег језика у току учења страног језика, док је погрешна употреба колокационих образаца настала преузимањем образаца из матерњег језика и њиховим дословним пресли-

кавањем у циљни језик услед непознавања колокација енглеског језика. Примера ради, студенти треба да науче да *pretty* колоцира са именицом *girl*, док за именицу *theatre* треба користити глагол *reconstructed* уместо *remade*. Пресликавање синтаксичке и реченичне структуре изворног језика у циљни језик такође је последица интерференције, због које су присутне и погрешне предлошке конструкције. И поједине ортографске грешке могу се приписати утицају матерњег језика, односно усвојеним ортографским правилима и правилима у вези са изговором које студенти по аутоматизму, несвесно примењују (*manastery, restorant*). И погрешне именичке фразе као лексичке грешке настале су превођењем синтагми које постоје у српском језику, као што је синтагма средња школа преведена именичком фразом *middle school*, док је сложеница музеј-кућа преведена дословно фразом *museum the house*, према аналогiji са матерњим језиком.

Иако није испитивана употреба речника као најважнијег средства или извора за учење језика, уочено је да приликом превођења студенти неселективно дирају преводне еквиваленте, не водећи довољно рачуна о колокацијама енглеског језика, предлозима или другим језичким обрасцима, већ да знање изворног језика аутоматски преносе у циљни.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ И ЗАКЉУЧАК

Спроведена анализа грешака потврдила је да студенти користе превођење као стратегију писања. Коришћење ове стратегије директно је условљено нивоом језичке компетенције студената, али се може констатовати и да су се студенти превише ослањали на поменуту стратегију у писаној језичкој продукцији. Стога, осим развијања језичке компетенције, студентима треба указати на стратегије писања које могу користити, али и на сродне и дивергентне елементе српског и енглеског језика у оквиру укључивања контрастивне анализе у наставу. Циљ је да се ефикасно унапреди настава писања.

Проблеми интерференције могу се, дакле, решити увођењем контрастивне анализе у наставу као метод којим се утврђују сличности и разлике између два језичка система, а који се изучава у оквиру контрастивне лингвистике. Сама контрастивна анализа обухвата опис и компарацију као главне процесе, а састоји се из прикупљања података, њиховог описивања и формулисања

контраста. Сходно томе, Ђорђевић (1983) издваја питања која претходе контрастивној анализи:

- 1) Питање избора лингвистичке теорије, односно модела (јер се може заснивати на структуралном, трансформационо-генеративном и когнитивном моделу);
- 2) Питање упоредивости (јер циљ представља утврђивање сличности и разлика међу језицима помоћу успостављања критеријума компарабилности, који објашњава шта се пореди у језицима, тј. кореспонденте и еквиваленте);
- 3) Питање ширине контрастирања (стр. 19).

Стратегије писања представљају намерне видове понашања којима студенти прибегавају у току језичке продукције, свесне мисли усмерене ка писању, поступке који могу следити одређену форму, једноставне и сложене активности које студенти могу користити и експлицитно и имплицитно са циљем ефикасног савладавања вештине писања. Подучавање студената стратегијама писања од стране наставника може бити интегрисано у наставу, а ове стратегије могу се, између осталог, презентовати уз коришћење познатог вокабулара и структура (за шта се користи организационо планирање и самоевалуација), помоћу директног састављања реченица на циљном језику (за шта су неопходне самоевалуација и супституција), или помоћу ревидирања (када се користи самоевалуација као метакогнитивна стратегија) (O'Malley & Chamot, 1990, стр. 209), док студенти од оваквог подучавања могу имати вишеструке користи.

Из наведеног истраживања изводи се закључак да превођење треба умерено користити као стратегију за развијање вештине писања. Иако превођење, у начелу, може бити значајно за развијање теме, оно може бити контрапродуктивно за развијање организационе структуре састава, морфо-синтаксичких конструкција, граматичких начина изражавања информација или реченичних структура, што се, пре свега, односи на ред речи у реченици, грађење негације, слагање времена и други низ граматичких и језичких специфичности.

ЛИТЕРАТУРА Ђорђевић, Р. (1983). Контрастивна анализа и контрастивна реалност. У: А. Перић и др. (ур.), *Контрастивна анализа и настава страних језика: зборник радова груписа за примењену лингвистику Србије* (19–26). Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије.

- Матић, М. (2010). Настава вокабулара и граматике на млађем школском узрасту – изазов за ученике и наставнике. *Радови Филозофској факултету*, 12 (1), 597–604.
- Раденковић-Шошић, Б. и Божовић, Ј. (2012). Улога превођења у настави стручног језика. У: М. Ковачевић и др. (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са шреће научної скуја младих филолоја Срдије* (469–474). Крагујевац: ФИЛУМ.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1–4), 161–170.
- Daniловић, Ј. (2014). *Usvajanje morfološkog procesa derivacije pri učenju engleskog jezika kao stranog* (odbranjena doktorska disertacija). Filološko-umetnički fakultet, Крагујевац.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31 (3), 313–330.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Eraković, B. (2011). The Role of Extratextual Factors in the Acquisition of Translation Competence. *English Language and Anglophone Literatures Today*, 1(1), 112–123.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL quarterly*, 29 (2), 261–297.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson LTD.
- Koletnik, M. (2012). Expanding Vocabulary through Translation – An Eclectic Approach, *Scripta Manent*, 7 (1), 2–12.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Liao, P. S. (2002). *Taiwanese students' beliefs about translation and their use of translation as a strategy to learn English* (PhD thesis). The University of Texas at Austin: Austin, USA.
- Nikčević-Milković, A. (2008). Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta. *Psihološke teme*, 17 (1), 185–201.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher needs to know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109–126.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (15–29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Samardžić, M. (2006). Kontrastivna analiza sintaksičkih struktura u funkciji prevođenja i didaktika prevođenja. *Primenjena lingvistika*, 7, 205–215.
- Selinker, L (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209–231.
- Tan, S. (2015). The Relationship between English Language Proficiency and EFL Learners' Use of Translation Strategies. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*, 1 (4), 55–60.
- VanPatten, B. & Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London, New York: Continuum International Publishing Group.

МАЈА П. СТАНОЈЕВИЋ ГОЦИЋ

COLLEGE OF APPLIED PROFESSIONAL STUDIES
VRANJE

АНИТА В. ЈАНКОВИЋ

UNIVERSITY IN PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

SUMMARY

TRANSLATION AS A WRITING STRATEGY
AND THE RESULTING NEGATIVE LANGUAGE TRANSFER

Translation is a common learning strategy used in beginner levels of learning English. The inefficacy of the strategy is most prominent when employed in writing. Therefore, the aim of the paper is to emphasize the benefits of incorporating the learning strategies into the teaching process. In addition, implementing contrastive analysis in teaching would boost students' understanding of the differences between Serbian and English, which are often overlooked—thus resulting in negative language transfer. It is important to underline that translation is not a uniform word-by-word process, but the transfer of meaning from one language to another, taking into

account the differences between the language systems and cultures. This paper presents the results of the error analysis resulted from the inefficient application of translation as a writing strategy. The study was conducted on the sample of 35 beginner English students of the College of Applied Professional Studies in Vranje.

KEYWORDS: language learning strategies; translation; interference; negative transfer; error.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons

Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 |

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).