



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Кимета Хамидовић

**УСВАЈАЊЕ ГЛАГОЛСКИХ ОБРАЗАЦА У ЕНГЛЕСКОМ
ЈЕЗИКУ КОД ГОВОРНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА**

-докторска дисертација-

Ментор: проф. др Наташа Миливојевић

Крагујевац, 2018.

<i>I. Аутор</i>
Име и презиме: Кимета Хамидовић
Датум и место рођења: 18. 06.1985, Сјеница, Република Србија
Садашње запослење: асистент, Државни универзитет у Новом Пазару
<i>II. Докторска дисертација</i>
Наслов: Усвајање глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика
Број страница: 256
Број слика: 160 (4 слике, 88 графикана, 68 табела)
Број библиографских података: 170
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Научна област (УДК): 371.3::811.111'367.625(043.3) 811.163.41'367.625:811.111'367.625(043.3)
Ментор: др Наташа Миливојевић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, ужа научна област: <i>Енглески језик и лингвистика</i>
<i>III. Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 26.09.2014.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске/уметничке дисертације: 626/9 од 25. 05. 2015. Године
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњености услова кандидата: 1) др Наташа Миливојевић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, ужа научна област: <i>Англистика – Наука о језику</i> 2) др Предраг Новаков, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, ужа научна област: <i>Англистика – Наука о језику</i> 3) др Милош Ковачевић, редовни професор, Филолошко уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, уже научне области: <i>Савремени српски језик и Теоријске лингвистичке дисциплине</i>
Комисија за оцену и одбрану докторске/уметничке дисертације: 1) др Предраг Новаков, редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, ужа научна област: <i>Англистика – Наука о језику</i> 2) др Милош Ковачевић, редовни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, уже научне области: <i>Савремени српски језик и Теоријске лингвистичке дисциплине</i> 3) др Јелена Грубор Хинић, доцент, Департман за филолошке науке, Државни универзитет у Новом Пазару, уже научне области: <i>Енглески језик и лингвистика и методика наставе</i>
Датум одбране дисертације:

УСВАЈАЊЕ ГЛАГОЛСКИХ ОБРАЗАЦА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ КОД ГОВОРНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

РЕЗИМЕ:

Ова докторска дисертација истражује усвајање глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика и то путем испитивања значајних фактора који утичу на њихово усвајање, као што су мотивација и ставови. Поред тога, истраживање се бави и анализом грешака које настају приликом њиховог усвајања. Сходно томе, превасходни циљ нам је да утврдимо у којој мери глаголски обрасци стварају потешкоће приликом учења и усвајања енглеског језика као страног код филолошки и нефилолошки оријентисаних студената, као и узроке уочених потешкоћа.

Након теоријског дела који обухвата проблематику глаголских образаца у енглеском и српском језику и критичког осврта на преглед литературе, приступили смо емпиријском делу рада на чијем смо почетку навели методе рада, а то су метода теоријске анализе, дескрипција, класификација, као и мешовита метода, којом се комбинују квантитативна и квалитативна истраживања. Узорак истраживања чини 30 студената прве године студијског програма Енглески језик и књижевност и 30 студената прве године студијског програма Рачунарска Техника на Државном универзитету у Новом Пазару, академске 2015/2016 године. У сврху добијања релевантних података коришћена су два мерна инструмента: тест и анкетни упитник. На почетку семестра студенти су радили квалификациони тест (енг. *Placement test*) на основу којег је одређен просечни ниво познавања енглеског језика, затим су радили почетни тест познавања енглеских образаца, да би, на крају другог семестра, студенти радили завршни тест познавања глаголских образаца, сачињен на основу наставних јединица које су обрађиване на часовима како би се стекао увид у евентуални напредак студената у периоду од два семестра. У циљу анализе грешака студената нивоа познавања енглеског језика Б1 и Б2, нацртом истраживања је предвиђена квантитативна анализа грешака на тестовима знања глаголских образаца вођена постављеним хипотезама истраживања, у комбинацији са

квалитативном анализом грешака испитаника на тестовима знања глаголских образаца чије је сврха била утврђивање најфреквентнијих грешака, откривање главних разлога грешака, а крајњи циљ прикупљање релевантних података који се могу искористити у процесу унапређења наставног процеса. Статистичке методе и технике које су коришћене приликом приказа резултата почетних и завршних тестова обухватају следеће: фреквенције (f) и проценти (%) за приказ структуре узорка и одговора испитаника; Аритметичка средина (AS), Стандардна девијација (SD), Минимум (MIN) и Максимум (MAX) за приказ изражености резултата; Paired samples t тест (t) и значајност (p) за поређење разлика почетног и завршног теста познавања глаголских образаца; T тест за независне узорке (t) и значајност (p) за поређење разлика нивоа Б1 и Б2. Резултати статистичке анализе потврдили су прве две хипотезе, односно, да глаголски обрасци представљају потешкоћу у учењу и да постоји статистички значајна разлика у усвајању глаголских образаца код две посматране групе испитаника. Даље, резултати тестова показали су да су узроци уочених грешака интерференција, односно негативни трансфер матерњег језика, као и претерана генерализација правила грађења времена у енглеском језику, додавања непотребних предлога. Као још један могући узрок грешака узима се и недовољан инпут који студенти добијају током школовања.

Други део истраживања односи се на испитивање мотивације и ставова студената путем анкетног упитника. Статистичке технике и методе које смо користили приликом обраде добијених података су: Аритметичка средина (AS) и Стандардна девијација (SD), Минимум (MIN) и Максимум (MAX); t тест за независне узорке и значајност (t и p) и једносмерна АНОВА и значајност (F и p), Пирсонов коефицијент корелације и значајност (r и p). Резултати овог дела истраживања нису у складу са постављеним хипотезама, с обзиром да су показали да су сви испитаници високо мотивисани за учење енглеског језика и да изражавају позитиван став према учењу глаголских образаца. Ипак, резултати тестова показују да студенти **имају потешкоћа** са глаголским обрасцима и да, упркос позитивним ставовима, не остварују очекивани успех на поменутиим тестовима знања, што се може објаснити теоријом намерног понашања, где је намера услов да се неко понашање и изврши.

Резултати спроведеног истраживања могу имати бројне педагошке импликације на наставу глаголских образаца у енглеском језику на терцијарном нивоу учења енглеског језика, јер указују да треба посветити више пажње језичком феномену глаголског обрасца путем вежби у релевантном контексту у циљу унапређења наставе енглеског језика као страног.

Кључне речи: глаголски образци, енглески језик, српски језик, инфинитив, герунд, анализа грешака, интерференција матерњег језика.

SERBIAN NATIVE SPEAKERS' ACQUISITION OF VERB PATTERNS IN ENGLISH LANGUAGE

SUMMARY

This doctoral dissertation investigates verb patterns' acquisition of Serbian native speakers through examination of the main factors influencing their acquisition, such as motivation and attitudes. In addition, this research investigates analysis of the errors made in the verb patterns' acquisition process. Therefore, our main goal is to determine to which extent verb patterns represent a difficulty during the learning and acquisition process of English as a foreign language to philologically and non-philologically oriented students, including causes of the perceived difficulties.

After theoretical part comprising intricacies of verb patterns in English and Serbian language, as well as critical review of literature, we provided empirical part of the paper, at the beginning of which research methods were presented: method of theoretical analysis, description, classification, combination method including quantitative and qualitative researches. Research sample comprises 30 first-year students of the Study programme of Information Technologies, as well as 30 first-year students of the Study programme of English language and literature at the State university of Novi Pazar, during the academic year 2015/2016. With the purpose of obtaining relevant data, two research instruments are included: test and questionnaire. At the beginning of the semester the students took Placement test, with the purpose of determining their average level of English language knowledge; then they took the initial test of knowledge on English verb patterns; finally, at the end of the second semester, the students took the final test of knowledge on the verb patterns, comprised on the basis of teaching units covered during the classes, in order to get an insight into the students' potential progress during the period of two semesters. During the process of errors classification and analysis, only those errors made within the main verb and the corresponding complement are taken into consideration, including the following: wrong choice, wrong tense, wrong spelling, and addition error types. For the purpose of B1 and B2 English level students' error analysis, research draft

presupposes quantitative error analysis of the verb patterns' tests in accordance with research hypotheses, combined with the qualitative error analysis of the verb patterns' tests aiming at determining the most frequent errors, revealing main causes of the errors, with the ultimate goal of collecting relevant data that can be used in the enhancement of teaching process. Statistical methods and techniques, through which the results of initial and final tests are revealed, include: frequencies (f) and percentages (%) for showing the structure of research sample and subjects' answers; Arithmetic mean (AM), Standard Deviation (SD), Minimum (MIN) and Maximum (MAKS) for showing results; Paired samples t test (t) and significance (p) for comparing differences between initial and final tests; T test for independent samples (t) and significance (p) for comparing differences between B1 and B2 levels. Results of statistical analysis confirmed the first two hypotheses, claiming that verb patterns represent a difficulty in learning and that there is a statistically significant difference in the acquisition of verb patterns between the two observed groups. In addition, test results reveal that the main sources of perceived errors are interference, or negative transfer of mother tongue, as well as overgeneralization of rules for tense formation in English language, and addition of unnecessary prepositions. Insufficient input students are exposed to during their education, as another possible cause of errors, is taken into account.

Second part of the research is concerned with examining students' motivation and attitudes through the use of a questionnaire. Statistical methods and techniques applied during analysis of the obtained data include: Arithmetic mean (AM) and Standard deviation (SD), Minimum (MIN) and Maximum (MAX); t test for independent samples and significance (t and p) and oneway ANOVA and significance (F and p), Pearson correlation coefficient and significance (r and p). Results of this part are not in accordance with the third hypothesis, given that they revealed that all the participants are highly motivated for learning English language, and they have positive attitude towards learning verb patterns. Nevertheless, the results indicate that students have difficulties with verb patterns and that, despite the positive attitudes, do not achieve expected success at the abovementioned tests, which can be explained by the theory of planned behavior, where intention is condition for executing certain behavior.

Results of the current research can have a number of pedagogical implications on the teaching of verb patterns at the tertiary level of learning English language, indicating that more

attention should be paid to the phenomenon of verb pattern through implementation of exercises in relevant context with the aim of enhancing teaching English as a foreign language.

Key words: verb patterns, English language, Serbian language, infinitive, gerund, error analysis, language interference

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. Предмет истраживања	1
1.2. Циљ истраживања	1
1.3. Методолошки приступ.....	4
1.4. Структура дисертације.....	5
2. УВОДНА РАЗМАТРАЊА.....	7
2.1. Усвајање (учење) другог/страног језика	7
2.2. Фактори који утичу на усвајање страног језика.....	9
2.2.1. Утицај претходног познавања језика на усвајање страног језика	10
2.2.2. Интерференција, односно, утицај матерњег језика на усвајање страног језика .	11
2.2.3. Фактори узраста, пола и интелигенције	13
2.2.3.1. Стратегије учења	16
2.2.3.2. Стилкови учења	18
2.2.4. Улога наставника	19
2.2.5. Улога мотивације у усвајању страног језика	19
2.2.6. Улога ставова према учењу страног језика	21
2.2.7. Преглед досадашњих истраживања на пољу мотивације и ставова	22
3. ТЕОРИЈСКО-ЕМПИРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	26
3.1. Појам комплементације (допуњавања)	26
3.2. Инфинитив у енглеском језику.....	27
3.3. Инфинитив у српском језику	29
3.4. Герунд у српском и енглеском језику	32
3.5. Темпорална и аспекатска обележја глаголских компонената	33
4. ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ.....	38

4.1.	Монографска студија: Томас Еган	38
4.2.	Типологија глаголских образаца	40
4.2.1.	Традиционални приступ глаголским обрасцима	41
4.2.2.	Структурни приступ глаголским обрасцима.....	42
4.2.3.	Генеративно-семантички приступ глаголским обрасцима	46
4.2.4.	Корпусна истраживања	48
4.2.5.	Алтернативни приступ глаголским обрасцима.....	48
4.3.	Контрастивна анализа.....	53
4.3.1.	Преводна еквиваленција.....	55
4.3.2.	Анализа грешака приликом усвајања страног језика	56
4.4.	Сродна истраживања.....	58
5.	ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ.....	63
5.1.	Узорак истраживања	64
5.2.	Методе истраживања	65
5.3.	Технике и инструменти истраживања.....	68
5.3.1.	Структура анкетног упитника	69
5.3.2.	Структура тестова.....	70
5.4.	Ток истраживања.....	74
5.4.1.	Опис реализације наставе глаголских образаца	76
5.4.1.1.	Опис реализације наставног плана студијског програма Рачунарска техника	78
5.4.1.2.	Опис реализације наставног плана студијског програма Енглески језик и књижевност	84
6.	АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	88
6.1.	Резултати тестова	89
6.1.1.	Квантитативна анализа грешака.....	89

6.1.1.1.	Грешке типа погрешан одабир	93
6.1.1.2.	Грешке типа погрешан превод	95
6.1.1.3.	Грешке типа погрешно време	97
6.1.1.4.	Грешке типа погрешан спелинг	100
6.1.1.5.	Грешке типа додавање	102
6.1.1.6.	Грешке типа празно поље	104
6.1.2.	Анализа оцена	107
6.1.2.1.	Почетни тест	107
6.1.2.2.	Завршни тест	108
6.1.2.3.	Разлика у броју грешака на почетном и завршном тесту	110
6.1.2.4.	Разлика у броју грешака код испитаника Б1 нивоа познавања енглеског језика.....	111
6.1.2.5.	Разлика у броју грешака код испитаника Б2 нивоа познавања енглеског језика.....	112
6.1.2.6.	Разлика у броју грешака испитаника Б1 и Б2 нивоа познавања енглеског језика.....	113
6.1.3.	Квалитативна анализа тестова	116
6.1.3.1.	Анализа одговора испитаника на тесту Т1Б1, одељак 1	116
6.1.3.2.	Анализа одговора испитаника на тесту Т2Б1, одељак 1	119
6.1.3.3.	Анализа одговора испитаника на тесту Т1Б2, одељак 1	122
6.1.3.4.	Анализа одговора испитаника на тесту Т2Б2, одељак 1	126
6.1.3.5.	Закључци анализе првог одељка	129
6.1.3.6.	Анализа одговора Т1Б1, одељак 2	130
6.1.3.7.	Анализа одговора Т2Б1, одељак 2	133
6.1.3.8.	Анализа одговора Т1Б2, одељак 2	136
6.1.3.9.	Анализа одговора Т2Б2, одељак 2	138
6.1.3.10.	Закључци анализе другог одељка	141
6.1.3.11.	Анализа одговора Т1Б1, одељак 3	142
6.1.3.12.	Анализа одговора Т2Б1, одељак 3	146
6.1.3.13.	Анализа одговора Т1Б2, одељак 3	148

6.1.3.14.	Анализа одговора Т2Б2, одељак 3	151
6.1.3.15.	Закључци анализе трећег одељка.....	153
6.1.3.16.	Анализа одговора Т1Б1, одељак 4	155
6.1.3.17.	Анализа одговора Т2Б1, одељак 4	159
6.1.3.18.	Анализа одговора Т1Б2, одељак 4	163
6.1.3.19.	Анализа одговора Т2Б2, одељак 4	167
6.1.3.20.	Закључци анализе четвртог одељка.....	171
6.1.3.20.1.	Грешке типа погрешан одабир	171
6.1.3.20.2.	Грешке типа погрешно време	172
6.1.3.20.3.	Грешке типа додавање.....	172
6.1.3.20.4.	Грешке типа погрешан спелинг.....	173
6.1.4.	Дискусија резултата тестова	174
6.2.	Резултати анкетног упитника.....	179
6.2.1.	Поузданост инструмента	179
6.2.2.	Резултати одељка А: структура узорка и претходно познавање енглеског језика	181
6.2.3.	Резултати одељка Б: мотивација студената за учење енглеског језика.....	185
6.2.3.1.	Резултати корелације између старости и пола испитаника и мотивације...	186
6.2.3.2.	Резултати корелације између нивоа познавања језика и мотивације	187
6.2.3.2.1.	Резултати мотивације студената са нивоом познавања енглеског језика Б1.....	188
6.2.3.2.2.	Резултати мотивације студената са нивоом познавања енглеског језика Б2.....	189
6.2.3.3.	Резултати корелације између претходног познавања језика и мотивације.	191
6.2.4.	Резултати одељка В: ставови студената према учењу глаголских образаца	192
6.2.4.1.	Резултати корелације између старости и пола испитаника и ставова	193
6.2.4.2.	Резултати корелације између претходног познавања језика и ставова	194
6.2.5.	Резултати анкетног упитника: повезаност мотивације и ставова	197
6.2.6.	Дискусија резултата анкетног упитника.....	198
7.	ЗАКЉУЧАК	204

7.1. Педагошке импликације	206
7.1.1. Улога наставника у препознавању стратегија и стилова учења.....	206
7.1.2. Улога уџбеника	209
7.2. Ограничења истраживања	210
7.3. Будућа истраживања	210
ЛИТЕРАТУРА.....	212
ПРИЛОЗИ	220
ПРИЛОГ 1.....	221
ПРИЛОГ 2.....	225
ПРИЛОГ 3.....	232
ПРИЛОГ 4.....	234
ПРИЛОГ 5.....	236
ПРИЛОГ 6.....	238
ПРИЛОГ 7.....	240
ПРИЛОГ 8.....	242

1. УВОД

1.1. Предмет истраживања

Предмет истраживања ове дисертације представља обраду основних теоријских и практичних приступа лингвистичком феномену глаголског обрасца у енглеском језику, као и покушај да се путем емпиријског истраживања дође до ефикаснијих решења приликом учења и подучавања глаголских образаца у настави енглеског језика као страног. Полазимо од претпоставке да усвајање глаголских образаца представља потешкоћу за студенте који нису изворни говорници енглеског језика. С обзиром на различитост и разнородност синтаксичких система енглеског и српског језика, претпоставља се да ће интерференција глаголских образаца у српском језику утицати на грешке које се јављају приликом њихове репродукције на енглеском језику. Такође, узимају се у обзир утицај претходног познавања језика, фактори узраста, пола и интелигенције, мотивације, као и ставова студената према учењу формалних образаца у енглеском језику, што су фактори који могу утицати на њихово успешно усвајање и репродукцију.

Актуелност теме огледа се у непостојању великог броја студија на тему глаголских образаца у енглеском језику, које обухватају два нивоа познавања енглеског језика, студенте и филолошких и нефилолошких факултета у оквиру једне студије, као и увида у њихову мотивацију према учењу енглеског језика уопште и ставова о учењу глаголских образаца. Сходно томе, сматрамо да је **главни допринос** ове дисертације скретање пажње на улогу и значај глаголских образаца у енглеском језику, ефектима наставног процеса и примене стратегија у домену наставе енглеског језика као страног у области примењене лингвистике и методике наставе енглеског језика.

1.2. Циљ истраживања

Превасходни **циљ** нам је да, на основу спроведеног истраживања, утврдимо у којој мери глаголски обрасци представљају потешкоћу у учењу и усвајању (у ширем смислу) енглеског језика као страног језика за студенте како матичних, тако и нематичних факултета. Сходно томе, конкретнији циљеви истраживања обухватају следеће:

1. Разматрање проблематике термина и места појма глаголских образаца у релевантној литератури и потребу за детаљнијим проучавањем функције глаголских комплемената у оквиру глаголске фразе, као и указивање на формалне и семантичке проблеме при позиционирању глаголских образаца у литератури, граматикама и уџбеницима.
2. Примена лингвистичких тестова са циљем утврђивања и мерења фактора напретка у усвајању и репродукцији глаголских образаца унутар посматраних група студената.
3. Преиспитивање појмова мотивације и ставова према учењу енглеског језика као страног, те дефинисање иновативних методолошких решења у настави страних језика.

На основу спроведених тестова, као и у разговору са студентима, покушаћемо открити главне разлоге постојећих грешака, а све у циљу унапређења наставног процеса путем предлагања нових, ефикаснијих метода наставе страног језика. Сходно томе, постављене су следеће основне хипотезе:

Хипотеза 1: Глаголски обрасци представљају потешкоћу при усвајању језика на оба дефинисана нивоа познавања енглеског језика за две наведене групе студената.

У оквиру ове хипотезе, а имајући у виду разлике између система двају посматраних језика и могуће интерференције матерњег, односно, српског језика, поставља се следећа подхипотеза:

- (а) Студенти имају више потешкоћа са употребом герунда, него са употребом инфинитива.

(б) Разлози уочених потешкоћа могу бити интерференција матерњег језика, као и недовољна заступљеност глаголских образаца у уџбеницима.

С обзиром да је истраживање спроведено на студентима са два различита студијска програма, на два различита нивоа познавања језика, постављена је следећа хипотеза:

Хипотеза 2: Постоји статистички значајна разлика у усвајању глаголских образаца између две посматране групе студената.

Коначно, осим теста као формалног показатеља напретка студената у учењу и усвајању глаголских образаца у енглеском језику, у обзир се узимају и мотивација и ставови ученика према глаголским обрасцима, као једни од фактора који могу утицати на процес њиховог учења и усвајања. Стога, поставља се и трећа хипотеза:

Хипотеза 3: Испитаници изражавају негативан став према учењу формалних правила приликом наставе тј. подучавања глаголских образаца.

(а) Испитаници нису мотивисани за учење енглеског језика.

У складу са горепостављеним циљевима и хипотезама, очекивани резултати истраживања обухватају следеће:

1. Главни разлози уочених потешкоћа студената приликом усвајања глаголских образаца у енглеском језику могу бити: *начин њиховог усвајања*, а најчешће је то пуко меморисање низа глагола и њихових комплемената; *интерференција* глаголских образаца у српском језику, *генерализација* научених правила, као и њихова *недовољна заступљеност* у уџбеницима.
2. Студенти студијског програма Енглески језик и књижевност могу показати већу мотивисаност за учење глаголских образаца него студенти студијског програма

Рачунарска техника, што је разумљиво с обзиром да већина студената Рачунарске технике више пажње посвећује предметима своје струке.

3. Очекује се да ће студенти исказати негативан став према усвајању глаголских образаца, који је углавном резултат занемаривања значаја глаголских образаца како у писменом изражавању (кроз есеје и превођење), тако и у свакодневnoj усменој комуникацији.
4. Предлагање савремених, иновативних и ефикаснијих методолошких решења и поступака у настави глаголских образаца и то на основу анализираних литературе, као и на основу резултата самог истраживања.

1.3. Методолошки приступ

Методе које се у овом раду користе су *дескриптивна* и *контрастивна метода*, а користи се и *класификација*, што се посебно огледа у анализи тестова, која садржи класификацију студентских грешака при одабиру комплемената, као и при њиховом превођењу. Метода класификације коришћена је и при приказу релевантне литературе, где је извршена типологија глаголских образаца према начину приступа који је присутан у одређеним монографијама, приручницима, као и граматицама енглеског језика.

За приказ обраде и анализе резултата коришћене су како *квантитативна*, тако и *квалитативна* метода истраживања како би се применио што темељнији приступ посматраном феномену, на тај начин добијајући валидне и репрезентативне закључке. Квантитативну анализу смо користили приликом статистичке обраде података добијених упитником, као и приликом приказивања резултата почетних и завршних тестова. Квалитативна анализа састоји се од анализе најфреквентнијих грешака које су студенти правили приликом решавања тестова провере знања глаголских образаца, као и анализе фаворизованих, односно нефаворизованих тврдњи из анкетног упитника.

Научни допринос овог истраживања јесте преиспитивање појмова мотивације и ставова у контексту учења енглеског језика као страног, као и улоге и значаја правилног учења и усвајања глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика. Имајући то на уму, резултати истраживања могу наћи примену у примењеној лингвистици, односно, у области учења и усвајања страног језика, док на ширем плану,

путем навођења педагошких импликација наведеног истраживања, резултати се могу директно применити на савремену наставу глаголских образаца у енглеском језику.

1.4. Структура дисертације

У теоријском делу дисертације (поглавље 2) најпре смо разјаснили неке терминолошке недоумице које се могу јавити приликом усвајања, односно учења енглеског језика као страног. Затим следи потпоглавље о факторима који утичу на усвајање (учење) страног језика, а посебно смо се фокусирали на следеће факторе: утицај претходног познавања језика на учење страног језика, утицај матерњег језика, фактори узраста, пола и интелигенције, у оквиру којих смо дали приказ појединих студија и модела стратегија и стилова учења, улога наставника, улога мотивације и ставова према учењу страног језика. На крају овог потпоглавља дат је кратак преглед досадашњих истраживања на пољу мотивације и ставова према учењу страног језика.

Поглавље 3 бави се појмом комплементације, где се посебна пажња посвећује инфинитиву и герунду као комплементима како у енглеском, тако и у српском језику, који представљају предмет истраживања ове дисертације.

Посебно поглавље (4) посвећено је прегледу релевантне литературе, у оквиру којег је, поред приказа једне монографије, представљена типологија глаголских образаца, класификована на основу одређеног приступа који се на њих примењује, а онако како је дата у граматикама, приручницима и речницима енглеског језика. У складу са тим издвајају се *традиционални*, *структурни*, *генеративно-семантички приступ*, *корпусна истраживања*, као и *алтернативни приступ* глаголским обрасцима. Затим следи потпоглавље о контрастивној анализи, преводној еквиваленцији, анализи грешака, као и потпоглавље о сродним истраживањима.

Поглавље 5 сачињава емпиријско истраживање, у којем је приказана методологија рада, која обухвата узорак и ток истраживања, методе, технике и инструменте коришћене у истраживању.

Резултати истраживања (поглавље 6) подељени су на два дела, и то тако да први део садржи резултате анализе почетних и завршних тестова знања глаголских образаца, који обухватају како квантитативну, тако и квалитативну анализу тестова, који је праћен

дискусијом добијених резултата, док други део садржи резултате анкетног упитника, који је такође праћен дискусијом добијених резултата.

Закључно поглавље (7) представља сумарни преглед резултата добијених анализом оба мерна инструмента – тестова и анкетног упитника, уз наглашавање ограничења која су уочена приликом спровођења истраживања. Предочене су и одговарајуће педагошке импликације које прате резултате истраживања и предложени будући правци истраживања.

На крају дисертације даје се преглед литературе (поглавље 8) која је консултована приликом њене израде, као и прилози (поглавље 9) који садрже тестове и упитник коришћене за само истраживање. У прилогу су дата и два примера анализе грешака.

2. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

2.1. ¹Усвајање (учење) другог/страног језика

Појам усвајања, односно, учења другог страног језика дефинише се као

“... усвајање језика који није примарни; другим речима, усвајање језика који није матерњи језик. То усвајање представља увид у начин на који полазници стварају нови језички систем када су изложени другом језику ограничено време. Такође, представља увид у оно што је научено и што није научено приликом учења другог језика; представља увид у разлоге због којих већина полазника другог језика не оствари исти степен знања и перфектности као што остварују на њиховом матерњем језику; оно такође даје увид у разлоге због којих само неки од полазника остварују перфектност на нивоу изворног говорника на више од једног језика.” (Gass & Selinker 2008: 1)²

Термином *матерњи језик* означен је први усвојени језик, који се у педагошком контексту назива и основним или изворним језиком (енг. *native, base, source language*). *Страним језиком* означавамо језик који се учи у школи као наставни предмет, али који се не користи нити као језик наставе у школи нити као језик комуникације у одређеној друштвеној заједници, а у педагошком контексту назива се још и језиком циљем (енг. *foreign, goal, target language*) или језиком који ученик треба да научи (Ђорђевић 2002: 50). У литератури се још користи и термин *други језик*, који се од термина страни језик разликује у томе што представља нематерњи језик који се користи у образовне, политичке и друге сврхе (Crystal 2008: 266). Углавном се ова два термина користе као синоними и замењују неутралном ознаком Л2 (*engl. second language*), али се заправо усвајање нематерњег језика односи на усвајање другог, а не страног језика. Поред наведених

¹ Second language acquisition (SLA)

² „... acquisition of a non-primary language; that is, the acquisition of a language beyond the native language. It is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language. It is the study of what is learned of a second language and what is not learned; it is the study of why most second language learners do not achieve the same degree of knowledge and proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language.” (Gass & Selinker 2008: 1)

терминолошких недоумица, у лингвистичкој литератури наилазимо на противуречности када је у питању дистинкција учење, односно, усвајање страног језика. Па тако амерички лингвиста Крашен (Krashen 1987) инсистира на томе да су у питању два потпуно различита процеса. Наиме, усвајањем се означава процес којим се учи матерњи језик, а за који се верује да је по својој природи јединствен, док учење служи као нека врста „мониторинга“, односно, контролисања, којом се модификује исказ настао усвајањем (Krashen 1987:15). Учење у најширем смислу можемо дефинисати као усвајање нових информација којима је човек изложен (Brown 1980: 7)³. Такође, Оксфорд (Oxford 1990: 4) сматра да учење страног језика у почетку представља свестан процес, а да практична примена циљног језика доводи до његовог несвесног коришћења, дакле, научено, свесно, временом прелази у усвојено, несвесно. С друге стране, поједини лингвисти сматрају да не постоји суштинска разлика између два термина (Stern 1983: 56). У даљем тексту, користимо термин *усвајање страног језика* с обзиром да се у педагошкој и психолингвистичкој литератури овај термин често користи у алтернацији са термином учење.

У настави страног језика, постоје два начина усвајања граматике: индуктивно и дедуктивно. У случају када се граматика предаје индуктивно, наставник допушта ученику да сам, на основу закључивања, дође до правила и да га на крају формулише (Thornburg 1999: 54-55). Наиме, ученици индиректно долазе до правила, радећи на примерима из текста. Задатак наставника јесте да пружи одговарајући контекст у коме се одређено правило користи, као и одговарајућу комуникацију. Главна предност индуктивног метода предавања граматике, према Хинкел и Фотос (Hinkel & Fotos 2002), јесте та што подстрекава ментални напор и даје могућност ученицима да развијају своје менталне способности, да анализирају и успостављају везе између делова говора, на тај начин учествујући активно у настави. Знање које је стечено несвесним процесом идентификовања и усвајања презентованих граматичких правила одликује се већом трајношћу и може се применити у пракси без свесног испитивања контекста које одузима превише времена. Наравно, успешност ове методе највише зависи од наставника. Јер, пронаћи примере који су релевантни за дати проблем и који ће водити ученика до

³ „acquiring or getting of knowledge of a subject or a skill by study, experience or instruction.” (Brown 1980: 7)

жељеног закључка веома је захтеван задатак. Такође, овај метод може одузети доста драгоценог времена, које би се могло искористити за вежбање и репродукцију наученог, у случају када, на пример, ученици нису у стању да сами дођу до одређеног правила.

Друга метода јесте дедуктивна метода учења граматичких правила. Према три основна принципа која користи Торнбери (Thornburgy 1999), почетна фаза се састоји у томе да наставник директно даје дефиниције и објашњење одређеног граматичког правила. Следећи корак јесте презентација праћена примерима реченица у којима се то правило јавља, уз помоћ којих се ученику приказује како се то правило примењује у одређеном контексту. Затим студенти вежбају одређено правило нудећи своје сопствене примере на крају лекције (Thornburgy 1999: 54-55). Дедуктивни метод је сигурно лакше применљив од индуктивног и оставља мало места за грешке, под условом да је правило тачно и прецизно објашњено. Не само да се на овакав начин повећава ученичко самопоуздање бројним примерима, већ је и јасно речено шта се од њих очекује. Такође, дедуктивни метод не захтева превише припреме од стране наставника. Задатак наставника се своди на то да ученицима обезбеди разумљиву дефиницију која се лако може применити на вежбања која следе. Као и индуктивна, и дедуктивна метода има својих недостатака. Један од њених главних недостатака је одсуство анагажовања ученика у процесу учења, чија је последица недостатак креативности и деградација мишљења, јер је све јасно, директно сервирано, „као на тацни“. Оно што може погоршати такву ситуацију јесте немогућност наставника да изложи правило на јасан и недвосмислен начин, обезбеди релевантне примере и прилагоди га могућностима својих ученика. У том случају, чак и најједноставније правило постаје тешко и изазива збуњеност код ученика.

Још један недостатак дедуктивне, односно, експлицитне наставе огледа се у немогућности развијања прагматичке компетенције (Perković i Kraljević 2005: 397). Дакле, основни циљ учења једног језика јесте његова примена у пракси, односно, у свакодневној комуникацији тако да се морају обезбедити аутентични текстови, као и вежбање примера у контексту, а никако давање изолованих примера што је чест случај у педагошкој пракси (Pehar 1999: 570).

2.2. Фактори који утичу на усвајање страног језика

У наставку овог поглавља даје се опис неких од горе споменутих фактора који могу да утичу на усвајање енглеског као страног језика, а који су релевантни за само истраживање, а то су: утицај претходног познавања језика на усвајање страног језика; утицај матерњег језика; фактори узраста, пола и интелигенције (у оквиру које се обрађују и стратегије и стилови учења); утицај мотивације и ставова студената, као и улога наставника. Ови и слични фактори у новијој литератури означавају се термином *индивидуалне разлике* (Ellis 1994; Dörnyei 2005; Gass & Selinker 2008), у које се поред наведених когнитивних и афективних фактора убрајају и друштвени, односно, психолошки фактори. Наравно, деловање различитих фактора не може се узети одвојено, већ се они увек јављају у судејству, комбинацијом два или више фактора тако да је веома тешко мерити директан утицај на усвајање страног језика сваког од наведених фактора појединачно. Иако у самом истраживању неће бити непосредно испитивана, интелигенција (као и стилови и стратегије учења), као један од неизбежних чинилаца који доприносе успешности усвајања језика, биће дефинисана и обрађена заједно са факторима пола и узраста.

2.2.1. Утицај претходног познавања језика на усвајање страног језика

У савременом свету у коме деца од малих ногу бивају упућена на технолошке изуме као што су мобилни телефони, таблети, па и лаптопови, где путем интернета приступају разним садржајима у којима се већина комуникације одвија на страном (углавном енглеском) језику, готово је немогуће да ученици не поседују одређен ниво познавања енглеског језика пре почетка формалног учења језика у првом разреду основне школе. Након завршене основне и средње школе, претпоставља се да ученици поседују ниво познавања енглеског језика најмање B1⁴, што се касније на почетку факултета може проверити такозваним квалификационим (енг. *placement*) тестовима. То би наравно представљало идеално стање свршених средњошколаца, што у пракси скоро по правилу није случај, с обзиром да нису сви заинтересовани нити талентовани за језике. Увођењем

⁴ Европски референтни оквир за живе језике (CEFR), први пут објављен 2001. године, представља међународно признат систем који описује знање језика у нивоима од A1 за почетнике до C2 за искусне кориснике језика.

болоњског процеса у систем студирања у Србији енглески језик је постао обавезан предмет на свим факултетима сходно његовој свеопштој присутности у савременом животу, као и чињеници да је енглески језик постао *лингва франка*⁵ данашњице. Осим за студенте, настава енглеског језика за посебне намене представља изазов и за наставнике, који су суочени са одабиром уџбеника и дизајнирањем курса језика који би задовољио како њихове, тако и потребе самих студената. Највећа разноликост студената у погледу познавања енглеског језика налази се код студената нефилолошких факултета, који се крећу од потпуних почетника па све до напредних полазника. Најједноставније решење представљала би подела група према нивоу познавања језика, али оно у већини случајева није могуће с обзиром на ограниченост недељног фонда часова, као и оптерећеност студената стручним, за њихов позив важнијим предметима. Неке студије су показале да студенти нефилолошких факултета постижу слабе резултате на испитима из енглеског језика као страног, а утврђено је, што је и очекивано, да студенти са слабијим познавањем језика показују мање ентузијазма за учење енглеског језика, као и да ставови и мотивација и те како утичу на процес усвајања страног језика (Hrnjak Hamidović 2013a: 37).

Лингвиста Карел (Carrell 1983) се бавила утицајем претходног познавања језика на вештину читања и разумевања текста приликом учења енглеског језика као страног. У свом раду, претходна искуства о језику упоређује са такозваним шемама (енг. *schemata*), које се срећу у филозофији Имануела Канта. Наиме, у својој Критици Чистог Ума (1991) Кант посвећује једно поглавље трансценденталним шемама, где сматра да људи схватају, односно, спознају свет око себе тако што га повезују са оним што су већ искусили.

2.2.2. Интерференција, односно, утицај матерњег језика на усвајање страног језика

Утицај матерњег, у овом случају српског језика, такође је један од фактора који је потребно узети у обзир када је у питању усвајање другог страног језика. Наиме, једна од

⁵ Под термином „English as a lingua franca” подразумева се да се енглески језик користи као језик контакта између људи који немају ни заједнички језик нити културу, а који су изабрали енглески језик као језик на коме се врши комуникација (оригинална верзија: „a „contact language” between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication” (Firth 1996: 240)).

претпоставки од којих се полази у овом истраживању је да ће студенти више потешкоћа имати са герундом него са инфинитивом, а разлог за то треба тражити у полазном језику јер герунд, у облику у ком га налазимо у енглеском језику, не постоји у српском језику. Даље, герунд у српском језику означава глаголску именицу, али она, у већини случајева, не представља еквивалент енглеском герунду, када је он у функцији допуне главног глагола, већ се он преводи или инфинитивом или презентом с везником да. Поред тога, претпоставља се да ће интерференција, односно негативни трансфер из матерњег језика одразити и на превођење реченица које у себи садрже катенативне конструкције⁶, како са српског, тако и са енглеског језика.

Иако се у лингвистици раније сматрало да интерференција матерњег језика приликом учења страног језика игра малу, скоро безначајну улогу (Larsen-Freeman 1978: 372), савремени лингвисти јој придају велики, некада и пресудни значај. Према Одлину (Odlin 1989: 27), као један од фактора који могу утицати на грешке које се јављају приликом усвајања страног језика, “Трансфер је утицај чији су узроци сличности и разлике између циљног и било ког другог језика који је претходно (а можда и нетачно) усвојен⁷“. Ова дефиниција се углавном односи на процес *фосилизације*, односно задржавања појединих девијантних језичких феномена без могућности њиховог модификовања током дужег периода. 1972. године, Селинкар је први пут употребио термин међујезик (енг. *interlanguage*). По њему, приликом процеса учења и усвајања страног језика студенти стварају такозвани трећи језик, који није ни матерњи ни циљни језик, нека врста транзиције између два језика, који се састоји од правила и хипотеза које се касније надограђују и усавршавају. У том међујезику Селинкар види узроке већине грешака уочених код студената, а то су следеће етапе или стратегије учења за које сматра да су кључне у схватању начина на који полазници једног језика усвајају тај језик: *фосилизација* (енг. *fossilization*), претерана генерализација⁸ (енг. *overgeneralization*),

⁶ *Катенативне конструкције*, у које се убрајају и помоћни глаголи, представљају „... структуре с лексичким глаголима иза којих као допуна следи глагол у безличном глаголском облику“, (Новаков 2005: 88).

⁷ “Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

⁸ Стратегија учења језика приликом које студенти већ научене обрасце и аналогије употребљавају и у оним контекстима у којима нису могући. Нпр. претерана генерализација правила о грађењу презента у енглеском

избегавање (енг. *avoidance*), симплификација (енг. *simplification*), као и претерана употреба одређених језичких структура (енг. *overuse*) (Selinker, 1972).

На основу резултата различитих истраживања на пољу утицаја матерњег језика, Крашен (Krashen 1981: 65) изводи закључак да се утицај матерњег језика на учење страног језика највише испољава код грешака у *реду речи* (енг. *word order*) и такозваном *реч-за-реч* (енг. *word-for-word*) преводу са једног на други језик. Даље закључује да је мешање матерњег језика приликом усвајања страног језика показатељ лошег познавања језика, јер се грешке настале мешањем матерњег језика знатно смањују како расте ниво познавања језика (ibid. 67), чему доприноси интензивно учење, као и већа изложеност циљном језику.

2.2.3. Фактори узраста, пола и интелигенције

Када је у питању фактор узраста, многи теоретичари узимају у обзир биолошку димензију овог проблема, па се тако помиње *хипотеза о критичном периоду*. Уопштено узев, научници се слажу у томе да деца лакше савладавају страни језик од одраслих самим тим што су изложена том језику из простог разлога што се тај процес дешава несвесно што је омогућено изузетном флексибилношћу дечјег мозга (Сузић 2015: 20). У почетку се сматрало да је усвајање страног језика најефикасније до девете године (Penfield & Roberts 1959), док касније Ленеберг продужава тај период до пубертета, што не значи да усвајање страног језика након критичног периода није могуће, али је отежано јер се тада „страни језици уче свесно и кроз огроман напор, а страни акценат се не може превазићи лако“ (Lenneberg 1967, према Singleton 2007: 49).

Пол ученика се убраја у факторе који могу имати извесну улогу у настави страног језика. Сматра се да су девојчице напредније у вербалном изражавању у односу на дечаке. Добијени резултати могу се делимично објаснити различитим стратегијама које дечаки и

језику, где студенти често изостављају наставак {-s}, {es} који се додаје на 3. лице једине презенте главног глагола. Када су у питању глаголски обрасци, пример претеране генерализације јесте девијантна конструкција **Must to try*, где је прекршено правило везано за употребу модалних глагола, који су праћени “bare” инфинитивом.

девојчице користе приликом усвајања страног језика.⁹ Савремени амерички психолог Гарднер (1983) заступа приступ о вишеструкој интелигенцији, где истиче да различите интелигенције представљају посебне системе функционисања и имају посебну неуролошку основу у различитим областима мозга. Наиме, морају се узети у обзир биолошке разлике међу половима, односно, разлике у структури хемисфера мозга, па тако „лева хемисфера код мушкараца је више латерализована за вербалне активности, а десна за апстрактно и спацијално процесирање“ (Hornjak 2010: 229). Сиберт (Siebert 2003: 30) такође указује на разлике у полу, где након спроведене студије закључује да су мушки испитаници више окупирани правилним акцентовањем и изговором речи, насупрот женским испитаницима, који предност дају комуникацији. Даље, мушкарци сматрају да граматика игра веома важну улогу приликом савладавања страног језика, што се коси са поставкама комуникативног приступа учењу језика, док су жене више окренуте „социјалним аспектима учења језика¹⁰“ (ibid), што иде у прилог студијама стратегија којима се користе мушкарци и жене (Oxford et al. 1989).

Интелигенција представља појам који се схвата различито, како у различитим културама, тако и у оквиру једне исте културе, па је тако у традиционалним културама интелигенција „често (је) повезана с вјештином одношења према другим људима“, док западни свет на интелигенцију гледа као на „способност рјешавања апстрактних проблема“ (Gardner 1999: 43). Интелигенција је важна за успех у школи, за обављање готово свих сложених послова, као и за решавање многих животних проблема. Међутим, према Гарднеру (ibid.), интелигенција и школски успех не стоје у каузалној спрези, а разлог лежи у томе каква су очекивања појединих тестова, односно, испита. Такође, окружење у којем се одвија учење – а то је у овом случају учионица – је неизбежно „деконтекстуализовано и нотацијско“ (ibid. 266), јер колико год се наставник трудио да што верније дочара контекст одређене наставне јединице, он не може ученике изложити изворном подражају какав наилазимо у пракси. Када се за некога каже да је интелигентан, то обично значи да таква особа брзо схвата, лако уочава и комбинује кључне елементе

⁹ О овим разликама више у поглављу о стратегијама учења, в. 2.2.3.1.

¹⁰ “social aspects of language learning”

неког проблема и исправно га решава, што такође значи да је у стању да брзо учи и да се брзо прилагођава новим ситуацијама чак и у врло сложеним околностима (Sternberg 1985: 45). Другим речима, интелигенција се огледа у лакоћи са којом се нека особа користи ранијим искуствима како би решавала проблеме у разним областима живота.

Психолози су се дуго спорили, и данас се споре, око тога да ли је интелигенција једна способност која долази до изражаја у различитим активностима човека, или постоји више независних способности, од којих свака објашњава успех у некој области људског живота. Зависно од аутора, одговори на ово питање се у знатној мери разликују. На почетку истраживања о интелигенцији, почев од Спирмана (Spearman 1904) и Бинеа (Binet 1905), преовладавао је став о интелигенцији као општој способности која се инвестира у најразличитије области живота. Данас, све већи број психолога тврди да постоји више различитих и међусобно независних способности, од којих свака на посебан начин одређује успех у појединим областима људског живота (нпр. у читању, у спорту, музици и сл). Савремени амерички психолог Гарднер (1983) заступа приступ о вишеструкој интелигенцији, где истиче да је реч о различитим интелигенцијама, које представљају посебне системе функционисања и имају посебну неуролошку основу у различитим областима мозга. У својој основној студији *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies* (1983) он описује седам интелигенција, да би 1995. године додао и осму врсту интелигенције, па тако сматра да постоје: *лингвистичка, логичко-математичка, спацијална, музичка, телесно-кинестетичка, социјална, интуитивна, природно-научна интелигенција*.

Учење о вишеструкој интелигенцији из основа мења гледање на наставу и школско учење. Садашњи приступ образовању који је базиран на језичкој и логичко-математичкој интелигенцији, по мишљењу Гарднера, не само да ограничава, већ и спутава развој ученика. Зато се он залаже за методски разноврсну наставу, која може да ангажује све, а не само поједине потенцијале ученика. У таквој настави користе се различите методе и до сазнања се долази различитим путевима. Импликације ове теорије на педагогију су следеће:

1. Настава и учење треба да буду тако осмишљени да подржавају развој више различитих начина рецепције и размишљања, тј. да подржавају развој више интелигенција;
2. Ученик треба да буде у позицији да развија доминантну врсту интелигенције (своје таленте), што му се омогућава укључивањем у наставне активности које подржавају различите интелигенције и тако што се оцењивање резултата учења спроводи тако да се мери напредак у развоју више интелигенција (а не само вербалне и логичко-математичке).

Све интелигенције су међусобно повезане и њихова комбинација чини човекову способност која се огледа у коришћењу различитих стратегија и стилова учења које несумњиво утичу на усвајање страног језика, па ћемо их у даљем тексту обработити.

2.2.3.1. Стратегије учења

Узимање стратегија и стилова учења у обзир у великој мери је последица примене хуманистичког приступа настави језика, „који ставља у центар пажње полазника, са свим својим особеностима које су индивидуалне и само њему својствене...” (Јовановић 2013: 20).

Стратегије учења су сложени процеси који постоје у људском мозгу и којих људи често нису свесни, далеко су сложенији од стилова учења који су лако препознатљиви, јер се могу препознати посматрањем (Oxford 1990: 7-8). Па тако, стратегија представља скуп поступака којима се настоје остварити циљеви учења, односно, стратегија учења је пренос информација из краткорочног памћења у дугорочно памћење (Cohen 1998: 4). Многи научници и истраживачи бавили су се класификацијом стратегија учења, а најпознатији међу њима јесу О’Мали и др. (O’Malley et al. 1985), Рубин (Rubin 1987), Оксфорд (Oxford 1990), и Стерн (Stern 1992). Познавање класификације стратегија учења може бити од помоћи наставницима страних језика приликом препознавања и разумевања стратегија којима се њихови ученици користе приликом учења, у овом конкретном случају, приликом разумевања и правилне репродукције глаголских образаца.

Најпотпунију класификацију стратегија учења понудили су О’Мали и сарадници (O’Malley et al. 1985: 27), који стратегије учења деле у три групе: **метакогнитивне**, у које

спадају: планирање вишег реда, праћење и евалуација разумевања¹¹; **КОГНИТИВНЕ** стратегије које су ограничене на специфичне задатке и укључују директнију манипулацију самим материјалом за учење (набрајање, сумирање, реорганизација, груписање, хватање бележака, понављање), као и **социјално-афективне**¹², под којим се подразумева интеракција са другом особом или самопоуздање потребно за извршење задатка.

Ипак, најисцрпнију студију о стратегијама учења језика извршила је Ребека Оксфорд (Rebecca Oxford 2003), која разликује две основне категорије стратегија – директне и индиректне, које се даље деле на 6 група и 19 подгрупа.

Према овој ауторки (Oxford 2003: 12-15), у директне стратегије учења спадају:

1. **Упамћивање**, које обухвата следеће процесе: креирање менталних веза, укључивање слика и звука, укључивање акције приликом процеса упамћивања разних информација;
2. **Когнитивне стратегије**, под којима се подразумева увежбавање, затим, стратегије за примање и слање порука, анализирање и резоновање.
3. **Компензационе стратегије**, које подразумевају оштроумност при погађању, као и превазилажење ограничења у говору и писању.

У индиректне стратегије учења спадају:

- a. **метакогнитивне** стратегије, под којима се подразумева осмишљавање и планирање учења, као и евалуација процеса учења.

¹¹ Метакогниција је способност мотрења властитих когнитивних процеса и могућности њихове регулације у сврху повећања њихове делотворности. Стога, метакогнитивне стратегије укључују познавање властитих стратегија и свесно управљање њиховом употребом (Anderson 1982: 369).

¹² Сарадња са другима и потреба за појашњавањем представљају основне социјално-афективне стратегије.

- b. **афективне** стратегије у које се убрајају смањивање напетости, односно, тензије као и самоохрабривање.
- c. **социјалне** стратегије, међу којима се најчешће срећу постављање питања, сарадња са другима, као и поистовећивање са другима.

Занимљиво је напоменути да су истраживања показала да жене више користе социјалне стратегије од мушкараца, као што су класификација, постављање питања и опширно описивање. Међутим, истраживања су такође показала да жене имају више проблема при учењу од мушкараца. Разлог томе лежи у разликама приликом коришћења стратегија, па се тако дошло до закључка да мушкарци користе стратегије превођења више него жене, док жене више обраћају пажњу на разумевање (Hornjak 2010: 8).

2.2.3.2. Стилови учења

Крај двадесетог века обележила су бројна истраживања повезаности когнитивних стилова и стилова учења са постигнућем у учењу, креативношћу и другим искуственим ситуацијама. Стилови учења заузимају посебан статус у тумачењу различитих процеса учења и различитих активности јер представљају мост између способности и особина личности. Према Бјекић и Дуњић-Мандић (2007: 50) стил учења је „устаљен и доминантан начин пријема, обраде и употребе стимулуса информација у процесу учења. То је доминирајући начин менталног представљања и обраде садржаја учења.“ Поједине класификације стилова учења експлицитно интегришу елементе способности и особина личности у описима стилова учења, а у неким се препознају имплицитне претпоставке ове повезаности.

Најчешће спомињани стилови учења су следећи:

1. неурофизиолошки модел стилова учења, који диференцира стил учења леве и стил учења десне хемисфере;
2. Фелдер-Силверманов модел (Felder-Silverman 1988) класификује стилове учења на димензијама учења сензитивно - интуитивно, визуелно - вербално, индуктивно – дедуктивно, активно - рефлексивно; секвенцијално – глобално учење, као и

3. Колбов модел учења (Kolb 1984), по коме се, на основу стила који користе, људи могу разврстати у четири групе и то на: активисте, мислиоце, теоретичаре и прагматичаре.

Постоји велики број студија које су се бавиле стратегијама и стиловима учења (нпр. Chamot & Kupper 1989; O'Mally & Chamot 1990; Ellis 1999; Blagojević 1997, 2011), али ово поље изучавања још увек није у потпуности разјашњено. Као што се може приметити, постоји велики број различитих подела стратегија и стилова учења, али ни једна од њих није свеобухватна нити апсолутна.

2.2.4. Улога наставника

Последњих двадесетак година дошло је до значајне промене унутар процеса учења и наставе у свим областима знања. Та промена огледа се у давању предности настави која више није толико окренута предавачима и самом чину наставе, већ се много већа пажња посвећује процесу учења и индивидуалним карактеристикама ученика који чине саставни део тог процеса. Акцент се ставља на то како ученици, односно полазници у учењу, обрађују информације и које врсте стратегија укључују приликом тог процеса како би разумели, научили или запамтили предочене информације.

На основу претходна два поглавља (в. 2.2.2. и 2.2.3.) може се закључити да постоје бројне студије које су се бавиле различитим стиловима и стратегијама које се користе при учењу, не само у учењу у традиционалном смислу већ учењу које се свакодневно догађа, на основу претходних, као и под утицајем нових искустава. При процесу учења морају се узети у обзир индивидуалне разлике сваког појединца, у којима лежи мањи успех или евентуални неуспех у учењу. Улога наставника састоји се у томе да наведене разлике препозна и ради на њиховом развоју и побољшању.

2.2.5. Улога мотивације у усвајању страног језика

Поред нивоа претходног познавања језика, узраста, пола и интелигенције, мотивација се сматра једним од кључних фактора који доприносе успешности савладавања страног језика. Хи-Џу и Ворден (Hsiu-Ju & Warden 1998) заговарају мишљење да студенти могу имати негативно искуство у учењу страног језика пре доласка на факултет, а да посебно студенти који долазе са нематичних факултета имају другачије виђење учења енглеског језика. Кордер (Corder 1967: 164) сматра да управо мотивација игра кључну улогу приликом усвајања страног језика, и каже да, ако су студенти довољно мотивисани и изложени циљном језику, успешност у усвајању тог језика не може изостати. У својој студији Гарднер и Ламберт (Gardner & Lambert 1972) разликују два типа мотивације: *инструментална* и *интегративна* мотивација. Прва обухвата спољне или екстерне факторе, као што су: положити испит, разумети речи неке песме, путовати у иностранство, напредовати у каријери и слично, док друга представља "резултат унутрашње жеље, а не споља наметнуте потребе"¹³, што се означава појмом *унутрашње* или *интринзичне мотивације* (Hutchinson & Waters 1987: 48). Као пример интегративне мотивације може се навести жеља странца да се уклопи, односно интегрише у одређену средину, тако што ће, уз језик, научити и обичаје и навике одређене средине у којој се налази. Штавише, Купер и Фишман (Cooper & Fishman 1977) сматрају да постоји још једна врста мотивације, коју називају „*развојна*“ или *лична* мотивација¹⁴, а која се односи на лично уживање, као што нам, на пример, причињава задовољство гледање филмова или читање књига на енглеском језику.

Навешћемо поделу мотивације коју налазимо код Брауна (Brown 1987: 114), а која се састоји од шест основних човекових потреба које се могу применити и на учење страних језика, а то су:

1. Потреба за истраживањем
2. Потреба за манипулацијом
3. Потреба за активношћу
4. Потреба за стимулацијом

¹³ “an internally generated *want* rather than an externally imposed need” (Hutchinson & Waters 1987: 48).

¹⁴ “developmental” or personal motivation (Cooper & Fishman 1977).

5. Потреба за знањем
6. Потреба за самопотврђивањем.

Упркос бројним поделама мотивације, она је сама по себи сложен појам и тешко је издвојити само једну врсту мотивације која постоји код неке особе у датом тренутку. Наиме, ученици су углавном и инструментално и интегративно мотивисани, јер се мотивација током времена може мењати, па тако „особа која је високо мотивисана постићи (ће) много боље резултате у учењу страног језика од особе која је знатно интелигентнија, али није мотивисана. Најуспешнији су они полазници који су талентовани и мотивисани истовремено.“ (Lukić-Domuz 2001: 19)

2.2.6. Улога ставова према учењу страног језика

Правилно и ефикасно усвајање граматике и вокабулара представља веома битан моменат у усвајању страног језика. При томе се морају узети у обзир склоности, афинитети и могућности ученика, а све у циљу лакшег савладавања страног језика.

Многи научници и истраживачи истичу да ставови студената према учењу страног језика, па самим тим и мотивација, и те како утичу на њихово успешно савладавање језика (нпр. Ellis 1994; McDonough 1983). Старкс и Палтриџ (Starks & Paltridge 1996: 220) истичу да је учење језика уско повезано са ставовима полазника према циљном језику. Такође, верује се да студенти са позитивним ставом према учењу страног језика брже напредују и остварују боље резултате. Гарднер (Gardner 1985: 91–93) истиче да је став вредносна реакција на неки референтни објекат до које се долази на основу убеђења или ставова о референту које појединац поседује. Дакле, ставови и те како могу утицати на то како појединци приступају многим ситуацијама, укључујући учење страног језика, јер став врши „функцију друштвеног контекста и образаца међугрупних односа, док сама мотивација садржи покретаче људског понашања у појединцу пре него у друштвеном бићу“ (Dörnyei 1994: 274).

Неке студије покушавају да спознају који то фактори условљавају позитивне, односно негативне, ставове студената према раду у групи. Тако, на пример, Гатфилд (Gatfield 1999) закључује да националност може бити повезана са изражавањем

различитих ставова, с обзиром на то да су испитаници обухватили студенте из Аустралије и студенте из Европе, док су фактори година и пола неутрални. Гарднер и Корт (Gardner & Korth 1998) утврдили су да ставови студената према наставном методу варирају у зависности од врсте њиховог индивидуалног стила учења. У прилог томе иде и истраживање које је спровела Маклиш (McLeish 2009), у којем су учествовали студенти и наставници са Технолошког универзитета на Јамајци, где се изводи закључак да студенти углавном више воле да раде самостално, док су у исто време свесни предности комуникативног приступа као што су већа активност студената током часа, као и побољшање укупне компетенције академског изражавања студената.

Када су у питању технике мерења ставова, издвајају се две врсте техника: *индиректне*, којих људи нису свесни, а које се одвијају у лабораторијским условима када се прати људско понашање, и *директне* методе, које су знатно распрострањеније и једнако валидне, а највише се користе Ликертова скала и техника семантичког диференцијала (Pennington 1997: 88-89). У нашем истраживању за мерење мотивације, као и ставова студената применили смо директну методу користећи петостепену скалу типа Ликерта.

2.2.7. Преглед досадашњих истраживања на пољу мотивације и ставова

Поље примењене лингвистике обилује студијама и дискусијама које се тичу како формалних граматичких параметара који су релевантни у подучавању енглеског језика као страног, тако и студијама мотивације и ставова према учењу и усвајању страног језика, како у земљи тако и у иностранству. Ми ћемо образложити само она која се тичу истраживања мотивације и ставова ученика (студената) према учењу енглеског језика као страног. При томе се примећује да се у литератури наведена два термина изједначавају, с обзиром да „став у себи садржи мотивишућу компоненту, али је много сложенији конструкт, те се не може просто свести само на један свој елемент.“ (Грубор 2012а: 22), тако да се у неким истраживањима обрађују посебно, док се у неким узимају као синоними. У нашем истраживању анализирана је мотивација за учење енглеског језика уопште, као и конкретни ставови према учењу глаголских образаца у енглеском језику.

Када су у питању ставови студената према учењу енглеског језика, већина студија спроведених на ту тему у закључку наводи да студенти имају позитиван став према учењу енглеског језика за опште сврхе (енг. *General English*). Тако на пример, резултати истраживања које су спровели Ал-Тамими и Шуиб (Al-Tamimi & Shuib 2009) над студентима Петролејског Инжењеринга показују њихов позитиван став према примени енглеског језика у друштвеном и едукативном контексту у Јемену. С друге стране, има и студија у којима су забележени негативни ставови студената према учењу енглеског језика. Таква је студија спроведена међу либијским ученицима средњих школа (Abidin et al. 2012). Након дискусије резултата уочено је да негативни ставови студената могу бити резултат тога да студенти нису свесни улоге енглеског језика и његовог утицаја на савремени свет, као и чињенице да енглески језик представља само још један од обавезних предмета у школи.

Хорвиц (Horwitz 1985, 1987, 1988) је била пионир у проучавању великог броја студената и њихових ставова у вези са учењем страног језика. Након вишегодишњег рада, она је саставила 5 поља мишљења која су својствена људима када је у питању учење страног језика и то: (1) колико је језик тежак, односно лак за учење, (2) склоност ка језицима, (3) природа учења језика, (4) стратегије комуникације и учења, као и (5) мотивација и очекивања полазника¹⁵ (Siebert 2003: 10). Она закључује да постоји позитивна корелација између ставова испитаника и стратегија у учењу страног језика, што имплицира да ће студент успешно усвојити само оне језичке феномене за које верује да су важни приликом усвајања страног језика (Horwitz 1988: 22).

Што се тиче истраживања спроведених у Србији, студија коју су спровели Максимовић и Петровић (2012) имала је за циљ да успостави везу између ставова студената хуманистичких и друштвених наука према страним језицима и њихових просечних оцена на студијама. На основу добијених резултата ауторке су закључиле да су главни разлози **недостатка мотивације** код испитаника незанимљиве теме и лекције из уџбеника. Импликације ове и сличних студија биле би да се већа пажња треба усмерити на

¹⁵ “the difficulty of language learning, foreign language aptitude, the nature of language learning, strategies for communication and learning, and learner motivations and expectations”

потребе појединаца него што је то до сада био случај, али и да се преиспитају постојеће методе наставе, као и инструменти, почев од уџбеника који се у тој настави користе.

Исте године објављен је рад којим се испитују перцепције студената нефилолошког факултета (Технолошко-металуршки факултет Универзитета у Београду) у вези са учењем енглеског језика као страног, а посебно граматике енглеског језика (Јовановић 2012). Инструмент у овом истраживању био је интервју, на основу којег се стекао ближи увид у то шта студенти „очекују од наставе енглеског језика, која су њихова искуства у учењу овог страног језика, шта перципирају као потешкоће, да ли су свесни који метод наставник користи у раду, да ли подржавају исправљање грешака у раду на часу, како виде улогу наставника.“ (ibid. 89). Резултати су показали да ставови студената у великој мери зависе од њиховог претходног школовања, као и личног искуства у учењу језика, да придају велики значај настави граматике енглеског језика, и, на крају, сматрају да су недовољно изложени циљном језику, што виде као главну потешкоћу у савладавању енглеског језика.

У дисертацији под насловом *Ставови према учењу енглеског као страног језика и њихов утицај на постигнуће* (Грубор 2012а), ауторка у фокус истраживања ставља ставове средњошколаца и студената према учењу страног језика у светлу бихевиоралне теорије намерног понашања Ајзена и Фишбајна (Ajzen & Fishbein 2005) и њихов утицај на постигнуће. Након анализе става, који као комплексан конструкт у себи садржи следеће компоненте: когнитивну, емоционалну, конативну – вољну и бихевиоралну (Грубор 2012а: 6), дата је квантитативна и квалитативна анализа скала процене ставова филолошки и нефилолошки оријентисаних испитаника, као и ставова њихових родитеља, а затим се приступило анализи постигнућа испитаника путем анализе просечних оцена у енглеском језику, заједно са скором на екстерном тесту. Добијени резултати су показали да је генерални став испитаника према енглеском језику умерен, а да је позитивнији код филолошки оријентисаних испитаника. Један од закључака наведеног истраживања јесте да је теорија намерног понашања (да став преко намере утиче на постигнуће) потврђена код средњошколске, а изостала код студентске популације.

У области истраживања ставова студената и наставника према настави граматике, а самим тим и настави глаголских образаца, истраживачи су се углавном базирали на граматички уопште, док је анализа једног, дедуктивног, односно другог, индуктивног

метода мање присутна. Упркос богатим теоретским поставкама, релативно мали број истраживања спроведен је у области упоређивања ове две методе. Претходне студије на тему ефикасности индуктивне, односно, дедуктивне методе изнедриле су различите и често контрадикторне резултате.

Студија коју су спровели Берџес и Етерингтон (Burgess & Etherington 2002) у обзир узима 48 наставника енглеског језика за академске сврхе у језичким центрима британског универзитета. Наиме, резултати показују да су наставници свесни улоге граматике у настави језика као и проблема који се јављају приликом имплементације граматике у савременој настави језика. Иако се наставници опредељују за индуктивну методу наставе граматике, у исто време признају да се њихови студенти осећају сигурније када им се експлицитно представе граматичка правила. И остале студије показују да постоји неслагање између ставова студената и наставника када је у питању настава граматике (на пример Jordan 1997; Spratt 1999).

Већина емпиријских истраживања која су имала за циљ поређење индуктивног и дедуктивног приступа изводе закључак да дедуктивни приступ може бити за нијансу ефикаснији (Chastain 1969). Различитост коју су резултати показали може бити узрокована разликама у структури самих студија, условима под којима су извођене, као и самим испитаницима. Истраживања која су спровели Робинсон (Robinson 1996) и Селинџер (Selinger 1975) иду у корист дедуктивној методи, док, на супрот њима, Херон и Томасело (Herron & Tomasello 1992) закључују да је индуктивни приступ умногоме ефикаснији и да граматичке структуре презентоване на тај начин дуже остају у памћењу.

Упркос разликама између когнитивних психолога и лингвиста када је реч о најефикаснијем приступу усвајања страног језика, многи су се научници сложили да елементи формалних структура имају значајно место у усвајању страног језика (Long 1991; Sherwood 1988). Уопштено говорећи, сва претходна истраживања подвлаче да је фокусирање на форму упоредо са комуникацијом много ефикаснија техника од фокусирања само на форму или само на комуникацију. На крају, на основу свега наведеног, може се извести закључак да приликом наставног процеса наставник треба искористити оба приступа како би се постигли жељени резултати.

3. ТЕОРИЈСКО-ЕМПИРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Наше истраживање бави се проблематиком глаголских образаца, односно, глаголских допуна у енглеском језику, као и применом истих у процесу наставе енглеског као страног језика. Стога се у наредним поглављима обрађује комплементација уопште, као и глаголски комплементи инфинитив и герунд, како у енглеском тако и у српском језику. На крају, биће речи и о темпоралним и аспекатским обележјима глаголских комплемената, у оквиру којих је описан глаголски систем енглеског језика и начин на који се изражава аспект у енглеском језику у супротности са начинима који су присутни у српском језику (в. 3.5.).

3.1. Појам комплементације (допуњавања)

60-тих година прошлог века приметна је појава такозване *депенденцијалне граматике*, односно, граматике зависности, чији је родоначелник француски лингвиста Тенијер (Tesnière 1959), одакле је касније проистекла теорија валентности. У оквиру ове теорије, носилац валентности је глагол, док остали реализовани или потенцијално реализовани комплементи стоје у зависној вези са управним глаголом чије значење допуњују. Тенијер даље истиче да је глагол у личном облику *регенс*, док остали реченични чланови представљају његове *депенденсе*. Такође, код њега је присутна подела реченичних чланова на *актанте* и *сирконстанте*, где је број актаната (допуна) ограничен на три, док је број сирконстаната (додатака) неограничен, где се први актант дистрибуира на субјекатској функцији, други на функцији директног објекта, а трећи има функцију индиректног објекта (Tesnière 1959: 108-109). Тенијерова схватања о валентности глагола даље су разрадили и допунили немачки лингвисти Енгел (Engel 1980) и Хелбиг (Helbig 1982). Амерички лингвиста Ноам Чомски такође се бавио валентношћу глагола у оквиру своје трансформационе граматике (1984), док се у србистичкој литератури њоме детаљније бавила Мразовић, која рекцију дефинише као „способност неког елемента да за себе веже неки други елемент“, док је валентност „посебна врста рекције која важи само

за једну подгрупу једне одређене врсте речи“ (Мразовић и Вукадиновић 2009: 34). Следи да је појам рекције ужи од појма валенције, где се рекција једног глагола односи само на позицију десно од глагола, што је у складу са предметом нашег истраживања. Допуна или комплемент дефинише се као „семантичко-синтаксичку(а) јединицу(а) која конституише допунску синтагму или сложену реченицу као њихов зависни део распоређен по правилу десно од управног.“ (Пипер и др. 2005: 495). Допуне се даље деле на *лексичке*, које немају „функционално-семантичку самосталност“ и *граматичке*, које су „значењски целовите, као и речи које допуњују“ (ibid. 496). У лексичке допуне спада и *предикативни инфинитив*, како се назива инфинитив као допуна модалним и фазним глаголима, а који је управо предмет нашег истраживања. У теорији валенције, број допуна, односно, актаната, као обавезних реченичних конституената, је ограничен (код Тенијера је сведен на највише три), док је број додатака, односно, сирконстаната, неограничен (Tesnière 1959: 108-109).

С обзиром на природу и основни оквир нашег истраживања, у следећим поглављима подробније ћемо се бавити глаголским комплементима – инфинитивом и герундом, као допунама непонузначних глагола (модалних и фазних глагола), како у српском, тако и у енглеском језику.

3.2. Инфинитив у енглеском језику

Инфинитив у енглеском језику није флективно обележен; разликују се два облика инфинитива и то:

1. “bare infinitive” је основни облик глагола који се појављује као одредница у реченицама; иако несамосталан, представља основ за извођење свих осталих форми лексичких глагола. Овакав инфинитив увек кодира ситуацију која је темпорално близу времена управног глагола, па се тако налази у „истовременим и унапред усмереним контрукцијама“ (Egan 2008: 91).
2. “to infinitive”. За разлику од Јесперсена који сматра да предлог “to” у комбинацији са инфинитивом сам по себи не носи никакво значење¹⁶ (Jespersen 1933: 270), да није нераскидиви део инфинитива, већ да више припада глаголу

¹⁶ “no meaning of its own”

који му претходи него самом инфинитиву (Jespersen 1933: 283-284), у граматици Кверк и др. (Quirk et al. 1985: 687) истиче се да се инфинитивни маркер “to” најчешће доводи у везу са просторним предлогом “to” путем метафоричке везе. Дафли (Duffley 1992: 16) наводи да “to” показује правац од управне структуре ка допунској, односно, од управног или главног глагола ка његовом комплементу. Сходно томе, “to” поседује импликацију крајње тачке неког кретања, односно, оријентисаност ка одређеном циљу. На крају се изводи закључак да предлог *to* у конструкцији “to + infinitive” поред просторног (спацијалног) значења садржи и временску (темпоралну) компоненту (ibid. 114).

У својој дисертацији о нефинитним комплементима у енглеском и српском језику, Каравесовић (2015: 119) истиче да је основна разлика између енглеског и српског инфинитива „могућност енглеског инфинитива да морфо-синтаксички изрази аспектуалност кроз перфекатске и прогресивне облике, као и да се комбинује са категоријом глаголског начина“. У даљем тексту, аутор даје преглед граматичких облика инфинитива у енглеском језику:

Табела 1. Преглед граматичких инфинитивних облика у енглеском језику

Инфинитив	Активни	Пасивни
Прости	<i>Play</i>	<i>be played</i>
Перфекатски	<i>have played</i>	<i>have been played</i>
Прогресивни	<i>be playing</i>	<i>?be being playing</i>
Перфекатско-прогресивни	<i>have been playing</i>	<i>?have been being playing</i>

(извор: Каравесовић (2015: 120))

Енглески инфинитив се може реализовати као „субјекат, објекат, комплемент субјекту, комплемент адјективалу и апозитив“ (ibid. 121).

У реченици, и инфинитив и герунд могу стајати или самостално, вршећи функцију именице, или као „глагол у нефинитним именичким клаузама¹⁷“ (Graver 1986: 135). Због потреба истраживања, усредсредићемо се на функцију инфинитива и герунда као комплемента глаголу, с обзиром да је курикулумом обе групе испитаника предвиђена обрада инфинитива и герунда искључиво као глаголских комплемената.

3.3. Инфинитив у српском језику

У српском језику, инфинитив је обележен суфиксом {-*ти*} (далеко фреквентнији облик) или {-*ћи*} (мање фреквентан), води порекло од глаголске именице „у неком зависном падежу (у дативу или акузативу)“ (Стевановић 1989: 759). У савременом српском језику, инфинитив најчешће има функцију допуне других глагола, именица, придева и прилога¹⁸. Осим у глаголском времену футур, где служи као допуна помоћном глаголу хтети и има значење будућности, инфинитив се користи и као допуна модалних глагола хтети¹⁹, моћи, морати, требати, ваљати, вредети, желети, заборавити, знати итд., у ком случају врши функцију „модалне допунске реченице, односно модалног допусног дела сложеног предиката²⁰“ (ibid. 765). Стевановић наводи да инфинитив може имати функцију намерне реченице када служи као допуна глаголима кретања, где наводи примере из народних песама:

(1) *Сједе Марко с мајком вечерати.* (ibid. 766)

У даљем тексту истиче се да се напоредо са инфинитивом као допуном израза непотпуног значења користи и презент с везником да, без промена у значењу. С обзиром да се као преводни еквивалент енглеског инфинитива и герунда, у српском језику, поред

¹⁷ “verbs in non-finite noun clauses”

¹⁸ С обзиром да је предмет рада инфинитив као допуна глаголима, представићемо само те функције инфинитива, док ћемо остале (нпр. функција субјекта) изоставити.

¹⁹ У овом случају, ради се о лексичком глаголу *хтети*, а не помоћном глаголу *хтети*.

²⁰ Стевановић наводи да понекад и сам облик инфинитива може имати модално значење – потенцијално, императивно, конјуктивно, кондиционално и др. (771)

инфинитива, најчешће јавља и да-конструкција²¹, поставља се питање критеријума заменљивости двају конструкција, о чему су мишљења српскохрватских граматичара умногоме опречна. Подробније разјашњење претходно изнетог становишта да се ова два облика могу напоредо користити Стевановић даје у свом чланку под називом *Напоредна употреба инфинитива и презента са свезицом да*²² (1953), у коме се критички осврће на констатације Московљевића (1952), који дефинише одређена правила о искључивој употреби инфинитива, и Брозивића (1953), који та правила прихвата и даље их надопуњује. Како би проверио њихове тврдње, Стевановић (1953) узима примере из дела 18 писаца, налазећи да се „уз већину глагола и израза као допуна њихова непотпуног значења чешће употребљава инфинитив“ (Стевановић 1953: 91). Након анализе грађе, аутор изводи поново исти закључак, а то је да се „оба облика могу употребљавати напоредо као допуна израза непотпуног значења захваљујући њиховој синтаксичкој истоветности у овој функцији.“ (ibid.), а у случајевима када се јави потреба за искључивом употребом једног, односно, другог облика, као разлог наводи искључиво семантичке одлике глагола које допуњују (ibid. 92). Такав је глагол *требати* (*и ваљати*), јер се он употребљава само безлично, у трећем лицу једнине. Нпр. *Треба да имаш увек пред очима* ИА 225; *Треба да се причувате од усамљених кућа* МЛ 89 (ibid.). Разлог употребе искључиво да-конструкције види се у чињеници да је „управни глагол безличан, док се допунски односи на одређено, иако говору неприсутно лице.“ (ibid.) На крају, општи закључак гласи да данашња служба инфинитива представља именоване глаголске радње, што се може исказати и употребом да-конструкције, те отуда њихова еквивалентност, односно, напоредна употреба двају облика у тој служби (ibid. 98-99).

Међутим, постоје случајеви када је искључива употреба инфинитива, а то су облик футура где је помоћни глагол употребљен на почетку реченице, као у примеру:

²¹ У литератури у употреби је различита терминологија за означавање ове конструкције (нпр. Милка Ивић (1972) користи термин *да клауза са немобилним презентом*; Стевановић (1953) *презент с везником да*; Клајн (2003) *синтагма да + садашње време*, тако да ћемо ми у даљем раду користити термин „да-конструкција“ који се среће у Синтакси савременог српског језика: проста реченица (Пипер и др. 2005).

²² Чланак је објављен у часопису Наш језик, књига V, 85-102.

(2) *Старче, хоћеш ли ноћас устати?* (Б. Назор, Изабрана проза, 98) (ibid. 761)

„као и када је „презент глагола хтети одричан“, што је поткрепљено следећим примером:

(3) *Нећу више пити, благородни господине* (Б. Петровић, Препелица у руци, 16) (ibid. 761)

Јер ако би се у овим случајевима инфинитив заменио да-конструкцијом, реченица би добила модално значење, а не значење футура. Стевановић наводи и друге примере искључиве употребе инфинитива²³, где се не ради само о стилском, већ и о значењском разликовању двају наведених конструкција.

Код Симића (2001: 154) такође налазимо изричито тврђење о синонимности инфинитива и да-конструкције у свим функцијама, мада и он признаје постојање мањег броја примера где ова два облика нису синонимна (ibid. 164), али их експлицитно не наводи.

Неизоставно је споменути и студију Милке Ивић (1972) у којој се дају конкретни примери у којима се мења значење реченице у зависности од тога која конструкција се употребљава. Такође сматра да је „да клауза са немобилним презентом“ хијерархијски најбогатија значењем, за њом следи инфинитив па тек онда глаголска именица (120).

И аутори Синтаксе савременога српског језика (Пипер и др. 2005: 324-328) изводе сличне закључке о заменљивости двају конструкција, где се истичу препоруке о употреби једног, односно другог облика, а посебна пажња посвећује се њиховој стилској вредности. Уопштено говорећи, „да-конструкција има предност када то омогућује да се избегне употреба двају инфинитива“, док инфинитив треба користити у случајевима када треба избећи „узастопну употребу двеју или више да-конструкција“ (Пипер и др. 2005: 325). Међутим, инфинитив као допуна глаголима непотпуног значења се у овој граматици види као део сложеног глаголског предиката; спада у тзв. лексичке допуне, и означава се термином *предикативни инфинитив* (ibid. 496).

²³ Нпр. „Уз безлично употребљене облике глагола: *требати*, *ваљати* и *вредети*“ ... „као допуна глаголу имати у значењу безлично употребљеног глагола *требати* и *предстојати*...“ (ibid. 735)

Што се тиче све распрострањеније тенденције да се инфинитив сматра „хрватским“, а да-конструкција „српским“ обликом, чиме су се бавили Маретић (1931), Белић (1934) и Московљевић (1952), Брозовић (1953: 18) истиче да је разлика само квантитативне, а никако квалитативне природе, с обзиром да Срби и Хрвати деле штокавски дијалекат, те се стога равноправно употребљавају и један и други облик. Овакав став дели и Стевановић који је у својим чланцима (1935: 282-288; 1953: 85) обрадио на десетине српских и хрватских писаца и није нашао потврду за такву поделу употребе инфинитива и да-конструкције. Напротив, занимљиво је да су примери показали да је већи број инфинитива употребљен од стране српских писаца (Стевановић 1953: 91), тако да се преимућство не сме давати ни једном од наведених облика.

3.4. Герунд у српском и енглеском језику

Имајући у виду да преводни еквиваленти глаголских complemenata у виду инфинитива и герунда у енглеском језику обухватају инфинитив и да-конструкцију у српском језику, српски герунд ће бити споменут само у циљу његовог контрастирања са герундом у енглеском језику. Наиме, код академика Милке Ивић (1983: 155) налазимо да је герунд вербативни адвербијал који не испољава именска својства. С једне стране имамо тврђење Клајна (2003: 169) да „речи на *-ње* нису девербалне (девербативне) именице, као оне с другим суфиксима, него су глаголске именице – глаголски облик у именичкој функцији“ док се у граматици аутора Пипер и др (2005: 557) појам девербативне именице изједначава са појмом глаголске именице, без обзира на врсту суфикса. Упркос термилошким размимоилажењима, чињеница је да су преводни еквиваленти енглеским нефинитним complementима српски инфинитив и да-конструкција, док су примери са глаголском именицом ретки, тако да ћемо у овом раду под герундом искључиво подразумевати флективно обележен глаголски облик у функцији глаголске именице. Герунд је у енглеском језику морфолошки маркиран суфиксом *{-ing}*. У дисертацији под називом „Дијахронијска анализа партиципа и герунда у енглеском језику“ наводи се да је герунд²⁴ у савременом енглеском језику настао од девербативне именице из

²⁴ „вербална именица“ (Petrašinović 2016:173)

староенглеског језика, најпре додавањем наставка {-*ung*}, који је касније прешао у {-*ing*}. Постепено, такве именице „стичу вербалне карактеристике, као што је нпр. прихватање објекта у акузативу и адвербијалних комплемената“ (Petrašinić 2016:173). Ауторка даље наводи неке примере девербативних именица из староенглеског језика, које добијају наставак {-*ung*} ({-*ing*}), на тај начин губећи својства именице. Издвајамо следећи пример *leornung* ('learning') < *leorninan* ('learn') (ibid. 174), уз напомену да се наставак {-*ung*} одржао до почетка XIII века. У периоду средњеенглеског језика, герунд се најчешће употребљавао као допуна предлозима *of, in, at, on, for, with, to, by* (ibid. 184).

3.5. Темпорална и аспекатска обележја глаголских комплемената

Категорија глаголског времена се у енглеском и српском језику различито схвата. Глаголски систем енглеског језика састоји се од више простих и сложених глаголских облика. Некада су граматике све те облике описивале као времена – *tenses*, што се показало као погрешно. Под глаголским временом (енг. *tense*) подразумева се „the correspondence between the form of the verb and our concept of time”, (Quirk & Greenbaum 1976: 40), односно, подударност између глаголског облика и нашег поимања времена. С друге стране, аспект (енг. *aspect*) се дефинише као „the manner in which the verbal action is experienced and regarded (for example as completed or in progress)”, (ibid.), односно, као начин на који се радња доживљава и посматра. Постоји и трећа категорија у глаголском систему енглеског језика, а то је начин (енг. *mood*), којим се изражава степен сигурности, вероватноће или неопходности. Облици којима се изражава начин у енглеском језику су: индикатив, императив, коњуктив, кондиционал и модални глаголи.

Новије граматике се слажу да, за разлику од српског језика, у енглеском језику постоје два глаголска времена (*tenses*): садашње (*present*) и прошло (*past*), као и два аспекта (*aspects*), прогресивни (*progressive*) и перфективни (*perfective*). С обзиром да је енглески

језик аналитички језик, постоји ограничен број реализација глаголских времена у виду наставака.²⁵ Такав однос глаголских облика може се представити на следећи начин:

SIMPLE COMPLEX

		<i>progressive</i>	
<i>present</i>	write	am writing	<i>present</i>
		was writing	<i>past</i>
		<i>perfective</i>	
		have written	<i>(present) perfect</i>
<i>past</i>	wrote	had written	<i>past (or plu-) perfect</i>
		<i>perfect progressive</i>	
		have been writing	<i>(present) perfect</i>
		had been writing	<i>past (or plu-) perfect</i>

Слика 1. Глаголски систем енглеског језика

извор: (Quirk & Greenbaum 1976: 41)

Погледајмо следеће реченице:

(4) He **reads** a book.

(6) He **read** a book.

(5) He **is reading** a book.

(7) He **was reading** a book.

²⁵ Наставак за 3. лице једине презенте индикатива *{-s}* или *{-es}* ; наставак за прошло време, за сва лица правилних глагола *{-ed}*; посебни облици глагола у садашњем (*am, is, are*) и прошлом времену (*was, were*).

Наведени облици глагола *read – reads / is reading*, с једне и *read / was reading* с друге стране јесу у временској опозицији, али се исто тако може рећи да се налазе и у видској опозицији. Наравно, таква тврђења се могу извести *искључиво из контекста* и никако нису апсолутна. Прва опозиција се тиче опозиције неодређености времена у односу на привременост. Тако имамо да реченица под (4) означава неку особину, карактеристику, док реченица под (5) означава радњу у тренутку говора. Такође, реченица (4) може означавати неку уобичајену радњу, док друга означава одређену ограниченост у времену.

Друга опозиција се тиче свршености, односно несвршености радње, тако да у примеру (6) знамо да је књига прочитана, док у примеру (7) знамо да је радња била у току, али немамо податак о томе да ли се и завршила.

Међутим, проблем настаје када и непрогресивни облик може да значи трајање одређене ситуације, па тако имамо:

(8) He read all evening.

Дакле, намеће се закључак да у енглеском језику сам облик глагола не може увек да покаже његову свршеност, односно несвршеност, већ се то исказује контекстом или пак додатним средствима као што су:

1. основне прогресивне конструкције BE + Vinf. + ING,
2. модификоване прогресивне конструкције – BE + Vinf. + ING + REPEATEDLY / MANY TIMES / OFTEN / ONE BY ONE
3. фразни глаголи у прогресивном и непрогресивном облику BE / KEEP + Vinf + ING + PREPOSITION; Vinf + PREPOSITION,
4. катенативне конструкције – KEEP + Vinf.+ING,
5. глаголске фразе у прогресивном облику, као и
6. описивање глаголске ситуације, у случају када не постоје одговарајући преводни еквиваленти (Хрњак Хамидовић 2013б: 163).

Српски језик, као флективни, аспект изражава на нивоу лексеме, путем афикса или инхерентно унутар саме основе. Енглески аспект је граматикализована категорија која се реализује као перфекативност (помоћни глагол HAVE + V-ED) и прогресивност (помоћни глагол BE + V-ing) (Biber at al. 1999: 460). Код нефинитних облика, у овом случају инфинитива и герунда, ни у српском ни у енглеском језику категорија граматичког времена није формално изражена, иако неки аутори инфинитиву приписују референцу будућности, а герунду истовременост у односу на управни глагол (в. 4.2.3.).

У покушајима да се да објашњење због чега неки глаголи захтевају допуну у виду инфинитива, или герунда, или оба комплемента (без или са разликама у значењу), многи аутори као једну од разликовних компонената наводе управо темпоралну одредницу инфинитива и герунда.

Вјежбицка (Wierzbicka 1988: 69) герунд пореди са прогресивним финитним конструкцијама и партиципом, где је однос управног и допунског глагола симултан, док инфинитив види као индикатор будућности. Међутим, и она, увидевши да не показују сви примери симултаност радње герунда и управног глагола, истиче да изузетак чине глаголи којима се изражавају „чињенице (*I regret quarelling with Mary last year*) и могућности (*Hal considered becoming a karate instructor*).”²⁶ Слично мишљење заступа Дафли (Duffley 1992: 16-17; 2000: 222), али се ограђује када каже да се не поклапају сва, већ само одређена својства герунда и прогресива. Како би то и доказао, наводи следећи пример некомпатибилне употребе герунда и прогресива после предлога *after*, где у случају прогресива комплемент *-ing* не изражава симултаност:

(9) After reading the short story carefully several times, she wrote a six-page essay on it.

(9a) *After she was reading the short story carefully several times, she wrote a six-page essay on it. (Duffley 2000: 223).

Дафли, даље, критикује и асоцирање герунда са глаголима који изражавају фактивност (Kiparsky & Kiparsky 1971: 347), јер нису сви фактивни глаголи праћени

²⁶ „facts (*I regret quarelling with Mary last year*) and possibilities (*Hal considered becoming a karate instructor*)”

герундом, као што је то случај са глаголом “*consider (He considered giving her the keys)*” (Duffley 2000: 223), па закључује да је главни проблем тај што герунд може да изрази како симултаност са радњом коју изражава управни глагол, тако и постериорност и апостериорност, тако да се ни једно од наведених обележја не може узети као апсолутно нити прототипско.

С друге стране, Еган (2008: 128) са великом суздржаношћу износи закључке и сматра да су једина заједничка обележја која имају герунд и прогресив несвршеност и дуративност (више у поглављу 4).

Пошто се сложени глаголски предикат састоји од управног финитног глагола и нефинитне допуне, граматичко време финитног глагола се додатно употпуњује могућим аспектуалним реализацијама допунског глагола, а то су перфекат и прогресив код инфинитива, перфекат код герунда.

4. ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Постоје бројни приступи глаголским комплементима у енглеском језику; без намере да умањимо значај и допринос студија на ову тему, образложићемо оне на које смо се највише угледали и позивали у раду, а из простог разлога економичности и немогућности образлагања сваке од досадашњих студија појединачно. Већина студија упоредо обрађује инфинитив и герунд, покушавајући да дефинише одређене разликовне компоненте којима је мотивисана њихова дистрибуција са датим управним глаголима (Kiparsky & Kiparsky 1971; Rudanko 1984, 1998; Wierzbicka 1988; Duffley 1992, 1999, 2003; Egan 2008; Каравесовић 2015). Основни циљ наведених студија јесте да се утврди критеријум дистинкције између ова два комплемента, што додатно отежава чињеница да постоје случајеви када долази до њиховог преклапања, па тако одређени управни глаголи дозвољавају обе допуне без промена у значењу, са нијансама у значењу, као и са значајним променама у значењу.

Прегледу релевантних студија и радова на тему глаголских комплемената, изузев једне монографије која је дата засебно, приступићемо кроз типологију глаголских образаца у енглеском језику и то онако како је она приказана у граматицама, приручницима и речницима енглеског језика. Након тога, следи приказ алтернативног приступа глаголским обрасцима као резултат покушаја да се избегне упамћивање непрегледних листа глагола извођењем дефиниције правила употребе наведених комплемената. С обзиром да се рад бави усвајањем глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика, након анализе наведених приступа глаголских образаца у енглеском језику, обрађују се и појмови контрастивна анализа, преводна еквиваленција, као и анализа грешака. На крају овог поглавља дат је преглед досадашњих сродних истраживања на пољу глаголских образаца у енглеском језику.

4.1. Монографска студија: Томас Еган

Најисцрпнију студију нефинитних глаголских комплемената у енглеском језику пружио је лингвиста Томас Еган (Egan 2008), у којој је присутна комбинација корпусних и когнитивних метода истраживања, с обзиром да се у њој сажимају истраживања рађена на

корпусу (*British National Corpus*) и теоријска страна когнитивне лингвистике. Предмет његовог истраживања представља подробније испитивање дистрибуције и значења инфинитива и герунда (V + ING) као глаголских комплемената глаголима непотпуног значења (модалним и фазним глаголима); утврђивање контекста у којем се они јављају, као и разлози њиховог јављања. Аутор сматра да многи граматичари који се баве овом дистинкцијом базирају своје ставове на примерима за које не постоје докази да се налазе у говору корисника одређеног језика. Као други проблем наводи позивање аутора на застареле студије и навођење примера који више нису у употреби у савременом језику, или су изгубили или променили првобитно значење (Egan 2008: 4). Основна истраживачка питања од којих се полази у овом истраживању су:

1. установити дистрибуцију различитих конструкција које садрже *to* и *-ing* комплементе у савременом британском енглеском језику;
2. открити значења таквих конструкција, посебно када садрже исти управни глагол, као и
3. утврдити значења комплемената *to* и *-ing* (ibid. 11).

Класификацију 310 управних глагола из корпуса Еган врши на основу њихове значењске компоненте, па тако разликује:

1. глаголе перцепције: *catch, discover, feel, find, hear*....
2. глаголе менталног процеса: *anticipate, assume, believe, conceive*...
3. глаголе става: *abhor, abide, adore, bear*....
4. глаголе комуникације: *acknowledge, advise, announce, ask*...
5. глаголе могућности: *afford, allow, appoint, arrange*...
6. каузативне глаголе: *avoid, cause, compel, condemn*... (ibid. 25)

Другу класификацију заснива на релацији *Време-Аспект-Модалност* (енг. *Tense-Aspect-Modality*), која постоји између управног глагола и његових комплемената. Па тако разликује *истовремене конструкције* (енг. *same-time*), *конструкције усмерене уназад* (енг. *backward-looking*) и *конструкције усмерене унапред* (енг. *forward-looking*). Како примећује Каравесовић (2015), овако исцрпном класификацијом добија се „шаренолик дијапазон остварених реализација“ (65) тако да је тешко испратити све могуће комбинације и

успоставити одређени кохерентни критеријум класификације наведених двају конструкција.

Када је у питању разлика између посматраних конструкција, Еган закључује да конструкција *to* са инфинитивом сагледава ситуацију као целину (енг. *viewed as a whole*), налази се у све три класификације према критеријуму *Време-Аспект-Модалност*, што је случај и са другим комплементом, конструкцијом *-ing*. За ову конструкцију сматра да изражава активности, постигнућа, достигнућа, као и стања, а за прототипске компоненте комплемента *-ing* издваја имперфективност и дуративност (Egan 2008: 95-128), пошто су присутне у свим могућим комбинацијама из корпуса.

4.2. Типологија глаголских образаца

Сходно сложености и актуелности теме, постоје бројни приступи глаголским образцима у енглеском језику. Глаголски комплементи налазе своје место у проучавањима истакнутих граматичара двадесетог века, међу којима можемо истаћи студије Хендрика Паутсме (Poutsma 1923) и Ото Јесперсена (Jespersen 1933). Паутсма у својој књизи „Инфинитив, герунд и партиципи глагола у енглеском језику“²⁷ подробно објашњава све могуће функције сва три наведена нефинитна комплемента. Међутим, дистинкција *инфинитив/герунд* као глаголских комплемената присутна је спорадично, а спомиње се само онда када се обрађује на појединачним примерима глагола без покушаја њихове класификације.

Ни друга студија не представља значајнији помак када су у питању глаголски комплементи инфинитив и герунд. Што се тиче инфинитива, Јесперсен сматра да постоје два времена инфинитива, инфинитив презента – *the present infinitive (to take)* и инфинитив перфекта – *the perfect infinitive (to have taken)*, с тим да инфинитиву презента приписује обележје футуралности када се налази као допуна глаголима *hope, expect, intend mean, hope, want* (Jespersen 1933: 195)

²⁷ Оригинални наслов гласи: *The Infinitive, the Gerund and the Participles of the English verb.*

Код Јесперсена се налази и потпоглавље под називом „*Времена Герунда*“ (енг. “*Tenses of the Gerund*”), где се наводи да герунд не поседује временску референцу, осим када се ради о његовој перфекатској форми, што је илустровано примером:

(10) He hated himself for having ever married her. (ibid. 198)

У даљем тексту се наводи да се након предлога *after* и *on* могу искористити како прости, тако и перфективни герунд без промена у значењу, што је илустровано примером:

(11) After having rung the bell...

(11a) After ringing the bell...,

У следећим поглављима представимо основне приступе глаголским обрасцима кроз њихове основне поставке и дати приказ различитих класификација глаголских образаца, које варирају од аутора до аутора.

4.2.1. Традиционални приступ глаголским обрасцима

У настави енглеског као страног језика најзаступљенији је *Традиционални приступ* (енг. *Traditional approach*), који глаголске компоненте третира као *колокације*. Па тако, према овом приступу, Грејвер (Graver 1986: 137-161) разликује пет група глагола:

1. глаголи праћени герундом (који такође могу бити праћени и *that*-клаузом), где наводи листу од 63 глагола.

(12) He **admitted having** made the same mistake again.

2. а) глаголи праћени конструкцијом *to-infinitive*, (47 глагола)

(13) He **refused to give** me some support.

- б) глаголи праћени именицом и конструкцијом *to-infinitive* (44)

(14) We **invited her to stay** with us.

- в) глаголи праћени инфинитивом, са или без именице; (12)

(15) I **asked (him) to see** the photograph.

3. глаголи праћени герундом или инфинитивом (36)

(16) He remember **to give (giving)** her the message.

4. глаголи праћени именицом и садашњим партиципом или инфинитивом без предлога (8)

(17) I **saw him doing** something very stupid.

5. глаголи праћени или that-клаузом или именицом + to be или to have (32)

(18) а) I **thought (that) he was a very sensible person.**

б) I **thought him to be** a very sensible person.

Мора се признати да је оваква класификација заиста исцрпна и свеобухватна, али никако практична с обзиром на то да је незамисливо памтити напамет листе глагола како би се научили сви горепоменути обрасци и варијације. Дакле, главна потешкоћа јесте меморисање без могућности логичког закључивања и успостављања значењских веза међу датим обрасцима.

4.2.2. Структурни приступ глаголским обрасцима

Структурни приступ проблематици глаголских образаца базира се на транзитивности глагола. Граматике као што су *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Quirk et al 1985), *A University Grammar of English* (Quirk & Greenbaum 1990) као и *A student's grammar of the English language* (Greenbaum & Quirk, 1991) служе се овим приступом приликом обраде глаголских образаца. Сходно томе, када су у питању глаголи који могу бити праћени и инфинитивом и герундом, узимају се у обзир следећи критеријуми за њихово разликовање (Quirk & Greenbaum 1990: 362 – 363):

1. Када су у питању глаголи *forget* (заборавити), *remember* (сетити се, памтити) и *regret* (жалити), узима се у обзир такозвана *темпорална* интерпретација догађаја који реченица описује, према којој употреба герунда као глаголског комплемента означава истовременост радње у реченици са тренутком у којем је она изговорена, док употреба инфинитивне конструкције као глаголског комплемента изражава будућност, што показују следећи примери:

(19) а) I **remembered to fill** out the form. (“I remembered that I was to fill out the form and then did so”)

б) I **remembered filling** out the form. (“I remembered that I had filled out the form.”)

2. Следећи критеријум јесте *аспект* глагола који утиче на одабир одговарајућег комплемента, па тако герунд означава „целовитост радње“ (енг. *fulfillment*), док се инфинитивом изражава „потенцијалност“ (енг. *potentiality*), као у примеру

(20) а) He **started speaking** and kept on for more than an hour.

б) He **started to speak** but stopped because she objected.

3. На крају, у овој граматици спомиње се и тенденција да се иза управног глагола користи герунд када се жели означити прогресивни аспект, који укључује понављање радње, што је поткрепљено примером:

(21) а) I **heard the door slamming** all night long.

б) I **heard the door slam** just after midnight.

Поред наведених стандардних граматика, структурни приступ је заступљен у трећем издању речника *Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English* (1974), а у великој мери и у књизи *A Guide to Patterns and Usage*, чији је аутор Хорнби (Hornby 1975). У горе наведеним граматикама наилазимо на чак седам група глаголских образаца (код Хорнбија 25 група), у оквиру којих се разликују и подгрупе тако да је ова проблематика свакако подробније и детаљније описана него у традиционалним граматикама.

Хорнби (1975) је у свом делу *A Guide to Patterns and Usage in English* већ на самом почетку истакао да му је основни циљ давање практичних инструкција о томе како тачно употребити обрасце (не само глаголске, већ и именске, придевске итд.) у реченици, где каже:

„Анализа може бити од помоћи на вишим нивоима учења али ученик је фокусиран – или би се требао – више фокусирати на грађење реченице. Да би то урадио требало би да познаје обрасце енглеске реченице... Познавање правилног комбиновања речи од исте је важности као и познавање њихових значења“.²⁸ (Hornby 1975: v).

²⁸ „Analysis is helpful at a later stage but the learner is – or should be – more concerned with sentence-building. For this he needs to become acquainted with the patterns of English sentences.... A knowledge of how to put the words together in the right order is as important as a knowledge of their meanings“ (Hornby 1975: v).

У овом приручнику дат је исцрпан опис чак 25 глаголских образаца, са свим могућим комбинацијама комплемената, укључујући именице, придеве и предлоге. Иако аутор наглашава да је структура одвојена од значења, ипак се код појединих глагола узима у обзир и њихово значење или пак значење комплемента с којим се употребљавају, што се показује у коментарима датим приликом набрајања примера за одређену врсту глаголског обрасца, а што ћемо показати у прегледу класификације глаголских образаца који следи.

Глаголски обрасци обележени бројевима од 4 до 7 (VP4 – VP7) односе се на глаголе чији су комплементи конструкција *to-infinitive* или герунд, па ћемо узети у обзир те групе глагола као релевантне за потребе ове дисертације.²⁹ Непрелазни глаголи праћени конструкцијом *to-infinitive* описани су у поглављу Глаголски Образац 4 (*ibid.* 33–37), док су прелазни глаголи праћени истом конструкцијом описани у поглављу Глаголски Образац 7 (*ibid.* 43–45). Код непрелазних глагола употреба конструкције *to-infinitive* најчешће је условљена чињеницом да је у таквом обрасцу значење предлога *to* = *in order to*, дакле, конструкција има значење циља или резултата (*ibid.* 33), као у примеру:

(22) а) We **stopped to have** a rest.

б) We **went to hear** the concert.

У оквиру овог обрасца приказана су и друга могућа значења инфинитивне конструкције, од којих издвајамо:

Инфинитивни комплемент у значењу клаузе, као у примеру:

(23) Electronic music **has come to stay**. = Electronic music has come and will stay.

Инфинитивни комплемент чија је алтернатива предлог праћен герундом.

(24) Don't **bother to meet** me. = Don't bother about meeting me.

На самом почетку поглавља Глаголски Образац 7 (VP7) издвајају се два глагола *remember* и *forget*, с обзиром да се могу употребити и са инфинитивним и са герундским

²⁹ На овом месту треба споменути да се унутар сваке од наведених група глаголских образаца налази и неколико подгрупа са разним варијацијама. На пример, поглавље Глаголски Образац 6 (VP6) има 5 подгрупа са следећим саставом: 1. Објекат реченице је именица или заменица; 2. Образац са глаголом *have* када има значење “поседовати, узети, јести, пити”; 3. Герунд као објекат; 4. Герунд као објекат са објашњењима због промене значења ако се замени инфинитивом; 5. После глагола *need, want* и *won't/wouldn't bear*, герунд има пасивно значење (Hornby 1987: 38-43). С обзиром на предмет и циљ истраживања, у обзир се узимају само они обрасци који укључују комплементе герунд и инфинитив, тако да се, код овог примера, посматрају глаголи из треће, четврте и пете подгрупе, што је принцип који се примењује и у осталим наведеним групама.

комплементом, где се јасно види да се приликом одабира правилне конструкције у одређеној ситуацији мора узети у обзир значење управног глагола. Када глагол има значење „имати у сећању“ онда је праћен герундом, као у реченици **I remember posting** your letters; а када има значење „свесно имати нешто на уму“ онда је праћен инфинитивном конструкцијом: Please, **remember to post** my letters³⁰. (ibid. 44).

Још један доказ да аутор не узима у обзир само структуру приликом класификације образаца, већ и значење управних глагола јесте да приликом навођења листе глагола који захтевају одређени комплемент у загради увек стоји значење тог глагола, што умногоме олакшава њихову правилну употребу када је одабир комплемента у питању. Па тако је за овај тип обрасца понуђена следећа листа глагола:

Ache (=long), afford, arrange, attempt (can/could) bear, begin, bother, cease, choose, claim, continue, contrive, dare, decide, decline, deserve, determine, dread, endeavor, expect, fail, forbear, forget, hate, help hesitate, hope, intend, learn, like, long, love, manage, mean (=intend), need, omit, plan, prefer, presume (=venture), pretend, profess, promise, propose, purport, reckon, refuse, resolve, seek, start, swear (=promise, make an oath), threaten, trouble, undertake, want, wish (ibid. 44-45).

Глаголи праћени герундом обрађују се у поглављу Глаголски образац 6 (VP6), и то у потпоглављима VP6C, VP6D и VP6E. Аутор наводи листу глагола који се најчешће користе са герундом, а такође даје и објашњење за поједине глаголе који могу бити праћени и герундом и инфинитивом, где се такође узима у обзир значењска компонента како управног глагола, тако и одговарајућег комплемента, где се наводи да се „после глагола који означавају свиђање и преференцију, као и њихових антонима користи герунд у значењу уопштених изјава“, док се инфинитивна конструкција са предлогом *to* користи за „изјаве или питања о одређеним ситуацијама, поготову када се уз глагол користи *would* или *should*“. То је поткрепљено следећим примером:

(25) а) I like swimming.

б) I shouldn't like to swim in that cold lake.

³⁰ Слично је и са глаголом *forget*, када је у значењу „изгубити памћење о „ праћен је герундом, као у реченици I shall never **forget hearing** him play Chopin; а када значи „запоставити или не урадити нешто, због лошег памћења“ праћен је инфинитивном конструкцијом: I **forgot to buy** you flowers for your birthday. (Hornby 1975: 44)

4.2.3. Генеративно-семантички приступ глаголским обрасцима

Горенаведена два приступа у центру пажње имају форму глаголских образаца, док је њихова значењска компонента у великој мери запостављена.³¹ Трећи значајан приступ глаголским обрасцима је Генеративно-семантички приступ (енг. *A Generative-Semantics Approach*), који мења фокус досадашњих приступа са форме на значење. Овај приступ у својим радовима прихватили су Болингер (Bolinger 1968), Кипарски и Кипарски (Kiparsky & Kiparsky 1971), Лејкоф (Lakoff 1971), Хоригучи (Horiguchi 1978) и Кирби (Kirby 1987: 24-48). Дакле, у наведеним студијама глаголи су сврстани у односу на њихове значењске компоненте, па се тако разликују *фактивни*, где спадају regret, admit, acknowledge који захтевају герунд или that-клаузу као комплемент, док су *нефактивни* глаголи, као на пример hope, want и wish праћени инфинитивом; затим, разликују се и глаголи *импликације*, где се истиче да глаголи који имају позитивну импликацију, као на пример cause, persuade, encourage захтевају инфинитив као допуноу, док су они са негативном импликацијом – prevent, dissuade, stop – праћени герундом. Ова теорија сагледава категорије *Времена* и *Аспекта* као семантичке компоненте глагола, где герунд има обележје прошлог времена, а инфинитив се односи на будућност, као у следећем примеру:

(26) He stopped smoking. [+ past]

(27) He stopped to smoke. [+ future] (Bourke 2007: 45)

У граматичици *A Student Grammar of Spoken and Written English* (Biber et al. 2002: 106 – 110) у одељку под насловом *Семантичке категорије лексичких глагола*, разликују се седам семантичких категорија и то:

1. *Активни глаголи* (енг. *Activity verbs*), они глаголи који се односе на „вољну активност односно, радњу коју својевољно врши агент или „вршилац“ (ibid: 106). У ову групу спада 20 глагола, од којих су најчешћи следећи глаголи: bring, get, make, play, take....

³¹ Међутим, као што смо у претходном поглављу указали, код Хорнбија постоје осврти на значење као један од критеријума за одабир одговарајућег комплемента, мада се на њему не инсистира и не указује као на једини могући критеријум разликовања глаголских образаца.

2. *Глаголи комуникације* (енг. *Communication verbs*) чине подкатеорију активних глагола, а односе се на глаголе говорења: say, ask, tell, speak, suggest....
3. *Глаголи мишљења* (енг. *Mental verbs*), којима се могу изразити следећа значења: ментална стања или процеси (*think, know*); осећања, ставови или жеље (*love, want*); перцепције (*see, taste*) итд. Аутори наводе двадесет примера глагола мишљења, као што су believe, consider, feel, find, listen....
4. *Каузални глаголи* (енг. *Causative verbs*), где наводе само неколико таквих глагола и то allow, help, let и require.
5. *Глаголи дешавања* (енг. *Verbs of occurrence*): become, change, develop, die, grow, happen, occur.
6. *Глаголи постојања или везе* (енг. *Verbs of existence or relationship*) „казују стање постојаности или логичке повезаности која постоји између ентитета“. Такви су следећи глаголи: appear, seem, exist, include, represent....
7. *Аспектуални глаголи* (енг. *Verbs of aspect*) где спадају следећи глаголи: begin, continue, keep, start, stop.

Након ове поделе, наглашава се да поједини глаголи могу имати различита значења, па тако један глагол може истовремено припадати двома, па чак и трима семантичким категоријама. У том случају, глаголи поседују различите глаголске образце, а контекст је тај који нам говори о којој значењској компоненти глагола је реч у датом примеру.

У одељку *Обрасци валентности* (ibid. 119-122) подела на пет група глаголских образаца заснована је на транзитивности, односно, нетранзитивности глагола. Сходно томе имамо следеће групе глагола:

1. Нетранзитивни, чији је образац S + V
2. Монотранзитивни, чији је образац S + V + DO
3. Дитранзитивни, чији је образац S + V + IO + DO
4. Сложено транзитивни S + V + DO + OP или S + V + DO + A
5. Копуларни глаголи S + V + SP или S + V + A

4.2.4. Корпусна истраживања

Истраживања рађена на корпусу, као на пример истраживање под називом „Докази психолингвистике и корпусне лингвистике за конструкције на другом страном језику“ (оригинални наслов: *Psycholinguistic and corpus-linguistic evidence for L2 constructions*), коју су спровели Мартинез-Гарсија и Вулф (Martinez-Garcia & Wulff 2009), заснована на *Међународном корпусу енглеског језика* (енг. *International Corpus of English*), показују да већина глагола у корпусу праћена инфинитивном конструкцијом у себи садржи референцу будућег времена (такви су глаголи: *intend, hope, learn, aim*), док већина глагола у корпусу праћена герундом садржи референцу садашњег времена (*keep, start, stop*). Корпусна истраживања углавном иду у корист традиционалном, дескриптивном приступу глаголским обрасцима. *Лонгманова граматика говорног и писаног енглеског језика* (Biber et al. 2002) заснована је на модерним корпусним истраживањима. Иако у наведеној граматичкој постоји одељак под називом *обрасци валентности* (енг. *valency patterns*), подела глаголских образаца заснива се искључиво на форми, не и на значењу. У *Лонгмановој граматичкој говорног и писаног енглеског језика*, Бајбер и др. (Biber et al. 1999) сматрају да герунд као комплемент изражава уопштене догађаје, док се конструкције са инфинитивом односе на одређене, специфичне случајеве, што је илустровано следећим примерима:

(28) a) I **tried rocking** the baby gently when it cried.

b) I **tried to rock** the baby gently when it cried.

Изводи се закључак да се савремена истраживања у циљу налажења нових приступа глаголским обрасцима не разликују значајно од традиционалних приступа пошто у већини случајева раздвајају формалну и значењску компоненту када приступају анализи глаголских образаца.

4.2.5. Алтернативни приступ глаголским обрасцима

Примећује се да су грешке приликом употребе глаголских образаца међу најчешћим граматичким грешкама које праве студенти енглеског језика као страног језика на свим нивоима учења. Међутим, свесни разноликости приступа и непостојања

обједињеног критеријума за употребу једног, односно другог комплемента, у литератури су забележени појединачни покушаји савремених истраживача да се уведе одређено правило како би се студентима и осталим корисницима језика олакшао одабир наведених комплемената, а да се избегне меморисање листе глагола како је то до сада био случај. Пионир у покушајима увођења правила, који је своју докторску дисертацију посветио овој теми, јесте Мајкл Верити (Michael Wherrity 2006) који нуди алтернативно решење (енг. *Alternative approach*), које почива на поставкама колумбијске школе лингвистике (енг. *Columbian School of Linguistics*). Суштина овог приступа јесте претпоставка о постојању „основних значења“ лингвистичких јединица које корисници језика употребљавају у зависности од „порука“ које желе да пренесу (2006: 2). Према њему, *to* има основно значење оријентисаност ка одређеном циљу³² (енг. *orientation towards a point*), док *-ing* има основно значење процеса (енг. *process*). Наравно, наведена основна значења су уопштена и непрецизна, а добијају смисао тек у контексту, односно, у спрези са осталим реченичним деловима, а у зависности од поруке коју преносе. Да би илустровао употребу ових комплемената у пракси, аутор наводи следеће примере:

(29) I hope *to win* the lottery.

(30) She enjoyed *hearing* the performance.

Позивајући се на Дафлија (Duffley 1992), који оријентацију будућности предлога *to* види у пре и после компоненти, Верити у реченици из примера (29) идентификује футуралност као основно значење предлога *to*, што је у сагласности са семантичким обележјем будућности управног глагола *hope* (Wherrity 2006: 4). С друге стране, у другом примеру основно значење комплемента *-ing* је компатибилно са преношењем поруке „искуства које се дешава истовремено са активношћу управног глагола“³³ (ibid). Поруке које се преносе *to* и *-ing* конструкцијама дефинишу се као „*to*-тип порука“ и „*ing*-тип порука“, а неки од примера дати су у Табели 2.

³² Овакву одређеност предлога *to* налазимо и код других научника (Quirk et al. 1985: 687; Duffley 1992: 16)

³³ „experience occurring simultaneously with the activity of the head verb“

Табела 2. Радња комплементског глагола: Типови поруке

То-тип	Ing-тип
1. неискуствено : “I hope to work here.”	искуствено: “I like working here.”
2. футуралност: “He promised to come.”	нефутуралност: “He enjoys singing ballads.”
3. концептуално удаљено: “She plans to live there some day.”	концептуално присутно: “Imagine taking a winter stroll...”
4. итеративно: “He continued to show up late.”	континуално: “He continued speaking.”
5. схваћено као целина: “We like to dance.”	схваћено као радња у току: “We like dancing.”
6. апстрактно: “I prefer to live in peace.”	конкретно: “I prefer living here.”

Извор: Верити (Wherrity 2006: 5), превод термина К. Х.

Даље, аутор предлаже да се студентима прво представи правило, односно, да им се представе основна значења комплемената, а затим се дају вежбања са примерима из стварне употребе језика, чиме се придаје важност контексту, а не изолованим примерима, што је до сада био случај у традиционалној настави граматике.

Према Борку (Bourke 2007), формална правила помажу само у одређеној мери, док се углавном студенти воде интуицијом заснованом на претходном познавању језика, када, на пример, бирају између глаголске допуне у облику герунда или пак инфинитива глагола. Да би се избегла употреба интуиције и меморисање сваког глагола појединачно, постоји велики број покушаја да се изведе одређено правило које би олакшало избор између два наведена комплемента. Једно од могућих решења покушао је да представи Конти (Conti 2011) који је, као предавач енглеског језика, уочи потешкоће које студенти имају када треба да примене глаголске обрасце у пракси. У студији се такође примећује да се у

постојећим граматикама и уџбеницима дају листе глагола које треба меморисати, без икаквог објашњења зашто је то тако. На проблем са постојањем листе глагола указује и Петровић, који каже да, пре свега, учење глагола напамет нема скоро никакве користи за спонтану употребу језика, а затим истиче да су такве листе глагола углавном непотпуне (Petrovitz 2001: 173), тј. немогуће је уврстити апсолутно све глаголе и њихове могуће комбинације са наведеним комплементима. Истовремено, на тај начин акценат се ставља на глаголе, а не на саме комплементе, јер, како тврди Еган, логичније је испитивати два комплемента него непрегледну листу управних глагола. Дакле, да би се дошло до дефиниције одређеног правила, па чак и оног са одређеним изузецима, у обзир се морају узети аспектуална значења глаголских комплемената *to* и *-ing* (Conti 2011: 5). Међутим, супротно тврдњама многих аутора, инфинитив не изражава увек будућу радњу, већ се некада односи и на садашњост у односу на управни глагол, што Конти назива *логичком усмереношћу* (енг. *logical direction*). На крају се изводи закључак да комплемент *to* најчешће изражава *виђење ситуације као целине* (енг. *a situation viewed as a whole*), док комплемент *-ing* преноси значење *недовршености и трајања радње* (енг. *incompleteness and duration*). Осим тога, Конти предлаже следеће правило за разликовање двају конструија:

„када контекст тражи комплемент који је усмерен унапред у односу на управни глагол или усмерава силу управног глагола ка започетој алтернативној радњи или стању, користи се инфинитив. У свим осталим случајевима користи се *verb + ing* конструија.³⁴“ (Conti 2011: 10).

Јасно је да се овакво правило не може применити на све случајеве комбинација управних глагола са њиховим комплементима, тако да аутор оставља могућност постојања изузетака од датог правила, али их у свом раду не наводи.

Тејлор (Taylor 2012) полази од Контијевог правила, али сматра да је оно изречено сувише компликованим, научним вокабуларом и да га треба упростити и приближити корисницима језика, због чега га модификује на следећи начин:

³⁴ “When the context calls for a complement that is projected forward in time with respect to the main verb or that directs the force of the main verb toward an inceptive alternative action or state, use the *to+verb* form. Otherwise, use the *verb+ing* form.”

„Употребите инфинитив као комплемент само када желите да изразите нереализовану могућност: ситуацију када се одређени субјекат (1) креће ка (2) будућем догађају (Taylor 2012: 3)³⁵“ што је праћено и илустрацијом ради лакшег разумевања правила. Међутим, занимљиво је да он не искључује листу глагола, већ предлаже да се студентима прво предочи правило, како би се затим увели глаголи као примери употребе предоченог правила. Код овог аутора срећемо следећу поделу глагола:

1. глаголи који увек захтевају инфинитив: *appear, seem, aim, arrange, ask, beg, bring, care, consent, dare, decide, expect, hesitate, wait, happen, hope, plan, prepare, proceed, promise, swear, strive, want, desire, wish...*
2. глаголи који захтевају инфинитив само када постоји објекат: *advise, allow, challenge, command, direct, encourage, forbid, force, motivate, permit, require, teach, urge, report, consider, instruct, invite, offer, order, persuade, warn, convince, remind...*
3. глаголи који могу имати инфинитив, у зависности од значења: *like, love, hate, deserve, forget, remember, hurry, rush, manage, neglect, start, stop, continue, begin, try, attempt, fail, recommend, suggest, threaten, choose, prefer, refuse, lead...*
4. глаголи који се никада не користе са инфинитивом, као што су: *admit, deny, recall, miss, resent, complete, finish, get through, quit, resume...* (ibid. 5-6)

Овакав дедуктивни приступ, иако често на мети критике, и даље преовлађује у настави граматике енглеског језика, поготову када је у питању настава глаголских времена, где се студентима најпре предочи формална дефиниција грађења и употребе појединог времена, па се тек онда презентују примери у којима се то време додатно вежба и усваја. Већина емпиријских истраживања која су имала за циљ упоређивање дедуктивне и индуктивне методе наставе граматике извела је закључак да је дедуктивна метода ипак ефективнија од индуктивне (Robinson 1996; Noris & Ortega 2000).

³⁵ Use an infinitive as a verbal complement only when you want to express an unrealized possibility: a situation where a specific subject (1) moves in the direction of (2) a future event (3).

4.3. Контрастивна анализа

Контрастивна анализа је

„назив за лингвистички метод који је произашао из структуралне лингвистике, с једне, и антрополошке и бихевиористичке лингвистике с друге стране и којим се преко систематског упоредног описа и проучавања двају или више језика откривају експлицитне сличности и разлике у структури и употреби тих језика,“ (Станковић 2009: 66).

Наиме, контрастивна лингвистика обухвата три гране и то: контрастивну анализу³⁶, теорију превођења и анализу грешака, мада се често термин *контрастивна анализа*, сходно својој свеобухватности и домену проучавања, изједначава са термином *контрастивна лингвистика*, или се пак ова два појма означавају заједничким термином *контрастивне студије* (Ђорђевић 2002: 8). Контрастивна анализа се повезује са различитим лингвистичким дисциплинама, тако да поседује како микролингвистичка, тако и макролингвистичка обележја³⁷. Стога, на микролингвистичком плану, контрастивна анализа представља грану опште лингвистике, где се посебно истиче њена теоријска оријентисаност, док се на макролингвистичком плану она може сврстати у грану примењене лингвистике, са посебним истицањем њене педагошке оријентације (ibid. 4-7). Према тврђењу Радмиле Ђорђевић (ibid.73), контрастивна анализа се заснива на две премисе: једна је емпиријска и односи се на тврђење да су сви језици света различити, док је друга теоријске природе и односи се на тврђење да су сви језици света слични. Постојање језичких универзалија³⁸ јесте основ за постојање контрастивне анализе, јер се не могу поредити језици који немају никакву сличност међу собом.

³⁶ У релевантној лингвистичкој литератури срећемо следеће називе којима се обележава термин контрастивна анализа: паралелни опис, диференцијалне студије, аналитичка конфронтација, аналитичка компарација, дескриптивно поређење итд. (Ђорђевић 2002: 7)

³⁷ Микролингвистичка истраживања представљају „проучавање структуре језичких појава у чисто језичком контексту“, док макролингвистичка истраживања обухватају „испитивања која се врше са становишта лингвистике“, као и других наука попут неурологије, психологије, етнологије, педагогике и сличних наука (Ђорђевић 2002: 4)

³⁸ Језичке универзалије представљају заједничка обележја свих језика, а њихово постојање је посебно наглашавано у трансформационо генеративној граматици Ноама Чомског, која полази од тврђења да су сви језици у дубинској структури исти, или врло слични.

Развој контрастивних проучавања може се поделити на три периода: традиционални, класични и модерни период³⁹.

Традиционални период развоја контрастивне анализе обухвата период краја 19. и почетка 20. века, када су се јавили пионирски покушаји појединих лингвиста описа и контрастирања следећих језика: енглеског, немачког, француског, холандског, чешког и кинеског језика. У овом периоду је забележено и прво спомињање термина *контрастивна лингвистика*, и то у чланку „Језици и логика“ Бенцамин Ли Ворфа⁴⁰, 1941. године.

Класични период обухвата период после Другог светског рада до 1965. године и обележен је радовима оријентисаним ка примени контрастивних истраживања у настави страних језика, превођењу, студијама билингвизма и језицима у контакту. У овом периоду развоја дефинише се и појам интерференције, која обухвата „примере одступања од норме једног језика у говору билингвала...“ (Ђорђевић 2002: 14). 1957. године родоначелник контрастивне анализе, Роберт Ладо, издаје своје дело *Лингвистика кроз културе* (енг. *Linguistics across Cultures*), упоређујући фонетске, граматичке и писане системе енглеског и шпанског језика, као и образаца њихове културе. Претходно поменути пионирски радови на пољу контрастирања језика, а нарочито последњи, били су окидач за покретање лавине контрастивних проучавања и познатих и непознатих језика, па је поред бројних магистарских и докторских теза покренута и такозвана *Серија контрастивних структура* (енг. *Contrastive Structure Series*), која се састоји од десет студија поређења енглеског језика са других 5 светских језика и то немачким, руским, француским, шпанским и италијанским (ibid. 15-16).

Модерни период развоја контрастивне лингвистике почео је 1965. године и траје све до данас, а обележен је одржавањем бројних конференција светских размера које су посвећене теоријским и практичним питањима контрастивне лингвистике (нпр. 1968. конференција на Џорџтаун универзитету у Вашингтону; 1970. у Загребу; 1975. у Букурешту итд.). На овом месту треба поменути један од најстаријих пројеката у Европи, а то је *Југословенски српскохрватско-енглески контрастивни пројекат*, којим је, иако не изнедривши контрастивну граматику два језика услед прекида 1986. године, „утврђена (је)

³⁹ Детаљније у Ђорђевић 2002: 11-18

⁴⁰ “Languages and Logic”, Benjamin Lee Whorf

лингвистичка теорија која служи као основа и изграђена (је) метода рада по којој се проводи контрастивна анализа“ (Filipović 1980: 22, у Станковић 2009: 72). Најзад, у модерно време, поред теоријског и примењеног обележја, контрастивна проучавања добијају и свој академски статус, увођењем курсева контрастивне анализе на многим универзитетима у свету (од 1979. на Универзитету у Београду).

4.3.1. Преводна еквиваленција

Имајући у виду да трећи и четврти одељак почетних и завршних тестова садрже превођење реченица са енглеског на српски језик (одељак 3) и са српског на енглески језик (одељак 4), неопходно је предочити најосновније ставове у вези са појмом преводне еквиваленције. Када је у питању превођење, Бугарски (1975) пре свега поставља питање шта се подразумева под појмом превођење, где каже да неки сматрају да се преводе идеје, други речи, док има и оних који се одлучују за превођење реченица или пак целих пасуса. На крају, Бугарски закључује да сви они „...у ствари прећутно подразумевају процес преношења из једног језика у други оног најконкретнијег референцијалног значења (денотације), уз онолико пратећег значења (конотације) колико је, *лексички гледано*, одмах уочљиво“ (Bugarski 1975: 236).

У својој докторској дисертацији, позивајући се на дугогодишњи рад на пољу студија превођења Цереми Мандеја (Munday 2001), Тијана Васиљевић Стокић (2012: 31) наводи најзаступљеније проблеме који се јављају приликом превођења, и то:

- 1) *Лексичко значење*, где се скреће пажња на постојање правог и пренесеног значења, културолошких разлика између лексема матерњег и страног језика, као и на проблем хомонимије и лажних пријатеља.
- 2) *Граматичко значење*, где се у зависности од језика на који се преводи убацују или избацују одређене информације да би се што верније пренела порука из полазног језика.
- 3) *Стил*, који такође може утицати на значење, и
- 4) *Еквиваленције* у различитим културним контекстима.

Проблеми еквиваленције јављају се као резултат “семантичких, социо-културних и граматичких разлика између полазног језика и језика циља” (Vasiljević Stokić 2012: 32). Није редак случај да се ове три разлике јављају заједно, а њима се додаје и елемент културолошке обојености појединих речи који представља додатну потешкоћу у изналажењу одговарајућих еквивалената, одакле су проистекле различите поделе између различитих врста еквиваленција. Док Најда (Nida 1975) сматра да еквиваленцију треба поделити на формалну и динамичку, односно, функционалну, код Колера (Koller 1991: 198) налазимо поделу на конотативну, денотативну, прагматичку, естетичку, као и текстуално-структуралну еквиваленцију⁴¹. Колер такође указује на проблем стилске еквиваленције, где наводи да треба тежити стилској подударности оригинала и превода, иако се она не може увек постићи истим средствима и на истом делу текста као што је то постигнуто у оригиналу.

4.3.2. Анализа грешака приликом усвајања страног језика

Грешке приликом учења и усвајања страног језика могу се дефинисати као „језичке ситуације у којима се крше правила језика који се користи, које представљају врло уочљива одступања од граматике циљног језика и настају углавном услед недовољног познавања тог језика“ (Janković 2016: 32-33). Пре свега, мора се направити разлика између омашке (енг. *mistake*) и грешке (енг. *error*). Торнбери (Thornburg 2010: 75) сматра да је главна разлика између наведених грешака та што омашке говорник сам може да исправи, а оне су резултат брзине и непажње приликом говора или писања, док су грешке које говорник не може исправити без туђе помоћи много озбиљније и треба их обавезно исправљати и посветити им више пажње. С обзиром да у истраживању студенти имају довољно времена да размисле о постављеним питањима, и да на њих одговарају писмено, сматра се да су такве грешке настале незнањем, а не непажњом, што би се пре могло

⁴¹ Денотативна и конотативна еквиваленција се односе на денотативно и конотативно значење лексеме; прагматичка се еквиваленција односи на језички специфичне обрасце текстуализације који детерминишу конкретну врсту текста и на друге норме са кодификовање комуникативне функције; естетска еквиваленција на одговарајуће карактеристике својствене индивидуалном стилу аутора полазног текста, а текстуално-структурална еквиваленција (нем. *textnormative Äquivalenz*) тиче се језички специфичних образаца текстуализације (Koller 1991: 198-199).

приписати говорном дискурсу, где говорник у непосредној комуникацији са осталим учесницима нема пуно времена за размишљање и исправљање грешака, што није случај са писаним дискурсом.

Што се тиче класификације грешака, у раду прихватамо следећу класификацију, која одговара предмету нашег истраживања, а коју налазимо код Торнберија (Thornburry 2010: 75-76):

- *Omission* – изостављање
- *Addition* – додавање
- *Miss-selection* – погрешан одабир
- *Mis-information* – преношење погрешне информације
- *Misordering* – грешке у реду речи
- *Spelling* – спелинг
- *Wrong tense* – погрешно време

Као узроке грешака, исти аутор наводи два главна узрока, и то: утицај матерњег језика на усвајање страног језика, односно, негативни трансфер, као и претерана генерализација (енг. *overgeneralization*) неког наученог правила које припада систему страног језика (Thornburry 1999: 114-115).

Највеће критике контрастивне анализе иду на рачун такозване *Хипотезе о предиктивности* (која се још назива и јача верзија примењене контрастивне анализе), у којој се сматра да контрастивна анализа, „на основу разлика између матерњег и страног језика,“ може да „предвиди појаву грешака у процесу учења страног језика.“ (Ђорђевић 2002: 44). Зато се у „слабијој верзији“ примењене контрастивне анализе тврди да интерференција матерњег језика није једини и апсолутни узрок грешака које студенти праве приликом усвајања страног језика (ту су и погрешна аналогија, интрузија, претерано генерализовање правила итд.), па се тако све грешке могу поделити на *интерлингвалне* грешке, у које спадају интерференција и интрузија; затим *интралингвалне*, односно, грешке унутар једног истог језичког система, као и *екстралингвалне* грешке, чији се узроци морају тражити ван језика (ibid. 46-47).

Анализом грешака наставник може стећи увид у оне језичке феномене које су најпроблематичније приликом усвајања страног језика, тако да им касније може посветити више пажње, или пак у темељу променити приступ који се тренутно користи у наставном процесу, ако се за то укаже потреба. Што се тиче значаја за лингвистику уопште, анализа грешака може бити „показатељ тога како се страни језик учи и усваја“ (Corder 1967: 167). Као главни недостаци анализе грешака истичу се немогућност детектовања свих грешака које ученици, односно, студенти праве, временски је ограничена тако да се не може пратити ток усвајања језика током дужег временског периода. Зато је неопходно узети у обзир „лонгитудинални(е) подаци(тке) везани(е) за ниво знања страног језика“ (Janković 2016: 34).

Према Кордеру (Corder 1967: 162-163), у методологији постоје две школе мишљења када су у питању грешке ученика и то:

1. Школа која заговара мишљење да су грешке ученика последица неадекватних наставних метода које се примењују у наставном процесу и да се могу избећи једино одабиром „савршеног“ наставног метода;
2. Школа која заговара мишљење да живимо у „несавршеном свету“ тако да су грешке неизбежне без обзира колико се ми трудили да их избегнемо.

4.4. Сродна истраживања

Наше истраживање у фокус ставља глаголе и њихове комплементе у виду инфинитива и герунда, као и испитивање мотивације за учење страног језика и ставова према учењу глаголских образаца. Сродна истраживања углавном обрађују или глаголске конструкције са наведеним комплементима, или пак мотивацију и ставове према учењу језика (в. 2.2.7.), али је мало оних које проучавају и једно и друго истовремено. Стога ћемо навести неке од најрелевантнијих и најсличнијих нашем истраживању, када су у питању студије на тему усвајања глаголских образаца на терцијарном нивоу студија.

Истраживање употребе инфинитива и герунда у енглеском језику код говорника шпанског језика спровели су Шварц и Козарано (Schwartz & Causarano 2007). Испитаници су студенти енглеског језика као страног на универзитету у Сједињеним Америчким Државама. Испитаници су изворни говорници шпанског језика, укупно њих 13, нивоа

познавања језика од високо напредних преко напредних до средње напредних студената. Предмет истраживања био је утврдити *фреквентност* инфинитивних и герундивних конструкција у студентским писаним вештинама, конкретно, у писању есеја. Резултати овог истраживања показали су да студенти праве више грешака када су у питању конструкције са герундом него са инфинитивом, што је у складу са њиховом хипотезом да ће студенти правити више грешака код конструкција које су мање заступљене у полазном, матерњем језику (ibid. 44). Такође се сматра да је интерференција матерњег, у овом случају шпанског језика, резултат разлика између полазног и циљног језика, јер ако у полазном језику постоји инфинитивна форма глагола сматра се да ће се она релативно лако пренети на циљни језик, док се потешкоће очекују онда када таква структура не постоји у полазном језику.⁴² Потребу за истраживањем аутори су уочили на основу следећих параметара:

1. истраживања герунда и инфинитива на пољу усвајања другог страног језика су спорадична;
2. код студената чији матерњи језик није енглески често долази до мешања инфинитива и герунда као комплемената управних глагола, па се јавља потреба за њиховим разграничавањем.
3. На крају, уочава се чињеница да се глаголски обрасци презентују само у оквиру једне лекције у уџбенику, што је једно од опажања и нашег истраживања, о чему ће подробније бити речи у поглављу *Педагошке импликације* (в. 7.1.)

У дискусији резултата стоји да, као што је било и очекивано, студенти праве више грешака са герундом него са инфинитивом, као и да „изворни говорници енглеског језика инфинитиве користе скоро 10 пута више него герунде“ (ibid. 52). Као општи закључак наводи се потреба за поклањањем веће пажње глаголским обрасцима како би се смањиле грешке и повећало самопоуздање студената приликом употребе наведених комплемената.

Индуктивни приступ настави глаголских образаца заступа Матруд (Matrood 2010: 29-30), који заговара мишљење да се студенти прво упознају са глаголским обрасцима у

⁴² “For example, if the NL has an infinitive structure for verbs, then it can be predicted that this structure will transfer relatively easily to the TL.” (Schwartz & Causarano 2007: 44)

контексту, путем неког краћег текста или пасуса у оквиру одређене лекције, а на њима је да на основу тог примера закључе због чега се употребљава баш тај комплемент у конкретној ситуацији. Улога наставника је да њихову пажњу усмери на семантичку компоненту управних глагола, где користи Кирбијеву дистинкцију између фактивних и нефактивних глагола (Kirby 1987:24), тако да су фактивни глаголи праћени или герундом или клаузом, а нефактивни инфинитивом, што показују следећи примери:

(31) He resented paying the bill.

(32) He hoped to visit China. (Matrood 2010: 30)

Као следећу разликовну компоненту при одабиру глаголских комплемената Матруд истиче позитивну и негативну импликацију управних глагола, где се са позитивном конотацијом користи инфинитив, а са негативном герунд. Међутим, ни овај покушај није без мана, пошто не важи за све случајеве комбинација глагола и комплемената, нити за све управне глаголе (као изузетак наводи се глагол *forbid*, који има негативну конотацију, а ипак се користи са *to*-инфинитивом). Да би проверио ефективност наведених приступа, Матруд подвргава испитивању 50 студената четврте године на Департману за енглески језик, универзитета у Ал Кадисији (енг. *University of Al-Qadisiya*). Инструмент истраживања представља тест, са 4 понуђена одговора, који се састоји из два дела: први део састављен је од реченица, док други садржи глаголе ван контекста где студенти бирају одговарајући комплемент од понуђених одговора. Као један од могућих узрока студентских грешака, утицај матерњег језика се искључује, јер, према Ричардсу (Richards 1974: 6, у Matrood 2010: 32), овакав тип грешака није резултат интерференције „матерњег језика, већ генерализација које су резултат делимичне изложености циљном језику“⁴³. Стога остаје тврђење да узроке треба тражити искључиво у језику који се учи, односно, недовољној изложености циљном језику, истовремено стављајући акценат на важност контекста и “комуникативних намера”⁴⁴ (ibid. 33).

⁴³ ...mother tongue, but generalizations based on partial exposure to the target language”

⁴⁴ “intentions in communication”

Што се тиче сродних истраживања у Србији, образложићемо две докторске дисертације, на које смо се спорадично позивали у раду, а чије се поставке, резултати и закључци чине релевантним за наше истраживање.

Дејан Каравесовић, у својој докторској дисертацији под називом *Нефинитни глаголски комплементи у енглеском и њихови преводни еквиваленти у српском језику* (2015), након исцрпног прегледа србистичке и англистичке литературе на пољу инфинитивне и герундијумско-партиципске комплементације (која је у складу са темом и наше дисертације) приступа анализи корпуса који се састојао од „око две хиљаде преводних парова ексцерпираних из прозних дела савремених енглеских и српских писаца и њихових превода на српски, односно енглески језик“ (Каравесовић 2015: 5). У раду се користи структурално-дескриптивни истраживачки модел, путем дескрипције, класификације, као и квантитативне и квалитативне обраде анализе наведене грађе. На крају се изводи закључак да приликом превођења енглеских глаголских комплемената на српски језик доминира „клауза са везником ДА и презентом са неререференцијалним значењем“, а присутна је и појава превођења путем „девербативне именице⁴⁵ и допунске финитне клаузе“ (ibid).

Друга, не мање важна, докторска дисертација, под насловом *Анализа грешака при употреби нефинитних клауза код студената англистике* (Јанковић 2016), бави се првенствено анализом превода српских реченица које садрже финитне номиналне, релативне и адвербијалне клаузе у функцији комплемента и модификатора, чији су могући преводни еквиваленти нефинитне глаголске клаузе у енглеском језику. Подударност овог и нашег истраживања огледа се делимично у емпиријском делу, јер је превођење само једна од испитиваних компонената у нашем истраживању, а посебно у теоријском делу, чији је опсег шири од нашег, јер се у оквиру исцрпног прегледа граматика енглеског и српског језика обрађују како инфинитив и герунд, тако и глаголски придеви и глаголски прилози (Јанковић 2016: 57-86). Након анализе корпуса, закључује се да је главни узрок студентских грешака *интерференција* матерњег, односно српског језика, која се огледа у *стратегiji избегавања* нефинитних глаголских клауза у функцијама комплемента и

⁴⁵ именица изведена од глагола (глаголска именица)

модификатора, као и тенденцији превођења датих клауза парафразирањем и употребом именских и глаголских фраза, које нису у духу енглеског језика (ibid. 262-265).

Као што се може приметити из самих наслова двају горенаведених дисертација, термин који смо ми у нашем истраживању означили као *глаголски образац*, означава се терминима *нефинитни глаголски комплемент* и *нефинитна клауза*, а по одређењу сличнији је првом термину (нефинитни глаголски комплемент). Наиме, мишљења смо да, с обзиром да су глаголски обрасци (енг. *verb patterns*) својствени енглеском језику, иако наравно њихови преводни еквиваленти постоје у српском језику, а главни фокус истраживања је управо на усвајању глаголских образаца у енглеском језику, а не на изналажењу преводних еквивалената у српском језику (осим у једном делу истраживања) њихов назив као такав не треба прилагођавати српском језику. Наравно, осим наслова, у току рада термини глаголски обрасци и нефинитни глаголски комплементи су изједначавани и напореда коришћени као потпуно једнаке конструкције, са одређеним ограничењима у односу на потребе предмета истраживања. С друге стране, термин нефинитна клауза углавном није компатибилан са претходна два термина, јер је хијерархијски изнад њих, пошто смо ми на самом почетку ограничили истраживање на конструкције управног глагола и његовог одговарајућег комплемента (инфинитива или герунда) и евентуално именице или заменице које се могу наћи у оквиру наведене конструкције⁴⁶.

⁴⁶ У пракси, чак и субординирани комплемент може бити управни за неки други, њему подређени комплемент што се зове конкатенација или уланчавање, глаголи који се уланчавају катенативни глаголи, док се број глагола и њихових комплемената ограничава углавном на три по принципу језичке економије (Каравесовић 2015: 81-82).

5. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

У претходним поглављима дисертације бавили смо се факторима који утичу на учење и усвајање енглеског језика као страног, затим појмом комплементације и глаголским комплементима у енглеском и српском језику, те прегледом литературе кроз типологију глаголских образаца према различитим језичким приступима. У наставку рада предочићемо методолошке приступе који су коришћени приликом нашег истраживања, ток истраживања, резултате, који подразумевају анализу упитника и тестова, као и њихову дискусију.

У другом делу дисертације спроводи се истраживање како би се уочиле могуће потешкоће у усвајању глаголских образаца код студената који нису изворни говорници енглеског језика. Примећује се да су грешке приликом употребе глаголских образаца међу најчешћим граматичким грешкама које праве студенти енглеског језика као страног језика на свим нивоима учења. Према Борку (Bourke 2007), формална правила помажу само у одређеној мери, док се углавном студенти воде интуицијом када, на пример, бирају између глаголске допуне у облику герунда или пак инфинитива глагола. Па тако ће већина студената реченицу **Mary avoids to make mistakes* окарактерисати као неграматичну, али неће моћи да објасне зашто је то тако. Обично одговор гласи „Та реченица једноставно звучи чудно“, одговор до кога су дошли ослањајући се на интуицију, а не на било какво правило.

Због оваквог и сличних примера задатак наставе глаголских образаца постаје прави изазов, изискујући већу пажњу и изналажење ефикаснијих начина за њихово усвајање. Стога је неопходно поћи од грешака које се јављају приликом њиховог учења и усвајања, упоредо са осталим факторима који могу утицати на усвајање страног језика (в. поглавље 2).

5.1. Узорак истраживања

Критеријум одабира узорка истраживања заснива се на доступности и приступачности узорка, као и на циљу истраживања. С обзиром да је циљем истраживања обухваћено утврђивање потешкоћа које студенти могу имати при усвајању глаголских образаца у енглеском језику, узорак треба да чине студенти који су се већ сусрели са учењем енглеског језика, односно, поседују одређени ниво познавања енглеског језика. Такође, студенти треба да буду изворни говорници српског језика. Оваква врста узорка се у литератури означава као *Прикладни или у складу са приликом узорак* (енг. *Convenience or opportunity sampling* (Mackey & Gass 2012: 81)). Када је у питању величина узорка, препоручује се да узорак не буде мањи од 30 испитаника, а да би се статистичка значајност могла остварити, оквирно је довољно око 50 испитаника (ibid. 82). Укупан узорак нашег истраживања чини 60 испитаника, и то 30 студената студијског програма Енглески језик и књижевност, који поседују просечан ниво познавања енглеског језика Б2 према Заједничком европском оквиру за живе језике (CEFR) и 30 студената студијског програма Рачунарска техника, чији је просечни ниво познавања енглеског језика Б1 према Заједничком европском оквиру за живе језике. Структура узорка је приказана на Графикону 1.



Графикон 1. Структура узорка према нивоу знања енглеског језика

Сви испитаници су изворни говорници српског језика. Истраживање је спроведено у периоду од 02. 10. 2015. године до 30. 05. 2016. године, дакле, у трајању од два семестра, на Државном универзитету у Новом Пазару, на тај начин што је истраживач испитаницима задавао већ креиране упитнике који су за циљ имали да прикупе основне податке испитаника (пол, старост), затим податке о нивоу познавања енглеског језика, као и дужини и начину учења енглеског језика. Упитником су прикупљени и подаци о мотивацији испитаника за учење енглеског језика, као и ставовима студената према учењу глаголских образаца. Након попуњеног упитника, студенти су решавали тест знања глаголских образаца на почетку првог семестра, и још један тест провере знања глаголских образаца у енглеском језику на крају другог семестра.

5.2. Методе истраживања

Истраживање које је спроведено у овој дисертацији спада у ред *акционих истраживања* (енг. *action research*), у којима је истраживач активни учесник у истраживању; често је то сам наставник који жели да стекне увид у одређене проблеме које његови ученици могу имати приликом наставног процеса, с циљем да се идентификују разлози постојећих проблема, као и начини на који би се они могли отклонити. Стога, такво истраживање је „засновано на специфичном контексту,

оријентисано ка процесу, и често се сматра цикличним⁴⁷ (Maskey & Gass 2012: 63). Овакво истраживање се обично састоји од следећих корака:

1. фаза *планирања*, када се идентификује проблем, на основу наставничковог претходног искуства у учионици;
2. фаза *акције*, односно, *интервенције*, у наставном процесу;
3. фаза *обзервације*, односно, *посматрања*, која обично укључује интроспективне технике као што су: посматрање часа, аудио и видео снимке, дневнике и интервјуе.
4. фаза *рефлексије*, односно, *утисака* обухвата фазу када испитаници дају своје утиске о испитиваном феномену, где се могу изродити нове идеје и препоруке за даље унапређење наставног процеса (Kemmis & McTaggart 1988, у Maskey & Gass 2012: 63-64).

Акционо истраживање тежи да постигне неке од следећих циљева: пронаћи решење за одређени проблем у специфичном контексту наставе, испитати и увести иновације у постојећем наставном плану и програму, као и повезати теорију и праксу, када је у питању настава страног језика (Burns 2005: 62). Када је у питању улога наставника, ова метода подразумева стално усавршавање наставника како би се задовољиле постојеће реалне потребе студената и подразумева стварање такозваног рефлексивног наставника. Добра страна оваквог метода јесу практични резултати који се добијају на крају испитивања, док се лоша страна огледа у немогућности генерализације резултата на ширу популацију.

У овом истраживању користи се **мешовита метода истраживања** (енг. *mixed method approach*), односно, **метода триангулације**, која у себи комбинује квантитативна и квалитативна истраживања (Perry Jr. 2011: 84). Неке од разлика између квантитативних и квалитативних истраживања могу се приказати графички, као на слици 2:

⁴⁷ “context-specific, process-oriented, and often described as cyclical”



Слика 2: Особине квантитативних и квалитативних истраживања

Извор: Њунан (Nunan 1992: 4), превод термина К. Х.

Квантитативна страна дисертације огледа се у квантификовању и статистичкој обради података добијених анализом мерних инструмената коришћених у самом истраживању: тестова и анкетног упитника. Квалитативно истраживање се односи на квалитативну анализу грешака почетних и завршних тестова знања глаголских образаца, којом се стекао увид у најфреквентније грешке које су студенти правили и покушаја да се истраже разлози јављања уочених грешака, као и најфреквентнијих тврдњи приликом анализе анкетног упитника.

Пре свега, на почетку дисертације дат је теоријски оквир који одговара предмету и хипотезама истраживања, чиме смо применили **методу теоријске анализе**. Приликом прикупљања, обраде и анализе података коришћена је **дескриптивна метода** с обзиром да је један од циљева истраживања увид у мотивацију и ставове студената, као и анализа тестова како би се утврдио напредак студената у току два семестра, колико је истраживање трајало. Најзад, коришћена је и **класификација**, која се огледа у типологији

глаголских образаца у теоријском делу, као и у класификацији грешака добијених анализом тестова у емпиријском делу дисертације.

5.3. Технике и инструменти истраживања

Поред употребе различитих метода, у истраживању смо користили одговарајуће технике прикупљања података које обухватају:

- Анкетирање мотивације студената;
- Анкетирање ставова студената;
- Тестирање општег знања енглеског језика;
- Тестирање знања глаголских образаца;
- Статистичка обрада прикупљених података.

Да би дошли до жељених резултата и одговорили на основна истраживачка питања од којих смо кренули, користили смо два мерна инструмента: анкетни упитник⁴⁸ мешовитог типа и тест.

Анкетни упитник, поред основних информација о студенту: полу, старосној доби, времену учења енглеског језика, садржи и изјаве које се тичу мотивације и ставова студената према учењу формалних глаголских образаца, који се често морају учити напамет, како би се добио бољи увид у разлоге јављања честих грешака приликом усвајања глаголских образаца. Већина изјава из упитника преузета је из *Батерије тестова ставова и мотивације* (енг. *Attitude and Motivation Test Battery (AMTB)*), коју је саставио Гарднер (Gardner 1985), уз одређене адаптације, како би се изјаве прилагодили циљевима наведеног истраживања. Неке од изјава конструисане су на основу ауторовог личног наставничког искуства, као и на основу сличних студија које су поменуте у потпоглављу *Преглед досадашњих истраживања на пољу мотивације и ставова* (в. 2.2.7.) (нпр. Al-Tamimi & Shuib 2009, Lukić-Domuz 2001, Gatfield 1999). Имајући у виду да је главни циљ истраживања испитивање процеса усвајања глаголских образаца у енглеском језику код

⁴⁸ С обзиром да наш упитник садржи не само питања, већ и изјаве, односно, тврдње, одлучили смо да мерни инструмент означимо термином *анкетни упитник*, како би се избегле евентуалне погрешне интерпретације термина *упитник*.

говорника српског језика, испитивани су ставови студената према учењу глаголских образаца, а не енглеског језика уопште, док се изјаве везане за мотивацију односе искључиво на мотивацију за учење енглеског језика као страног.

5.3.1. Структура анкетног упитника

Анкетни упитник се састоји из три главна одељка: одељак А садржи питања о годинама старости и полу испитаника, затим времену проведеном у учењу енглеског језика као страног, као и месту учења језика, односно, да ли су испитаници енглески језик учили искључиво у школи или ван школе, где студенти сами наводе медијум учења језика ван школе (нпр. путем филмова, интернета, читања књига на страном језику и слично). Овај део садржи 4 питања затвореног типа и једно потпитање отвореног типа.

У одељку Б, који се састоји од 7 изјава затвореног типа и једне изјаве отвореног типа, налазе се изјаве које се тичу мотивације за учење енглеског као страног језика и то: изјаве 2-4 истражују инструменталну мотивацију (енг. *instrumental motivation*), изјаве 1, 5 и 6 личну мотивацију (енг. *personal motivation*), док се последња изјава (7) односи на интегративну врсту мотивације (енг. *integrative motivation*)⁴⁹, као што се види из табеле 3:

Табела 3. Подела изјава из анкетног упитника према врсти мотивације

Инструментална мотивација	Лична мотивација	Интегративна мотивација
Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао	Зато што волим енглески језик	Да се упознам са западњачком културом
Зато што планирам да наставим школовање после факултета	За лично усавршавање	

⁴⁹ Више о врстама мотивације у поглављу 2

Зато што је обавезан предмет на факултету	Зато што ће ми побољшати статус у друштву	
---	---	--

Задатак испитаника био је да оцени сваку изјаву на на скали која се састоји од 7 тврђи, са распоном одговора од 5- веома важно до 1- неважно.

У одељку В, који испитује ставове студената према учењу глаголских образаца, свих 8 изјава су затвореног типа и то типа Ликерта, где се распон одговора креће од 1- апсолутно се не слажем до 5- у потпуности се слажем. Анкетни упитник је у оригиналу састављен на енглеском језику, а онда је преведен на српски језик да би се избегле потенцијалне нејасноће и погрешно разумевање датих изјава. Приликом састављања и превођења упитника, консултована су два Независна Оцењивача, од којих је један изворни говорник енглеског језика, запослен на месту страног лектора на Департману за Филолошке науке, Државног универзитета у Новом Пазару, док је други лектор енглеског језика, са дугогодишњим искуством. Мишљење страног лектора нарочито је било значајно приликом састављања енглеских примера и реченица у тестовима, како би они били срочени у духу енглеског језика. Други Независни Оцењивач⁵⁰ био је укључен и у процес прегледавања почетних и завршних тестова провере знања глаголских образаца, како би се постигла већа објективност приликом прегледања, као и да би се обезбедила стручна помоћ када је то било неопходно. Резултати анкетног упитника су квантификовани и статистички обрађени, а затим је дата квалификативна анализа изјава из сва три дела упитника.

5.3.2. Структура тестова

⁵⁰ Компетенције другог Независног оцењивача огледају се у његовом десетогодишњем искуству у настави енглеског језика на универзитетском нивоу у области обједињених језичких вештина, које укључују граматику, диктат, есеје, двосмерне преводе, као и комуникацијске вештине на свим годинама студија Енглеског језика и књижевности.

Друга техника која је коришћена у истраживању је тестирање помоћу две врсте тестова. Да би се утврдио просечни ниво познавања енглеског језика, студенти су урадили тест провере знања енглеског језика, квалификациони, такозвани *placement test* (Прилог 2), који је у целости преузет са сајта *Face2face English placement test*, а који се може преузети са следеће интернет адресе: [file:///C:/Users/lenovo/Downloads/TestQuestions%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/TestQuestions%20(1).pdf). Разлог коришћења баш овог теста провере знања енглеског језика јесте чињеница да се на основу њега, након поделе студената на нивое, врши подела на лекције у уџбенику које ће се обрађивати током семестра, тако да је ово не само погодан, већ и пригодан тест с обзиром да је директно везан за уџбеник који ће се користити у току наставе. Тест општег знања енглеског језика (енг. *Placement test*) омогућио нам је утврђивање просечног нивоа познавања енглеског језика за обе групе посматраних студената.

Тест се састоји од 76 питања, од чега првих 16 припадају почетном нивоу (*Starter level*), и по 20 питања за сваки од следећих нивоа (*Elementary to Intermediate*). Подела на нивое на основу резултата теста приказана је у табели:

Табела 4. Подела на нивое знања енглеског језика према резултатима теста

Резултати писменог теста		Face2face
Број бодова од максималних 16	Ниво/Level	Лекција/Unit
Између 0 и 14 тачних одговора	Почетни/Starter	1 New friends
Број бодова од максималних 36		
Између 15 и 24 тачна одговора	Елементарни/Elementary	1 Meeting people
Између 25 и 33 тачна одговора	Елементарни/Elementary	7 Films, music, news
Број бодова од максималних 56		
Између 34 и 43 тачна одговора	Средњи/Pre-intermediate	1 Work, rest and play

Између 44 и 53 тачна одговора	Средњи/Pre-intermediate	7 You need a holiday!
Број бодова од максималних 76		
Између 54 и 63 тачна одговора	Виши/Intermediate	1 How do you feel?
Између 64 и 73 тачна одговора	Виши/Intermediate	7 Technology

Као што се може видети из Табеле 4., лекције из сваког удбеника су подељене у односу на ниво познавања енглеског језика, тако да је код оба студијска програма предвиђена обрада првих шест лекција из удбеника у првом семестру, док се других шест лекција обрађују у другом семестру.

Друга врста тестирања представљају тестови провере знања глаголских образаца у енглеском језику, који су састављени уз помоћ удбеника који се користе у настави енглеског језика за обе групе студената, док су неки примери преузети са сајта <http://baladre.info/english/sedaviwebfront/gerundinfinitive2.htm>. Критеријуми које тест треба да задовољи, према Торнберију (Thornburry 2006), су валидност, поузданост, објективност и практичност. Тест је валидан ако мери оно што треба да мери, у нашем случају, то је усвајање глаголских образаца у енглеском језику. Такође, тест треба да садржи градиво које се обрађивало на часовима језика, у нашем случају тест мора садржати градиво из 12 лекција, које су обрађиване у току два семестра и на једном и на другом нивоу учења енглеског језика. Поузданост теста се огледа у томе да, ако би овакав тест био примењен на исту или сличну популацију, добијени резултати би требали бити исти или слични. Међутим, с обзиром да свака индивидуа поседује различито познавање одређених језичких феномена, не може се очекивати потпуно поклапање резултата, без обзира на поузданост теста. Објективност теста се постиже када добијене оцене не зависе од оцењивача. Објективност тестова коришћених у овом истраживању постигнута је укључивањем Независног оцењивача, чије су се оцене тестова сложиле са оценама првобитног оцењивача, односно самог наставника. Пре самог оцењивања теста, Независни оцењивач је прочитао свако питање сва четири теста, како би се још једном проверила свака реч у тексту и отклонили евентуални пропусти, а затим је приступио оцењивању

тестова, на основу скале оцењивања (Табела 5.) коју му је предочио аутор ове дисертације. Такође, Независни оцењивач је оцењивао све тестове заједно и није имао увид у то који су почетни, а који завршни тестови, нити ком нивоу познавања енглеског језика припадају. Објективност се такође огледа и у прецизности и јасноћи упутстава за решавање тестова, која не смеју утицати на одговоре испитаника. Што се тиче практичности теста, време трајања решавања теста не би требало бити дуже од 60 минута, као и да не изискује претерана финансијска средства, ради постизања економичности (Jovanović 2013: 100).

Технике тестирања, које се односе на врсту питања у тесту, које су коришћене у нашем истраживању су и објективне и субјективне. Наиме, објективним питањима у тесту сматра се прво питање, које се односи на вишечлани избор одговора (енг. *Multiple choice*), затим друго питање, које захтева допуњавање реченица. Треће питање у тесту садржи и објективну и субјективну технику, с обзиром да се од ученика прво тражи да допуне реченицу одговарајућим обликом глагола који се налази у загради (објективна техника), а затим се од њих тражи да наведену реченицу преведу на српски језик (субјективна техника). Најзад, четврто питање представља пример субјективне технике, где се од студената тражи да наведене реченице на српском језику преведу на енглески језик⁵¹.

На почетку семестра, поред теста за проверу нивоа знања енглеског језика, студенти су радили и тест провере тренутног, дакле, почетног знања глаголских образаца (Прилози 3.; 5.). На крају другог семестра, студенти су радили још по један тест који је имао за циљ да провери њихово тренутно знање глаголских образаца, након два семестра учења енглеског језика, а тиме и глаголских образаца (Прилози 4.; 6.). Тест знања глаголских образаца у енглеском језику се састоји од наставних јединица обрађених на часовима, а које се тичу глаголских образаца у енглеском језику.

Тестови су прилагођени нивоима познавања енглеског језика, тако да су студенти Рачунарске технике радили тест просечног нивоа познавања енглеског језика Б1, док су студенти Енглеског језика и књижевности радили тест просечног нивоа познавања енглеског језика Б2. Сваки од наведених тестова (и почетни и завршни) састоји се из четири дела.

⁵¹ Детаљније о подели техника тестирања у Димитријевић 1999: 100-105

Први део теста је састављен од 5 деконтекстуализованих управних глагола са понуђена 4 одговора (енг. *Multiple choice*), где студент треба да заокружи само један тачан одговор.

Други део теста састоји се од пасуса краћег текста који садржи 6 управних глагола које треба допунити одговарајућом формом глагола који се налази у загради.

Трећи део теста састоји се од 4 реченице, дате ван контекста, које такође треба допунити одговарајућом формом глагола из заграде. Након што студенти попуне празнине у реченицама, имају задатак да их преведу на српски језик.

Последњи, четврти део теста састављен је од 4 реченице, ван контекста, које је потребно превести на енглески језик.

Скала која је коришћена за оцењивање тестова приказана је у табели 5, док је сваки тачан одговор носио по један бод:

Табела 5. Скала оцењивања тестова

Бодови	Оцена
11-0	5
14-12	6
17-15	7
19-18	8
21-20	9
23-22	10

5.4. Ток истраживања

Истраживање прати два нивоа студената:

1. Студенти прве године студијског програма Рачунарска техника, чији је просечни ниво познавања енглеског језика Б1 – *pre-intermediate*.
2. Студенти прве године студијског програма Енглески језик и књижевност, чији је просечни ниво познавања енглеског језика Б2 – *intermediate*.

Планом и програмом за обе групе студената предвиђена је обрада глаголских образаца у енглеском језику у току прва два семестра; обе групе студената имају недељни фонд часова 1+1 (1 час предавања и 1 час вежбања). Због потреба истраживања, а у циљу унапређења наставног процеса, пратиће се прогрес студената из часа у час. На почетку академске године, студенти су најпре попунили квалификациони тест, тј. тест провере знања енглеског језика (енг. *Placement test*), како би се утврдио њихов просечни ниво познавања енглеског језика. Затим су студенти оба студијска програма урадили тест који мери тренутно познавање глаголских образаца у енглеском језику (Прилози 3.; 5.). Упутства су дата на почетку тестирања и није било могућности за додатна појашњења у току трајања теста. Време које је студентима дато за израду теста било је 45 минута, односно, у трајању од једног часа. Структура теста описана је у одељку *Технике и инструменти* (в. 5.3.). Истраживач је прегледао тестове, означио број бодова сваког од теста појединачно, означио грешке које се тичу глаголских образаца, односно, у обзир су узете само оне грешке настале у оквиру дела управног глагола и одговарајућег комплемента, а оне укључују грешке у одабиру комплемента, неодговарајућег времена, нетачног превода, спелинга, додавања, односно, убацивања непотребних речи (предлога, чланова). Након анализе грешака почетног теста, стекао се увид у најфреквентније грешке које студенти оба нивоа познавања енглеског језика праве када су у питању глаголски обрасци. Анализа грешака почетног теста била је полазна тачка на основу које је утврђено у чему су студенти најјачи, а у чему најслабији, када су у питању глаголски обрасци. На основу тога, истраживач је могао да закључи које елементе треба додатно форсирати и увежбавати на часовима, а које треба само спорадично спомињати.

Затим су студенти радили завршни тест, на крају другог семестра, на основу чијих резултата ће се извести закључци релевантни за само истраживање, а чија је структура идентична почетном тесту, с тим што су спојеви глагола и њихових одговарајућих комплемената, као и пасус и реченице за превођење, промењени (Прилози 4.; 6.). Наиме, завршни тест је састављен на основу материјала који је обрађен на часовима у току два семестра, дакле, у обзир су дошли само они глаголи и конструкције које су рађене на предавањима и вежбама са обе групе студената, на оба нивоа познавања енглеског језика. Истраживач је прегледао тестове, означио број бодова сваког од теста појединачно,

означио грешке које се тичу глаголских образаца, односно, у обзир су узете само оне грешке настале у оквиру дела управног глагола и одговарајућег комплемента, а оне укључују грешке у одабиру комплемента, неодговарајућег времена, нетачног превода, спелинга додавања, односно, убацивања непотребних речи (предлога, чланова). Након тога, приступило се анализи грешака, која је дала увид у најфреквентније грешке које су студенти правили, које се даље упоређују са грешкама из почетног теста, како би се утврдио могући напредак студената у усвајању глаголских образаца. Поред теста као формалног показатеља напретка студената, њихово усвајање глаголских образаца пратиће се и путем разговора на часу, писању састава на задату тему или задатак, као и путем вежби превођења у оба смера. Такође, студенти ће попуњавати упитник како би се утврдила њихова мотивација за учење енглеског језика, као и њихови ставови према учењу глаголских образаца.

У даљем тексту дат је опис реализације наставе глаголских образаца код обе групе студената, у периоду од два дата семестра, упоредо са критичком евалуацијом обраде глаголских образаца у уџбеницима који су предвиђени за извођење наставе на поменути нивоима познавања енглеског језика.

5.4.1. Опис реализације наставе глаголских образаца

На првом часу, на почетку првог семестра, студентима оба студијска програма одржано је уводно предавање о глаголским обрасцима. Наиме, наставник је у току наставе применио **генеративно-семантички приступ глаголским обрасцима** (више у одељку преглед литературе, 4.2.3.), где се фокус помера са форме на значење. Разлог коришћења баш овог метода јесте тај што се сви остали приступи (традиционални и структурни) фокусирају на форму приликом објашњавања глаголских образаца, осим појединих алтернативних приступа (в. 4.2.5.), који су спорадични и непрецизни, јер још увек почивају на теоријским претпоставкама и нису потврђени у пракси. Међутим, и генеративно-семантички приступ има своје мањкавости, које смо покушали да надоместимо применом **когнитивног модела анализе**. Когнитивна лингвистика „полази од претпоставке да различити метафорични и метонимични системи и начини на који језици користе исте метафоре и метонимије могу да допринесу учењу и предавању

страних језика.“ (Ђорђевић 2002: 38). Когнитивни модел мишљења у овом случају представља мост којим се повезује синтакса и семантика, а њима се придружује и прагматичка компонента мишљења (ibid. 33). На тај начин смо у стању да добијемо ширу слику контекста у коме се реченица налази и да на основу разумевања одређеног контекста, повезивања форме, значења и мишљења изведемо конкретне закључке у вези са конкретном глаголском конструкцијом.

По угледу на Кирбија (Kirby 1987: 24), Борка (Bourke 2007) и Матруда (Matrood 2010) уведене су семантичке компоненте управних глагола (енг. *Semantic properties*), и то:

1. Дистинкција фактивно/нефактивно.

Фактивност се огледа у томе да је информација коју преноси комплемент заједно са управним глаголом истинита, и са таквим глаголима користи се герунд или клауза, док су нефактивни глаголи праћени инфинитивом. Како би студенти лакше препознали који је глагол фактиван, а који не, Кирби даље сматра да се глагол са герундивним комплементом односи на радњу која се дешава пре радње коју означава управни глагол, тако да се поред семантичке компоненте узима у обзир и темпорална компонента глаголске фразе, нарочито када су у питању глаголи који допуштају употребу оба комплемента, али је у том случају значење глаголске фразе промењено. Као пример наводи следећу реченицу:

(33) She admitted hitting the child. (ibid. 24)

Фактивност глагола *admit* додатно је потврђена чињеницом да се радња управног глагола „признати“ десила након радње изражене комплементом у облику герунда, „ударити“.

2. Дистинкција позитивна/негативна импликација.

Глаголи који имају позитивну импликацију захтевају комплемент у облику инфинитива. Такви су глаголи: *cause, persuade, encourage...*

Глаголи који имају негативну конотацију захтевају комплемент у облику герунда, као на пример: *stop, prevent, discourage, dissuade*. Међутим, глагол *forbid* представља изузетак од наведене дистинкције, с обзиром да поседује негативну конотацију, али захтева допуну у виду инфинитива.

3. Компоненте времена и аспекта.

Ова теорија сагледава категорије Времена и Аспекта као семантичке компоненте глагола, где герунд има обележје прошлог времена, а инфинитив се односи на будућност, као у следећем примеру:

(34) He stopped smoking. [+ past]

(35) He stopped to smoke. [+ future] (Bourke 2007: 45) (примери из потпоглавља 4.2.3.)

Међутим, овакав приступ није довољан да се објасне сви могући спојеви управних глагола и њихових комплемената, па у ту сврху неминовно морамо уврстити и когнитивни модел мишљења, који ће употпунити усвојени генеративно-семантички приступ.

5.4.1.1. Опис реализације наставног плана студијског програма Рачунарска техника

За реализацију наставног плана и програма предвиђено је коришћење уџбеника *Face2face, pre-intermediate* за студенте студијског програма Рачунарска техника, и *Face2face, intermediate* за студенте студијског програма Енглески језик и књижевност. Прегледом оба уџбеника установљено је да су глаголски обрасци у њима заступљени у различитој мери, што је и очекивано јер се ради о два различита нивоа познавања језика, па се сматра да са порастом нивоа знања језика расте и број глагола које треба научити и усвојити. Међутим, када је у питању начин обраде глаголских образаца, може се приметити да се он не разликује у два споменута уџбеника, без обзира који је ниво познавања језика у питању. Наиме, у оба уџбеника присутан је *традиционални приступ*

глаголским обрасцима (в. 4.2.1.), где су присутне листе глагола које треба научити напамет, а фокус је стављен на форму глагола без икаквог осврта на значењску или пак темпоралну компоненту управних глагола. У другом семестру, код студената Рачунарске технике, предвиђена је обрада 16 управних глагола и њихових комплемената, у оквиру једне лекције, који су подељени у три категорије, у односу на то да ли су праћени “bare” инфинитивом, инфинитивом са предлогом *to* или герундом, што је приказано у Табели 6.

Табела 6. Подела управних глагола према типу комплемента (2. семестар)

+ infinitive (do)	+ infinitive with <i>to</i> (to do)	+ verb+ <i>ing</i> (doing)
Should	Plan	Enjoy
Can	would like	Like
Must	Need	Start
Might	Try	Finish
Will	Forget	Prefer
	Decide	

Извор: Редстон и Канингам (Redston & Cunningham 2009a: 134)

Детаљнијим погледом на Табелу 6. уочава се да оваква подела није апсолутна и да се студентима морају предочити њени недостаци, односно, изузеци који се могу јавити код појединих наведених глагола. Па тако није тачно да се глаголи *like* и *start* употребљавају искључиво са герундом, нити се глагол *try* употребљава са *to* инфинитивом у свим контекстима, а што би био логичан закључак који студенти могу извести из овакве класификације. Могуће је да су аутори хтели да поједноставе слику глагола и њихових комплемената и учине их лакшим за меморисање, с обзиром да се ради о нижим нивоима познавања језика, али исто тако тај покушај поједностављења може проузроковати погрешну интерпретацију поменуте класификације, тако да се студентима мора скренути пажња на њена ограничења, као и да се оваква класификација мора узети са резервом. У току првог семестра предвиђена је обрада првих 6 лекција из поменутог уџбеника, а у току другог семестра следећих 6 лекција, односно, од 7. до 12. лекције⁵². Експлицитно помињање глаголских образаца предвиђено је тек у другом семестру, и то у осмој лекцији под називом *Cultural Differences*, на тај начин што су у тексту подвучени управни глаголи, а затим се од студената тражи да глаголе из текста разврстају по колонама, као што је то дато у Табели 6. Након тога следи вежбање са укупно 8 реченица где студенти треба да

⁵² Детаљније о подели на лекције види Структура тестова 5.3.2.

попуне празнине одговарајућим комплементом. Ради илустрације, приказаћемо неколико реченица датих у уџбенику:

- (36) What do you enjoy _____ (do) in your free time?
- (37) Are you planning _____ (do) anything next weekend?
- (38) When did you start _____ (come) to this school?
- (39) Have you ever tried _____ (learn) another language? (Redston & Cunningham 2009a: 65)

Наравно, пошто се глаголски обрасци не могу одвојити од осталих елемената језика, јер су присутни у контексту свакодневне комуникације, било би апсурдно да се на њих указује само у оквиру једне лекције, и то тек у другом семестру учења енглеског језика. Свестан те чињенице, наставник је настојао да у првом семестру, кад год је то било релевантно, укаже на проблем глагола и њихових комплемената, дајући студентима простора за размишљање и доношење сопствених закључака о поменутом феномену. Полази се од претпоставке да традиционални приступ глаголским обрасцима, који је фокусиран на форму и меморисање листе глагола који се употребљавају са одговарајућим комплементом, не даје довољно информација за успешно савладавање и усвајање глаголских образаца у енглеском језику. Стога, наставник је у току наставе применио **генеративно-семантички приступ глаголским обрасцима** (в. 4.2.3.), где се фокус помера са форме на значење, а у циљу лакшег савладавања поменутог језичког феномена глаголских образаца. На пример, у првој лекцији на почетку зимског семестра, у тексту под називом *Celebrity profile: Jamie Oliver*, присутна су четири примера управних глагола и њихових комплемената, и то:

- (40)...he started helping in his parents' restaurant.
- (41)... and teaches them to become chefs.
- (42)... he loves riding around London on his scooter...
- (43)... he likes making bread and cooking pasta... (ibid. 4)

Као што се види из примера, преовлађују комплементи у виду герунда, а само један пример садржи инфинитив са предлогом *to*. Након читања, провере вокабулара и превођења текста, пажња се скреће на поменута 4 примера и тражи се објашњење због

чега је употребљен баш герунд, односно, инфинитив са предлогом *to*. Студенти су давали разна објашњења, као на пример:

Тако треба.

Тако звучи исправно.

Тако смо чули у филмовима.

.....

Само неки од њих успели су да дају одређено објашњење када се користи на пример *loves riding*, а када *loves to ride*, док је већина ћутала. Неки од покушаја били су:

Нема разлике.

Када се користи герунд, то значи да се нешто воли уопштено, а када је инфинитив онда се воли тренутно.

Генеративно-семантички модел у овом случају не даје јасно објашњење за овакве глаголе који допуштају оба комплемента са нијансама у значењу, па се морамо послужити когнитивним моделом мишљења, који укључује и прагматичку компоненту у анализу оваквог типа реченица. Граматика коју најчешће користе студенти је *English Grammar in Use – intermediate* (Murphy 2012), која је, према мишљењу студената, концизна, јасна, погодна за коришћење због бројних илустрација, у којој се каже да са глаголима користимо герунд као комплемент „када говоримо о ситуацији која се већ дешава (или се дешавала)“ (ibid. 116). Ово тврђење поткрепљују следећи примери:

(44) Paul lives in Berlin now. He likes living there. (He likes living in Berlin.= He lives there and he likes it.)

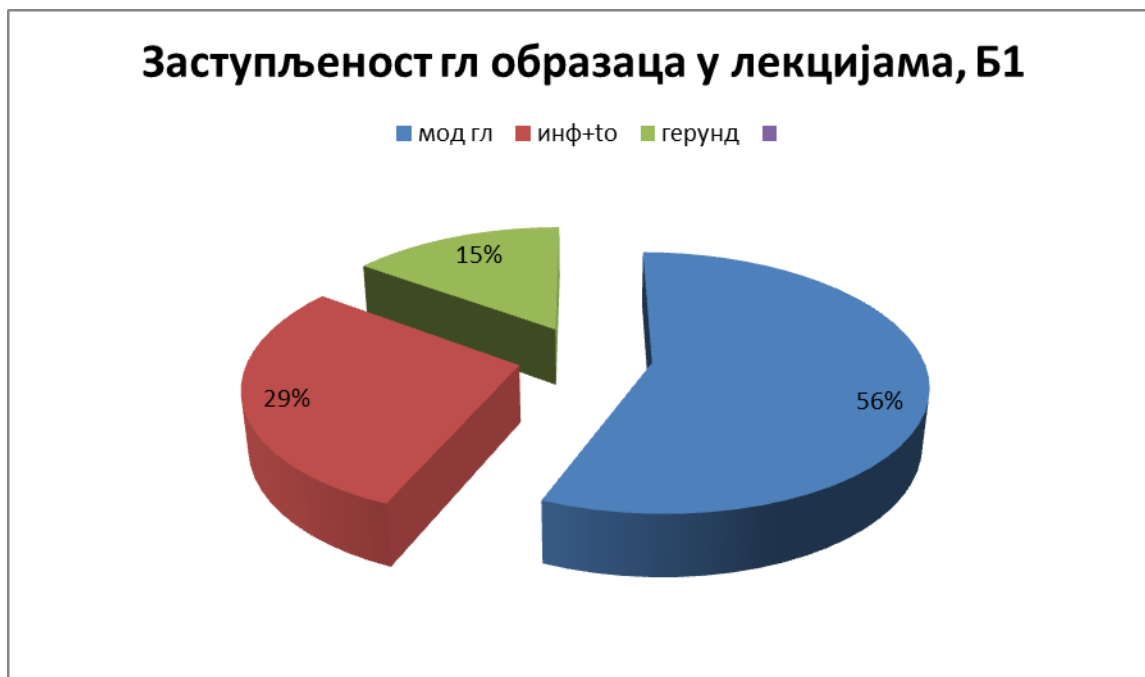
(45) Do you like being a student? (You are a student - do you like it?)

(46) The office I worked in was horrible. I hated working there. (I worked there and I hated it)
(ibid. 116)

Да би објаснили због чега је у наведеним реченицама употребљен герунд, морамо узети у обзир шири контекст у коме се реченица налази. Дакле, реч је о познатом британском шефу кухиње, Џејми Оливеру, који говори о својим навикама и хобијима. У том случају, претпостављамо да је вожња скутером нешто што он уобичајено, учестало

понавља, као и мешење хлеба, односно, кување тестенине, те стога и коришћење герунда у овом проширеном контексту.

Осим експлицитног помињања глаголских образаца у једној лекцији, овај уџбеник неминовно садржи глаголске обрасце, мање или више заступљене, у свакој од лекција које се обрађују и у првом и у другом семестру академске године. Како би се стекао бољи увид у поменути заступљеност, истраживач је обележио све случајеве јављања глаголских образаца у свих 12 лекција, који су статистички приказани на следећој слици:



Слика 3. Заступљеност глаголских образаца у лекцијама, ниво Б1

Дакле, у наведеном уџбенику најзаступљенији су модални глаголи, који се користе са “bare” инфинитивом, затим следе конструије са *to* инфинитивом, док су најмање заступљене конструије са герундом. Оваква расподела конструија иде у прилог хипотези да ће студенти имати више потешкоћа са конструијама са герундом него са инфинитивом, с обзиром да се мање пажње поклања таквим конструијама, што је условљено употребом наведеног уџбеника у току наставног процеса.

5.4.1.2. Опис реализације наставног плана студијског програма Енглески језик и књижевност

У уџбенику који се користи за реализацију наставног плана и програма прве године студијског програма Енглески језик и књижевност, експлицитно помињање глаголских образаца налазимо у две лекције и то:

У првом семестру у лекцији 5С под називом *Flatpack World*, где су у тексту под насловом *How to build a furniture empire* обележени болдирањем (црним словима) сви случајеви управних глагола и њихових одговарајућих комплемената, а затим се од студената тражи да их разврстају по колонама, као што је приказано у Табели 7.:

Табела 7. Подела управних глагола према типу комплемента (1. семестар)

keep don't mind begin enjoy finish prefer love hate continue like start	+ verb+ <i>ing</i> (<i>doing</i>)
need seem try begin want prefer decide love hate continue like start would like plan forget learn	+ infinitive with <i>to</i> (<i>to do</i>)
would can would rather will must should could	+ infinitive (<i>do</i>)
pay ask tell help want would like allow teach	+ object + infinitive with <i>to</i> (<i>sb/sth to do</i>)
make help let	+ object + infinitive (<i>sb/sth do</i>)

Извор: Редстон и Канингам (Redston & Cunningham 2009б: 126)

Из Табеле 7. може се приметити да су поједини глаголи истакнути плавом бојом, а разлог томе лежи у чињеници да се они могу наћи у различитим глаголским обрасцима. Међутим, ни у лекцији ни у објашњењу на крају књиге не стоји *зашто* се неки од глагола могу употребити са оба комплемента, да ли постоји разлика у значењу и која. Дакле, сам уџбеник не даје потребне информације, већ је пре свега на наставнику, али и на студентима, да обезбеде контекст јављања таквих глагола како би се објаснила њихова различита дистрибуција у различитим контекстима.

Друго експлицитно помињање глаголских образаца налазимо у другом семестру, у лекцији број 11С, када се обрађује индиректни говор, па се наводе они глаголи којима се врши преношење туђих речи у индиректном говору. Подела таквих глагола према типу комплемента дата је у Табели 8.:

Табела 8. Подела управних глагола према типу комплемента (2. семестар)

Invite remind warn	+ object + (<i>not</i>) + infinitive with <i>to</i> (<i>sb/sth (not) to do</i>)
Offer refuse promise agree threaten	+ (<i>not</i>) + infinitive with <i>to</i> (<i>(not) to do</i>)
Admit Suggest	+ verb+ing (<i>doing</i>)

Извор: Редстон и Канингам (Redston & Cunningham 2009б: 138)

Као што је то био случај и са уџбеником претходне групе студената Рачунарске технике, и овај уџбеник неминовно садржи глаголске образце, мање или више заступљене, у свакој од лекција које се обрађују и у првом и у другом семестру академске године. Како

би се стекао бољи увид у поменути заступљеност, истраживач је обележио све случајеве јављања глаголских образаца у свих 12 лекција, који су статистички приказани на следећој слици:



Слика 4. Заступљеност глаголских образаца у лекцијама, ниво Б2

Као што се може закључити из Сlike 4., и у овом уџбенику најзаступљенији су модални глаголи, који чине скоро половину свих посматраних глаголских спојева, а који се користе са “bare” инфинитивом, затим следе контрукције са *to* инфинитивом, док су најмање заступљене контрукције са герундом. Једина разлика у односу на претходни уџбеник је та што се на овом нивоу познавања енглеског језика, Б2, уводе следећа три глагола и њихове одговарајуће комплементне контрукције:

(47) *Help sb (to) do sth*

(48) *Make/let sb do sth*

Као што је био случај и код претходне групе студената, оваква расподела контрукција иде у прилог хипотези да ће студенти имати више потешкоћа са контрукцијама са герундом него са инфинитивом, с обзиром да се мање пажње поклања

таквим конструкцијама, што је условљено употребом наведеног уџбеника у току наставног процеса.

6. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром да су у току истраживања коришћена два мерна инструмента, поглавље 6. састоји се од два потпоглавља и то:

- 6.1. Резултати тестова и
- 6.2. Резултати анкетног упитника

Најпре ћемо представити резултате анализе почетних и завршних тестова знања глаголских образаца, које прати дискусија добијених резултата.

Ради лакшег сналажења приликом обраде резултата тестирања, као и ради постизања економичности при излагању, усвојили смо следеће ознаке тестова:

Почетни тест провере знања глаголских образаца, који су радили студенти студијског програма Рачунарска техника, са просечним нивоом познавања енглеског језика Б1, означићемо ознаком **T1B1**.

Завршни тест провере знања глаголских образаца, који су радили студенти студијског програма Рачунарска техника, са просечним нивоом познавања енглеског језика Б1, означићемо ознаком **T2B1**.

Почетни тест провере знања глаголских образаца, који су радили студенти студијског програма Енглески језик и књижевност, са просечним нивоом познавања енглеског језика Б2, означићемо ознаком **T1B2**.

Завршни тест провере знања глаголских образаца, који су радили студенти студијског програма Енглески језик и књижевност, са просечним нивоом познавања енглеског језика Б2, означићемо ознаком **T2B2**.

У циљу анализе грешака студената Б1 и Б2 нивоа познавања енглеског језика, нацртом истраживања је предвиђена квантитативна анализа грешака на тестовима знања глаголских образаца вођена постављеним хипотезама истраживања. Поред квантитативне анализе, истраживањем је предвиђена и квалитативна анализа грешака испитаника на тестовима знања глаголских образаца чије је сврха била утврђивање најфреквентнијих

грешака, откривање главних разлога грешака, а крајњи циљ прикупљање релевантних података који се могу искористити у процесу унапређења наставног процеса.

У склопу квантитативне анализе испитиване су грешке типа погрешан одабир, погрешан превод, погрешно време, погрешан спелинг, додавање или празно поље, као и просек оцена на почетном и завршном тесту знања глаголских образаца. Нацртом истраживања је такође предвиђено тестирање постојања статистички значајних разлика у броју грешака на почетном и завршном тесту код обе групе испитаника, али и тестирање постојања грешака код испитаника нивоа познавања енглеског језика Б1 у односу на испитанике нивоа познавања енглеског језика Б2.

Дакле, резултати почетних и завршних тестова су квантификовани и статистички обрађени, а затим је дата квалитативна анализа најфреквентнијих грешака које су студенти правили, као и оних места која студентима нису правила веће проблеме, односно, она питања на којима су најмање грешили.

6.1. Резултати тестова

6.1.1. Квантитативна анализа грешака

Први део приказа резултата истраживања односи се на други постављени циљ у оквиру ове дисертације, а он гласи:

Примена лингвистичких тестова са циљем утврђивања и мерења фактора напретка у усвајању и репродукцији глаголских образаца унутар посматраних група студената.

Приликом анализе грешака сконцентрисали смо се на све грешке које су се јављале у конструкцијама глагол + инфинитив, и глагол + герунд, на тај начин занемаривши остале грешке које су студенти правили унутар реченице или превода реченице, као што су: неслагање субјекта и глагола у броју (енг. *subject-verb agreement*), ред речи, погрешан избор речи, изостављање или додавање члана итд. Мишљења смо да ове и сличне грешке не утичу на усвајање глаголских образаца, већ су пре грешке које настају као резултат

непознавања или погрешног усвајања неких других језичких компонената. Међутим, ако су се такве грешке појављивале унутар посматраних конструија, онда се на њих указивало и ушле су у процес статистичке обраде резултата анализе грешака тестова.

Класификација грешака које су студенти правили приликом решавања тестова извршена је на следећи начин:

Погрешан одабир (енг. *miss-selection*) је тип грешке који се иначе означава термином *супституција*, а који се односи на погрешан одабир комплемента. Навешћемо пример једне такве грешке:

(49)*What do you enjoy to do in your free time?

Глагол *enjoy* се користи једино са комплементом *-ing*, тако да оваква конструкција није могућа. Навешћемо још један пример грешке погрешног одабира које су се јављале у одговорима студената приликом решавања тестова.

(50)*Do you mind to open the window for a while?

Погрешно време (енг. *wrong tense*) је тип грешке која се односи на погрешан одабир времена у оквиру посматраних структура. Такви су следећи примери:

(51) *I plan to go to the seaside next week.

(52) *I try to stop him, but it's too late.

Додавање (енг. *addition*) је тип грешке која се односи на уметање речи која је сувишна у посматраној конструкцији. Примери такве грешке које су студенти правили су следећи:

(53) *I like this dress so much, so I must to try it on.

У овом примеру непотребно се додаје предлог *to*, који није валидан у овом случају с обзиром да се ради о модалном глаголу, а модални глаголи су праћени “bare” инфинитивом. Навешћемо још неке реченице у којима се јављају грешке типа додавање:

(54) *Do you mind us opening the window for a while?

(55) *Anna enjoys in buying expensive stuff.

(56) *I would like to go on skiing this days.

Спелинг (енг. *spelling*) је тип грешке који се односи на погрешно писање, односно, спеловање речи унутар посматраних конструкција. На пример:

(57) *He stoped smoking two weeks ago.

У наведеном примеру потврдни облик прошлог времена управног глагола *stop* гласи *stopped*, јер, према правилу писања правилних глагола којима се додаје наставак {*ed*}, ако се глагол завршава на сугласник којем претходи самогласник, долази до удвајања последњег сугласника, па се тек онда може додати наставак *-ed*. Навешћемо још примера реченица у којима се јављају грешке типа погрешан спелинг и то:

(58) *Anna enjoyes buying expensive things.

(59) *He adviced me to buy a new computer.

Погрешан превод (енг. *Wrong translation*) је тип грешке који се односи на погрешно превођење речи са енглеског, односно, српског језика, то јест, одабир погрешних преводних еквивалената. Такви су следећи примери:

(60) *I wish to go to ski this days.

(61) *I wish to went in sky.

Квалитативна анализа почетних и завршних тестова (в. 6.1.3.18., графикон 79) показала је да су студенти највише грешили у преводу реченице *Са жаљењем Вас обавештавамо да је Ваша молба одбијена*, тако да на овом месту наводимо грешке које су студенти правили приликом превођења наведене реченице:

(62) **We are reporting that your plea was rejected unfortunately.*

(63) **With regret we have to inform you that your request has been rejected.*

(64) **I'm sorry but your request has been denied.*

(65) **With regret we inform you that your application is denied.*

(66) **With grief we inform you that your request is denied.*

(67) **Unfortunately, we are informing you that your request has been rejected.*

Статистичке методе и технике које су коришћене приликом приказа резултата почетних и завршних тестова обухватају следеће:

- За приказ структуре узорка- фреквенције (f) и проценти (%)
- За приказ структуре одговора испитаника- фреквенције (f) и проценти (%)
- За приказ изражености резултата- Аритметичка средина (AS), Стандардна девијација (SD), Минимум (MIN) и Максимум (MAKS)
- Paired samples t тест (t) и значајност (p) за поређење разлика почетног и завршног теста познавања глаголских образаца
- T тест за независне узорке (t) и значајност (p) за поређење разлика нивоа познавања енглеског језика Б1 и Б2.

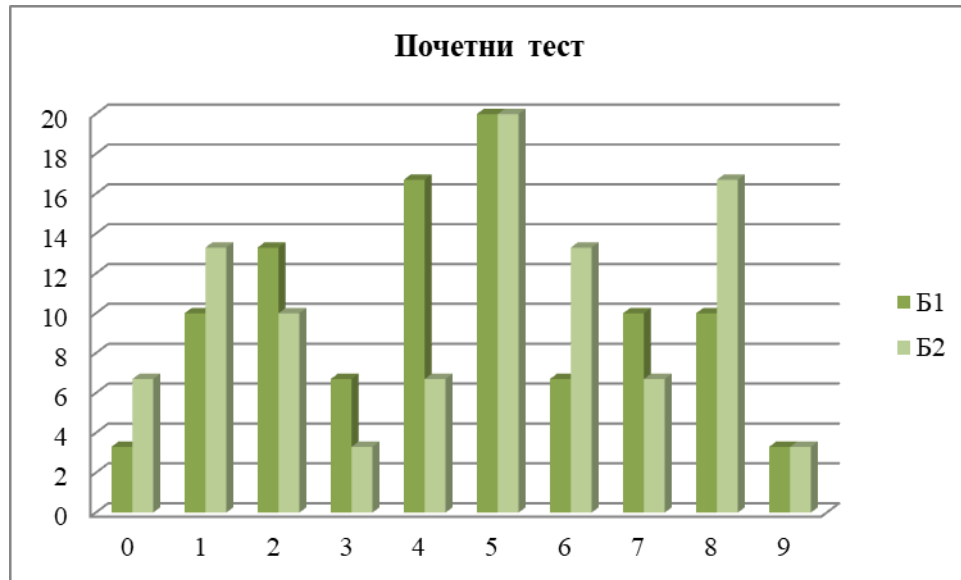
6.1.1.1. Грешке типа погрешан одабир

На почетном тесту знања глаголских образаца (Табела 9.), студенти студијске групе Рачунарска техника (Б1) правили су у просеку АС=4,43, СД=2,417 грешака типа погрешан одабир. Минимални број грешака био је 0, а максимални 9. Студенти са студијске групе Енглески језик и књижевност су на почетном тесту знања глаголских образаца правили АС=4,60, СД=2,724. Минимални број грешака и на овом подузорку је био 0, а максимални је био 9. Овај налаз указује да су студенти нивоа знања Б2 у просеку правили више грешака на почетном тесту знања глаголских образаца у односу на студенте нивоа знања Б1!

Табела 9. Израженост грешака типа погрешан одабир (почетни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	9	4,43	2,417
Б2	0	9	4,60	2,724

Детаљнији увид у структуру грешака погрешног одабира на почетном тесту знања, код испитаника из оба подузорка, приказан је у Графикону 2. Наиме, студенти оба нивоа знања енглеског језика су најчешће правили по 5 грешака типа погрешан одабир. Поред тога, студенти са Рачунарске технике су учесталије правили 2, 3 и 4 грешке погрешног одабира, док су студенти енглеског језика учесталије правили 1, 6 и 8 грешака типа погрешан одабир.



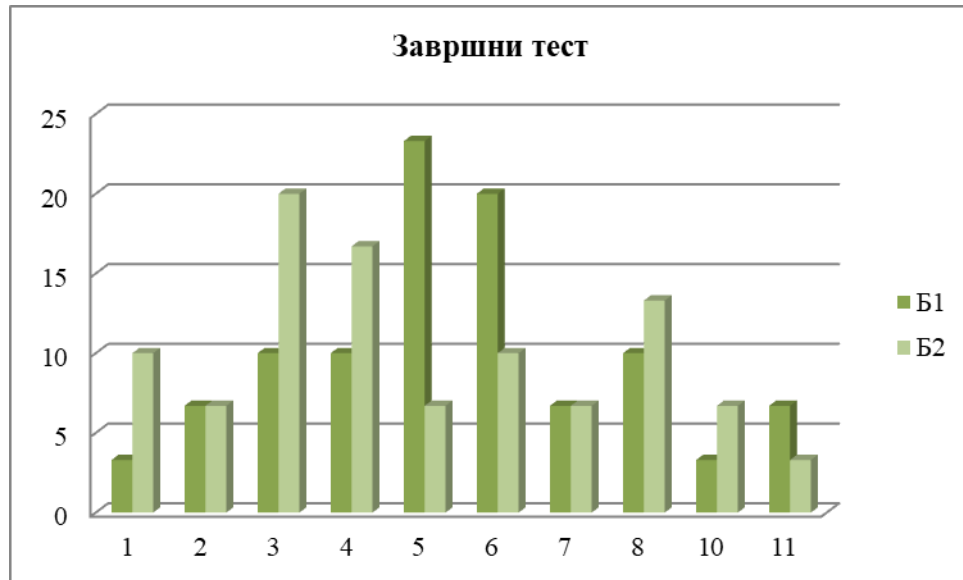
Графикон 2. Грешке типа погрешан одабир - почетни тест

На завршном тесту знања глаголских образаца (Табела 10.), код оба подзорка истраживања (Б1 и Б2) добијен је виши просек грешака овог типа, што је управо супротно у односу на постављене хипотезе истраживања. Код студената Рачунарске технике просек грешака типа погрешног одабира је $AC=5,57$, $CD=2,473$. Минимални број грешака је 1 (бољи у односу на почетни тест), док је максимални број грешака 11 (лошији у односу на почетни тест).

Табела 10. Израженост грешака типа погрешан одабир (завршни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	1	11	5,57	2,473
Б2	1	10	4,90	2,618

Код студената Енглеског језика и књижевности, просек грешака типа погрешног одабира на завршном тесту је $AC=4,90$, $CD=2,618$. Минимални број грешака је 1 (бољи у односу на почетни тест), а максимални грешака је 10 (лошији у односу на почетни тест).



Графикон 3. Грешке типа погрешан одабир - завршни тест

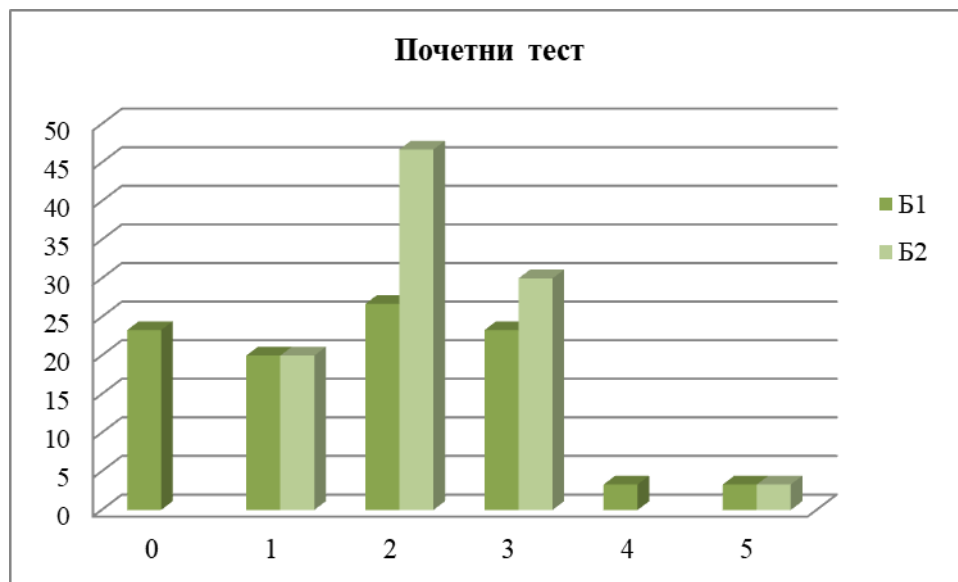
Детаљнијим увидом у структуру грешака испитаника (*Графикон 3.*), уочљиво је да су студенти нивоа познавања енглеског језика Б1 најчешће правили 5 и 6 грешака типа погрешан одабир, док су студенти нивоа познавања енглеског језика Б2 учесталије правили 1, 3, 4, као и 8 грешака погрешног одабира.

6.1.1.2. Грешке типа погрешан превод

Када су у питању грешке типа погрешан превод (Табела 11.), на почетном тесту знања глаголских образаца испитаници са групе Рачунарска техника су правили у просеку $AC=1,73$, $CD=1,337$. Минимални број грешака је био 0, а максимални 5. Код испитаника са студијске групе Енглески језик и књижевност просечан број грешака типа погрешан превод на почетном тесту знања био је $AC=2,20$, $CD=0,887$. Минимални број грешака у овој групи био је 1, а максимални 5.

Табела 11. Израженост грешака типа погрешан превод (почетни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	5	1,73	1,337
Б2	1	5	2,20	0,887



Графикон 4. Грешке типа погрешан превод- почетни тест

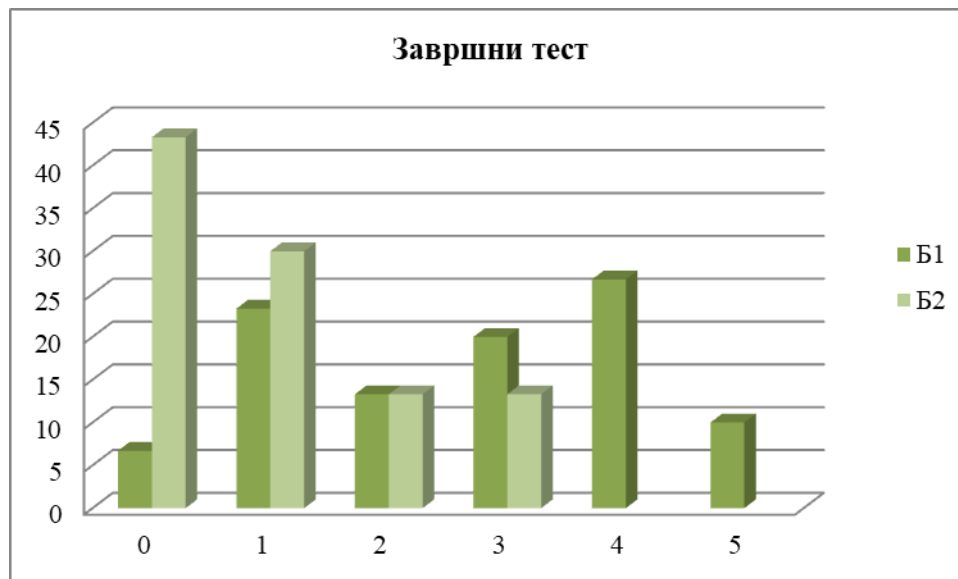
Детаљнији увид у грешке погрешан превод обе групе испитаника дат је у *Графикону 4*. Испитаници нивоа познавања енглеског језика Б2 су учесталије правили по 2 и 3 грешке типа погрешан превод, док су испитаници нивоа познавања енглеског језика Б1 учесталије правили грешке типа погрешан превод 4 пута али и без грешака (0).

Табела 12. Израженост грешака типа погрешан превод (завршни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	5	2,67	1,516
Б2	0	3	0,97	1,066

Када су у питању грешке типа погрешан превод на завршном тесту знања глаголских образаца (Табела 12.), студенти студијске групе Рачунарска техника су на завршном тесту у просеку правили више грешака него на почетном тесту! (АС=2,67, СД=1,516). Минимални број грешака био је 0, а максимални 5 као и на почетном тесту знања.

Студенти Енглеског језика и књижевности су на завршном тесту показали напредак правили мање грешака типа погрешан превод (АС=0,97, СД=1,066). Минимални број грешака био је 0 (боље у односу на почетни тест, а максимални број грешака био је 3 (такође боље у односу на почетни тест).



Графикон 5. Грешке типа погрешан превод- завршни тест

Детаљнији увид у структуру грешака типа погрешан превод на завршном тесту знања глаголских образаца (Графикон 5.), показује да студенти Енглеског језика и књижевности чешће нису правили грешке (0) или су правили по једну грешку типа погрешан превод. Студенти Рачунарске технике су учесталије правили 3, 4 или 5 грешака типа погрешан превод на завршном тесту знања глаголских образаца.

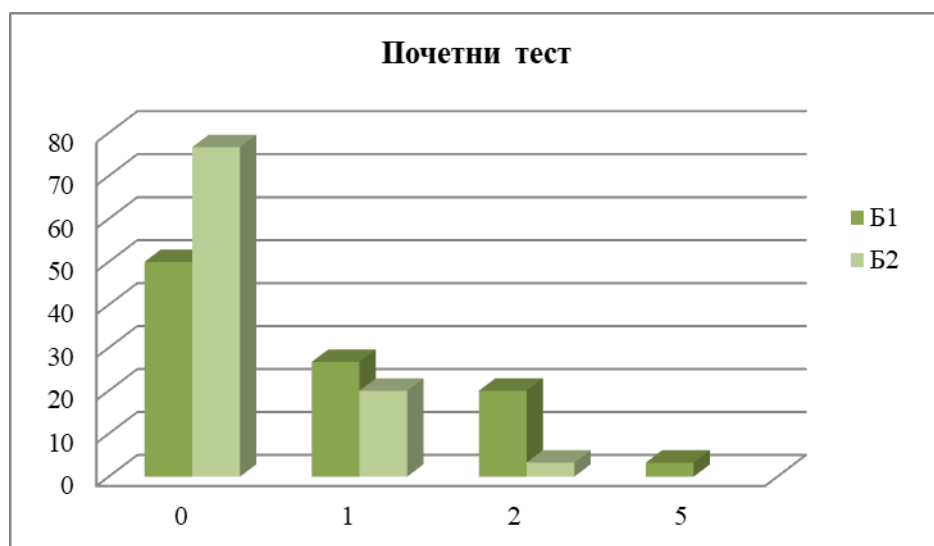
6.1.1.3. Грешке типа погрешно време

У односу на грешке типа погрешно време (Табела 13.), испитаници са студијске групе Рачунарска техника су на почетном тесту знања глаголских образаца правили у просеку $AC=0,83$, $CD=0,117$ грешака. Минимални број грешака у овом подузорку био је 0; максимални број грешака био је 5.

Табела 13. Израженост грешака типа погрешно време (почетни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	5	0,83	1,117
Б2	0	2	0,27	0,521

Испитаници из подузорка Енглески језик и књижевност су на почетном тесту знања глаголских образаца правили у просеку $AC=0,27$, $CD=0,521$ грешака типа погрешно време. Минимални број грешака на овом подузорку био је 0, а максимални број грешака је био 2 (знатно мањи у односу на подузорак са Рачунарске технике).



Графикон 6. Грешке типа погрешно време- почетни тест

Детаљнији увид у структуру грешака типа погрешно време дат је у *Графикону 6*. Испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност у великој мери нису уопште

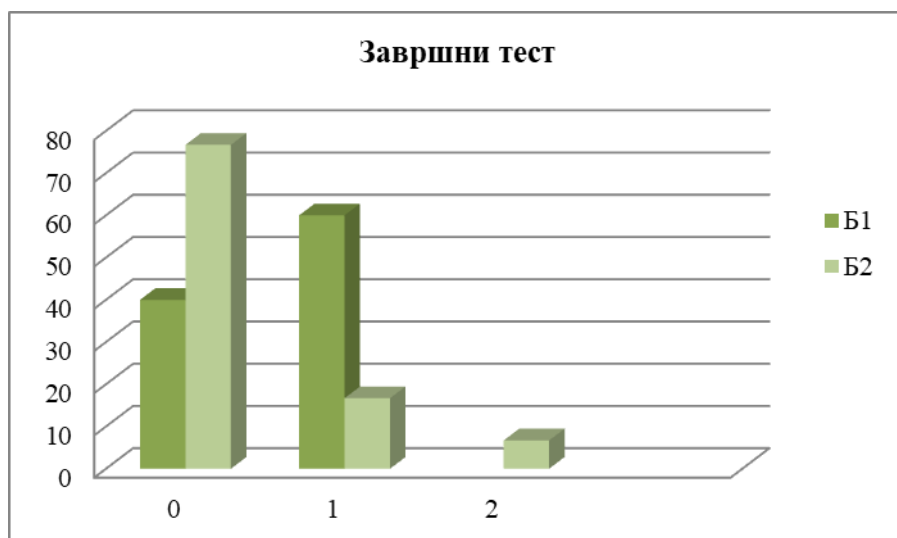
правили грешке типа погрешно време, приближно 75,0% је давало тачне одговоре. Поред тога, половина испитаника са групе Рачунарска техника није правила грешке овог типа, а један део испитаника је правио 1, 2 или чак 5 грешака типа погрешно време на почетном тесту знања.

На завршном тесту знања глаголских образаца (Табела 14.), испитаници са групе Рачунарска техника су показали благи напредак и смањили просек грешака типа погрешно време (АС=0,60, СД=0,498); минимални број грешака је био 0, а максимални број грешака само 1.

Табела 14. Израженост грешака типа погрешно време (завршни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	1	0,60	0,498
Б2	0	2	0,30	0,596

Испитаници са групе Енглески језик и књижевност су на завршном тесту знања глаголских образаца имали за нијансу лошији просек у односу на почетни тест знања (АС=0,30, СД=0,596). Минимални и максимални број грешака био је као на почетном тесту знања- минимум 0, максимум 2.



Графикон 7. Грешке типа погрешно време- завршни тест

На завршном тесту знања глаголских образаца испитаници нивоа знања Б1 или нису направили ниједну грешку типа погрешно време (40,0%) или су направили једну грешку (60,0%). Велика већина испитаника са групе Енглески језик и књижевност на завршном тесту знања није направила ни једну грешку типа погрешно време (нешто више од 75,0%), знатно мањи део овог подузорка је направило једну или две грешке типа погрешно време (*Графикон 7*).

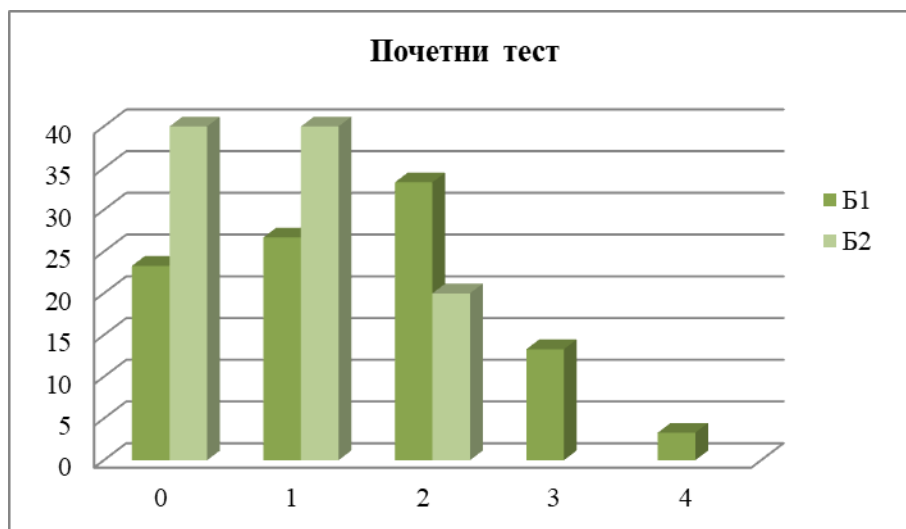
6.1.1.4. Грешке типа погрешан спелинг

Када су у питању грешке типа спелинг односно погрешан спелинг (Табела 15.), испитаници са групе Рачунарска техника су на почетном тесту знања у просеку правили $AC=1,47$, $CD=1,106$ грешака. Минимални број грешака на овом подузорку испитаника био је 0, а максимални број је био 4. Испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност су на почетном тесту знања глаголских образаца правили знатно мањи број грешака а просек је био $AC=0,80$, $CD=0,761$. Минимални број грешака на овом подузорку је био 0, а максимални број само 2 грешке.

Табела 15. Израженост грешака типа погрешан спелинг (почетни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	4	1,47	1,106
Б2	0	2	0,80	0,761

Детаљнији увид у структуру и број грешака типа погрешан спелинг приказан је у Графикону 8. Испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност су на почетном тесту знања направили једну грешку (40,0%) или две грешке (20,0%) или уопште нису правили грешке типа погрешан спелинг.



Графикон 8. Грешке типа погрешан спелинг- почетни тест

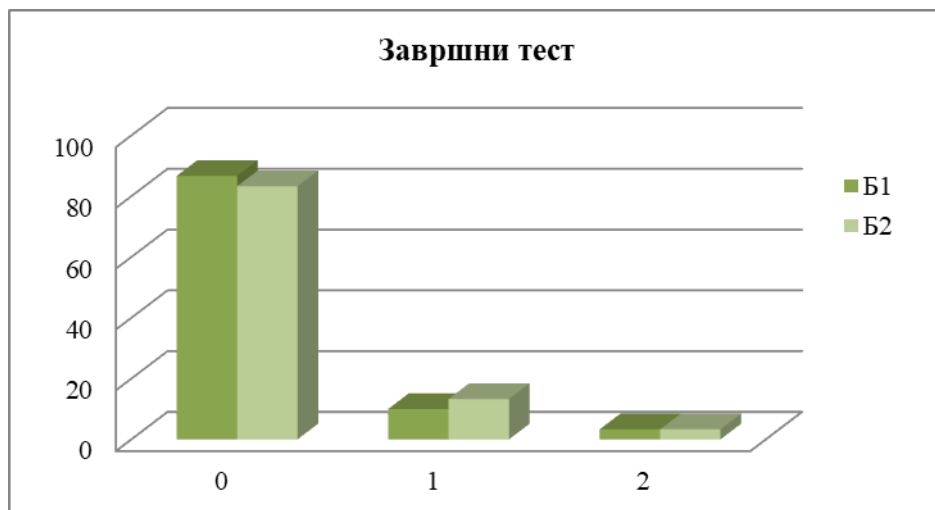
Испитаници са групе Рачунарска техника су најчесталије правили по две или три грешке типа погрешан спелинг. У знатно мањем проценту су правили три или четири грешке овог типа, а приближно једна четвртина овог подузорка није направила ниједну грешку типа спелинг.

Табела 16. Израженост грешака типа погрешан спелинг (завршни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	2	0,17	0,461
Б2	0	2	0,20	0,484

На завршном тесту знања глаголских образаца обе групе испитаника су направиле знатан напредак односно смањиле број грешака (Табела 16.). Испитаници са групе Рачунарска техника су правили у просеку АС=0,17, СД=0,461 грешака типа погрешан спелинг. Минимални број грешака био је 0, а максимални број грешака на овом подузорку је био 2.

Испитаници са групе Енглески језик и књижевност су такође показали напредак. Просек грешака типа погрешан спелинг на завршном тесту на овом подузорку је био АС=0,20, СД=0,484; минимални број грешака је био 0, а максимални број 2.



Графикон 9. Грешке типа погрешан спелинг- завршни тест

Структура и учесталост грешака типа погрешан спелинг на завршном тесту знања глаголских образаца приказана је у *Графикону 9.*, где се може уочити приближна подударност грешака код обе групе испитаника. Већи део испитаника (85,0% и више) из оба подузорка није направило ниједну грешку типа погрешан спелинг, а око 10,0% испитаника је направило по једну грешку. Знатно је мање испитаника из оба подузорка направило две грешке типа погрешан спелинг.

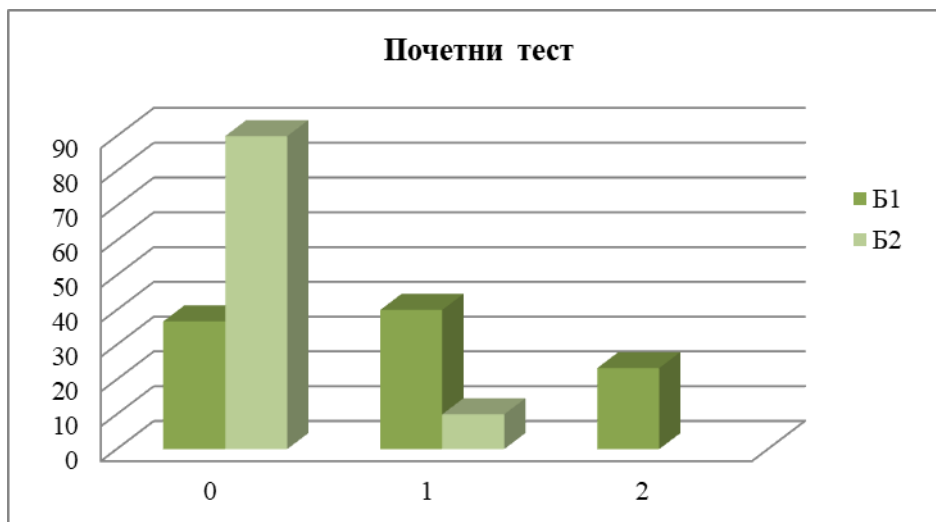
6.1.1.5. Грешке типа додавање

Када су у питању грешке типа додавање (Табела 17.), на почетном тесту знања глаголских образаца испитаници из подузорка Рачунарска техника су у просеку правили $AC=0,87$, $CD=0,776$ грешака овог типа. Минимални број грешака је био 0 а максимални број 2. Испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност су на почетном тесту знања глаголских образаца у просеку правили $AC=0,10$, $CD=0,305$ грешака типа додавање. Минимални број грешака у овом подузорку је био 0; максимални 1.

Табела 17. Израженост грешака типа додавање (почетни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	2	0,87	0,776
Б2	0	1	0,10	0,305

У односу на фреквенцију грешака додавање на почетном тесту знања глаголских образаца (*Графикон 10.*), испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност су у 10,0% правили по једну грешку овог типа, док 90,0% испитаника из овог подузорка није направило ниједну грешку типа додавање. Испитаници са групе Рачунарска техника су приближно у истом броју правили по једну грешку или нису правили ни једну грешку (40,0%) а знатно мањи проценат испитаника из ове групе је направило по две грешке типа додавања.



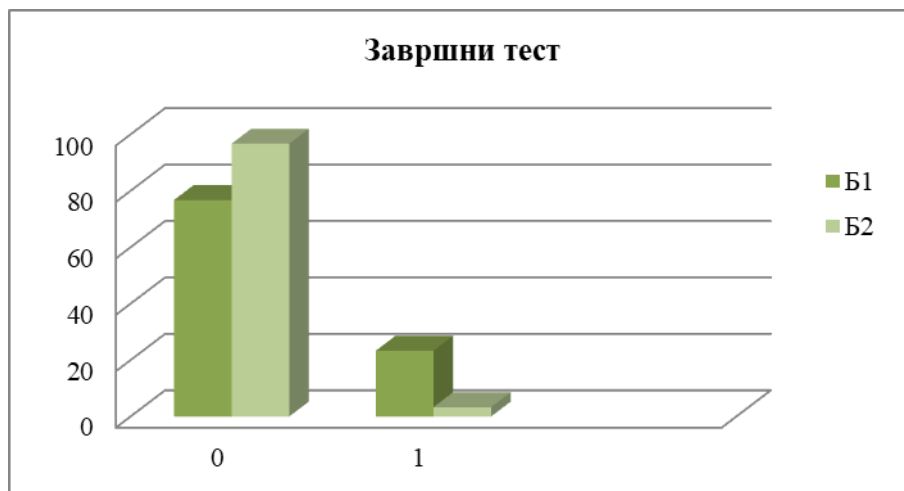
Графикон 10. Грешке типа додавање- почетни тест

На завршном тесту знања глаголских образаца (Табела 18.) обе групе испитаника (Б1 и Б2) су направиле мањи број грешака типа додавање у односу на почетни тест. Испитаници са групе Рачунарска техника су на завршном тесту знања у просеку правили АС=0,23, СД=0,430. Минимални број грешака био је 0, а максимални број 1. Испитаници са групе Енглески језик и књижевност су такође смањили број грешака типа додавање па

је на завршном тесту знања просек грешака био $AC=0,03$, $CD=0,183$. Минимални број грешака је био 0, а максимални број грешака 1.

Табела 18. Израженост грешака типа додавање (завршни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	1	0,23	0,430
Б2	0	1	0,03	0,183



Графикон 11. Грешке типа додавање- завршни тест

На завршном тесту знања глаголских образаца, три четвртине испитаника са Рачунарске технике није направило ниједну грешку типа додавање, а приближно једна четвртина овог подузорка је направила по једну грешку типа додавање. Када су у питању испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност, већина овог подузорка није направила ни једну грешку типа додавање. Само један испитаник (3,3%) из ове групе направио је једну грешку типа додавање на завршном тесту знања.

6.1.1.6. Грешке типа празно поље

Када су у питању грешке типа празно поље (Табела 19.), на почетном тесту знања глаголских образаца испитаници са групе Рачунарска техника су у просеку правили

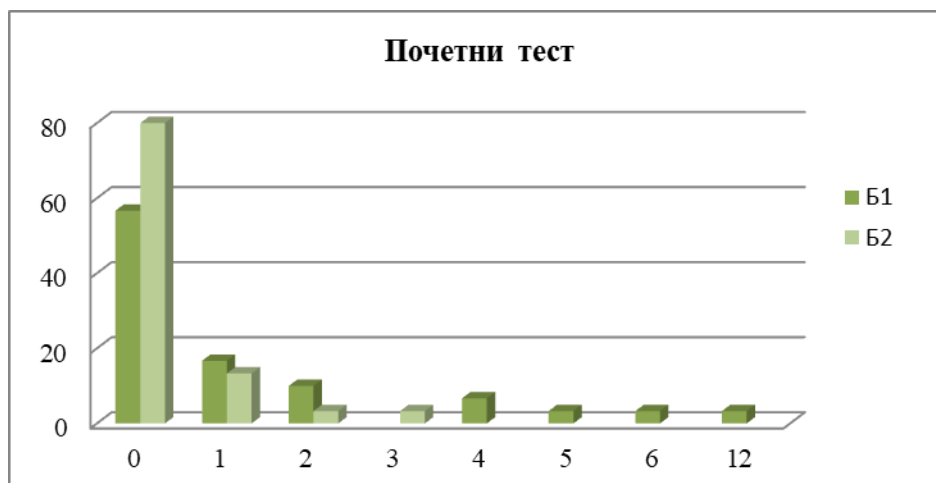
АС=1,40, СД=2,594 грешака овог типа. Минимални број грешака на овом подузорку испитаника био је 0, а максимални чак 12.

Табела 19. Израженост грешака типа празно поље (почетни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	12	1,40	2,594
Б2	0	3	0,30	0,702

Код испитаника са студијске групе Енглески језик и књижевност на почетном тесту знања просек грешака празно поље био је АС=0,30, СД=0,702. Минимални број грешака је био 0, а максимални 3.

Поред тога, испитаници са групе Енглески језик и књижевност у 80,0% нису имали ниједну грешку типа празно поље, а у знатно мањем проценту су направили по једну, две или три грешке типа празно поље (*Графикон 12*). Такође, нешто више од половине испитаника са групе Рачунарске техника није направило ниједну грешку типа празно поље, а нешто више од 10,0% је направило по једну грешку овог типа на почетном тесту. У овом подузорку испитаника, два испитаника су направила по 4 грешке типа празно поље и по један испитаник који је направио 5, 6 и чак 12 грешака типа празно поље.



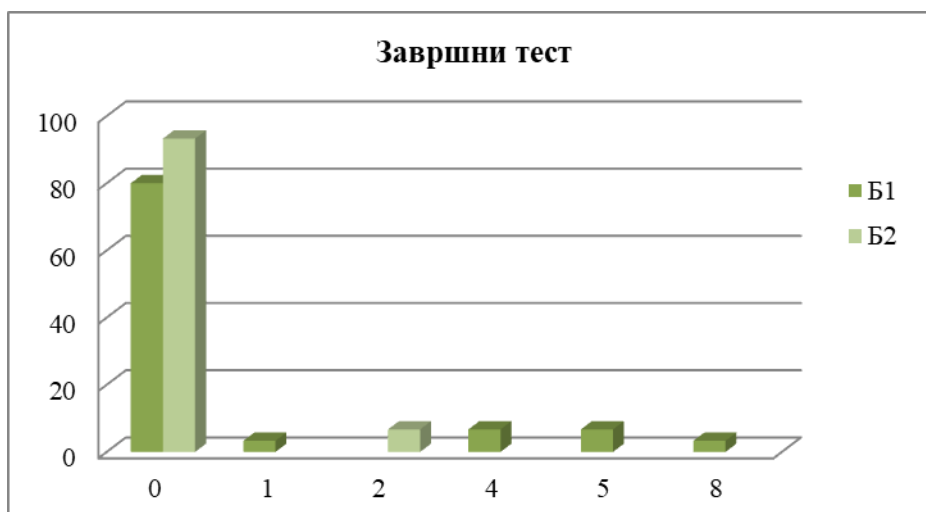
Графикон 12. Грешке типа празно поље- почетни тест

Знатно мањи број грешака типа празно поље су направили испитаници из оба подузорка на завршном тесту знања глаголских образаца (Табела 20.). Просек овог типа грешака код испитаника са Рачунарске технике био је $AC=0,90$, $CD=2,057$. Минимални број грешака био је 0, а максимални 8. Код испитаника са студијске групе Енглески језик и књижевност просек грешака празно поље на завршном тесту знања био је $AC=0,13$, $CD=0,507$. Минимални број грешака био је 0, а максимални број грешака у овом подузорку је био 2.

Табела 20. Израженост грешака типа празно поље (завршни тест)

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	0	8	0,90	2,057
Б2	0	2	0,13	0,507

Детаљнији увид у структуру и учесталост грешака типа празно поље на завршном тесту знања приказан је у *Графикону 13*. Више од 90,0% испитаника са студијске групе Енглески језик и књижевност није направило ниједну грешку типа празно поље, а два испитаника су направила по две грешке овог типа. Испитаници са групе Рачунарска техника у 80,0% случајева нису правили грешке овог типа. Поред тога, по два испитаника из овог подузорка је направило 4 и 5 грешака, а по један испитаник 1 и 8 грешака типа празно поље.



Графикон 13. Грешке типа празно поље- завршни тест

6.1.2. Анализа оцена

6.1.2.1. Почетни тест

Када су у питању оцене студената обе студијске групе на почетном тесту (Табела 21.), код испитаника студијске групе Рачунарска техника (Б1) на почетном тесту знања глаголских образаца више од половине овог подузорака (56,7%) добило је оцену 5. Знатно мањи проценат испитаника са Рачунарске технике добило је на почетном тесту знања пролазну оцену- по 16,7% испитаника је добило оцену 6, односно оцену 8, а 10,0% испитаника је добило оцену 7. Приликом почетног тестирања ниједан од студената са нивоом знања Б1 није добио оцену 9 или оцену 10.

Табела 21. Оцене испитаника на почетном тесту

Б1	F	%
5	17	56,7
6	5	16,7
7	3	10,0
8	5	16,7
Укупно (Σ)	30	100,0
Б2	F	%
5	11	36,7
6	1	3,3
7	8	26,7
8	9	30,0
9	1	3,3
Укупно (Σ)	30	100,0

Код студената студијске групе Енглески језик и књижевност (Б1), нешто више од трећине подузорка је добило оцену 5 (36,7%). Поред тога, оцену 8 је добило 30,0%, а оцену 7 26,7%. У овом подузорку студената знатно је мање било оних који су на почетном тесту добили оцену 6 или оцену 9 – по 3,3%. Код студената Енглеског језика и књижевности такође није било испитаника са оценом 10 на почетном тесту знања глаголских облика (*Графикон 14*).



Графикон 14. Оцене студената на почетном тесту знања глаголских образаца

У односу на просек оцена студената Рачунарске технике односно Енглеског језика и књижевности (Табела 22.), студенти Рачунарске технике на почетном тесту знања глаголских образаца имају просечну оцену $AC=5,87$, $CD=1,167$. Најнижа оцена је била 5, а највиша 8. Студенти друге студијске групе (Енглески језик и књижевност) су на почетном тесту имали просечну оцену $AC=6,60$, $CD=1,354$. Најнижа оцена у овом подзоруку је такође била 5, а највиша оцена је била 9.

Табела 22. Просек оцена на почетном тесту

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	5	8	5,87	1,167
Б2	5	9	6,60	1,354

6.1.2.2. Завршни тест

Када је у питању завршни тест знања глаголских образаца (Табела 23.), на подзоруку испитаника са Рачунарске технике (Б1), нешто више од трећине испитаника

добило је оцену 6 (36,7%); 30,0% студената је добило оцену 7, а 20,0% оцену 6. Поред тога, 6,7% студената је добило оцену 9, а по 3,3% је добило оцену 8, односно 10.

Табела 23. Оцене испитаника на завршном тесту

Б1	F	%
5	11	36,7
6	6	20,0
7	9	30,0
8	1	3,3
9	2	6,7
10	1	3,3
Укупно (Σ)	30	100,0
Б2	F	%
5	4	13,3
6	6	20,0
7	5	16,7
8	9	30,0
9	4	13,3
10	2	6,7
Укупно (Σ)	30	100,0

На подзорку испитаника са Енглеског језика и књижевности (Б2), највише студената је добило оцену 8 (30,0%) и оцену 6 (20,0%). Поред тога, 16,7% студената нивоа Б2 добило је на завршном тесту оцену 7, по 13,3% оцену 5, односно оцену 9, а 3,3% студената је добило оцену 10 (*Графикон 15*).



Графикон 15. Оцене студената на завршном тесту знања глаголских образаца

У односу на просек оцена на завршном тесту (Табела 24.), на подузорку испитаника са нивоом знања Б1 просечна добијена оцена је $AC=6,33$, $CD=1,373$. Најнижа оцена је била 5, а највиша 10. На подузорку испитаника са нивоом знања Б2 просечна оцена на завршном тесту била је $AC=7,30$, $CD=1,466$. Најнижа оцена је такође била 5, а највиша 10.

Табела 24. Просек оцена на завршном тесту

Ниво знања	МИН	МАКС	АС	СД
Б1	5	10	6,33	1,373
Б2	5	10	7,30	1,466

6.1.2.3. Разлика у броју грешака на почетном и завршном тесту

Као што је наведено у почетном делу приказа резултата истраживања у склопу квантитативне анализе грешака предвиђена је и анализа постојања статистички значајних разлика у различитим типовима грешака и оценама на почетном и завршном тесту знања глаголских образаца код обе групе испитаника (Б1 и Б2). Поред тога, нацртом истраживања предвиђена је и анализа постојања статистички значајних разлика у броју

грешака и оценама код испитаника са групе Рачунарска техника у односу на испитанике са групе Енглески језик и књижевност.

6.1.2.4. Разлика у броју грешака код испитаника Б1 нивоа познавања енглеског језика

Када су у питању грешке на почетном и завршном тесту знања глаголских образаца код испитаника Б1 нивоа познавања енглеског језика (Рачунарска техника) добијене су бројне разлике како на испитиваним грешкама, тако и на оценама испитаника (Табела 25.). Статистички значајне разлике у броју грешака добијене су за грешке типа Погрешан одабир ($t=-2,134$, $p=0,041$), Погрешан превод ($t=-3,342$, $p=0,002$), Спелинг ($t=6,364$, $p=0,000$) и Додавање ($t=3,597$, $p=0,001$). Прва разлика је значајна на нивоу $p<0,05$ а остале добијене разлике су значајне на нивоу $p<0,01$. Поред тога, статистички значајна разлика добијена је за почетне оцене испитаника са Рачунарске технике у односу на завршне оцене ($t=-4,065$, $p=0,000$). Ова разлика је такође висока и значајна на нивоу $p<0,01$.

Табела 25. Разлике у грешкама код испитаника Б1 нивоа познавања енглеског знања

Тип грешке	Тест	АС	СД	Т	Р
Погрешан одабир	T1	4,430	2,417	-2,134	0,041*
	T2	5,57	2,473		
Погрешан превод	T1	1,73	1,337	-3,342	0,002**
	T2	2,67	1,516		
Погрешно време	T1	0,83	1,117	1,000	0,326
	T2	0,60	0,498		
Спелинг	T1	1,47	1,106	6,364	0,000**
	T2	0,17	0,461		
Додавање	T1	0,87	0,776	3,597	0,001**
	T2	0,23	0,430		
Празно поље	T1	1,40	2,594	0,838	0,409
	T2	0,90	2,057		
Оцена	T1	5,87	1,167	-4,065	0,000*
	T2	6,33	1,373		

$df=30$; $p<0,01$ **; $p<0,05$ *;

Увидом у израженост скорова на наведеним грешкама (АС и СД), потврђено је да су испитаници са Рачунарске технике на почетном тесту знања имали мањи број грешака типа Погрешан одабир и Погрешан превод у односу на завршни тест знања. Овај налаз

потврђује да су испитаници статистички значајно на завршном тесту повећали број наведених грешака!

Када су у питању грешке у Спелингу и грешке Додавања, потврђено је да су испитаници са Рачунарке технике имали на завршном тесту знања мањи број грешака, односно статистички значајно су смањили ниво грешака Спелинг и Додавање у односу на почетни тест знања глаголских образаца.

Када су у питању оцене испитаника нивоа знања Б1 на почетном и завршном тесту знања, потврђено да је дошло до побољшања оцена, односно **потврђено је да су испитаници на завршном тесту имали значајно више оцене у односу на почетни тест знања.**

6.1.2.5. Разлика у броју грешака код испитаника Б2 нивоа познавања енглеског језика

Код испитаника са студијске групе Енглески језик и књижевност, када су у питању разлике у броју грешака на почетном и завршном тесту знања глаголских образаца статистички значајне разлике добијене су за грешке типа Погрешан превод ($t=6,117$, $p=0,000$) и Спелинг ($t=3,525$, $p=0,001$). Поред тога статистички значајне разлике добијене су и за почетне оцене испитаника у односу на оцене на завршном тесту знања ($t=-6,433$, $p=0,000$). Све три добијене разлике су високе и значајне на нивоу $p<0,01$ (Табела 26.).

Табела 26. Разлике у грешкама код испитаника Б2 нивоа познавања енглеског језика

Тип грешке	Тест	АС	СД	t	P
Погрешан одабир	T3	4,60	2,724	-1,121	0,271
	T4	4,90	2,618		
Погрешан превод	T3	2,20	0,887	6,117	0,000**
	T4	0,97	1,066		
Погрешно време	T3	0,27	0,521	-0,205	0,839
	T4	0,30	0,596		
Спелинг	T3	0,80	0,761	3,525	0,001**
	T4	0,20	0,484		
Додавање	T3	0,10	0,305	1,000	0,326
	T4	0,03	0,183		

Празно поље	T3	0,30	0,702	1,409	0,169
	T4	0,13	0,507		
Оцена	T3	6,60	1,354	-6,433	0,000**
	T4	7,30	1,466		

$df=30; p<0,01^{**}$;

Добијени резултати показали су да су испитаници са студијске групе Енглески језик и књижевност имали мањи број грешка типа Погрешан превод и Спелинг на завршном тесту знања у односу на почетни тест знања, односно **потврђен је напредак и побољшање у нивоу знања.**

Такође, када су у питању оцене испитаника, **потврђено је да су испитаници на завршном тесту знања у просеку имали статистички значајно више оцене у односу на почетни тест знања.**

6.1.2.6. Разлика у броју грешака испитаника Б1 и Б2 нивоа познавања енглеског језика

Када су у питању разлике у броју грешака на почетном тесту знања глаголских образаца, код испитаника са Рачунарске технике у односу на испитанике са групе Енглески језик и књижевност (Табела 27.) потврђене су бројне разлике. Статистички значајне разлике добијене су за грешке типа Погрешно време ($t=2,519, p=0,015$), Спелинг ($t=2,720, p=0,009$), Додавање ($t=5,036, p=0,000$), Празно поље ($t=2,242, p=0,029$), као и за просек оцена студената нивоа Б1 и Б2 ($t=-2,247, p=0,028$). Разлике добијене за грешке типа Спелинг и Додавање су високе и значајне на нивоу $p<0,01$, док су остале разлике значајне на нивоу $p<0,05$.

Табела 27. Разлике у броју грешака испитаника Б1 и Б2 нивоа познавања енглеског језика (почетни тест)

Тип грешке	Ниво знања	АС	СД	Т	р
Погрешан одабир	Б1	4,43	2,417	-0,251	0,803
	Б2	4,60	2,724		
Погрешан превод	Б1	1,73	1,337	-1,593	0,117
	Б2	2,20	0,887		

Погрешно време	Б1	0,83	1,117	2,519	0,015*
	Б2	0,27	0,521		
Спелинг	Б1	1,47	1,106	2,720	0,009**
	Б2	0,80	0,761		
Додавање	Б1	0,87	0,776	5,036	0,000**
	Б2	0,10	0,305		
Празно поље	Б1	1,40	2,594	2,242	0,029*
	Б2	0,30	0,702		
Оцена	Б1	5,87	1,167	-2,247	0,028*
	Б2	6,60	1,354		

$df=60$; $p<0,01$ **; $p<0,05$ *;

Увидом у просек грешака испитаника Б1 и Б2 нивоа познавања енглеског језика на почетном тесту знања глаголских образаца, **потврђено је да су испитаници са групе Енглески језик и књижевност на свим наведеним грешкама на којима је добијена значајност имали значајно мањи број грешака у односу на испитанике са Рачунарске технике**. Такође, испитаници нивоа Б2 су имали значајно више укупне оцене на почетном тесту знања од испитаника са нивоом знања Б1 који су имали ниже оцене.

Табела 28. Разлике у броју грешака испитаника Б1 и Б2 нивоа познавања енглеског језика (завршни тест)

Тип грешке	Ниво знања	АС	СД	Т	р
Погрешан одабир	Б1	5,57	2,473	1,014	0,315
	Б2	4,90	2,618		
Погрешан превод	Б1	2,67	1,516	5,023	0,000**
	Б2	0,97	1,066		
Погрешно време	Б1	0,60	0,498	2,115	0,039*
	Б2	0,30	0,596		
Спелинг	Б1	0,17	0,461	-0,273	0,786
	Б2	0,20	0,484		
Додавање	Б1	0,23	0,430	2,344	0,023*
	Б2	0,03	0,183		
Празно поље	Б1	0,90	2,057	1,982	0,052
	Б2	0,13	0,507		
Оцена	Б1	6,33	1,373	-2,636	0,011*
	Б2	7,30	1,466		

$df=60$; $p<0,01$ **; $p<0,05$ *;

На завршном тесту знања (Табела 28.) такође су **потврђене статистички значајне разлике** у броју грешака које су направили испитаници са групе Рачунарска техника у односу на испитанике са групе Енглески језик и књижевност. Статистички значајне разлике добијене су за грешке типа Погрешан превод ($t=5,023$, $p=0,000$), Погрешно време ($t=2,115$, $p=0,039$) и Додавање ($t=2,344$, $p=0,023$), као и за просечне оцене испитаника Б1 нивоа знања у односу на испитанике Б2 нивоа знања ($t=-2,636$, $p=0,011$). Разлика које је добијена за грешке типа Погрешан превод је висока и значајна на нивоу $p<0,01$, док су све остале добијене разлике значајне на нивоу $p<0,05$.

Добијени налази показују да су испитаници са групе Рачунарска техника правили значајно више грешака типа Погрешан превод, Спелинг и Додавање у односу на испитанике са групе Енглески језик и књижевност. **Такође, испитаници нивоа Б2 имали су значајно више оцене на завршном тесту знања глаголских образаца у односу на испитанике нивоа Б1 који су имали ниже оцене.**

6.1.3. Квалитативна анализа тестова

Као што је већ поменуто, поред квантитативне анализе истраживањем је предвиђена и квалитативна анализа грешака испитаника на почетним и завршним тестовима знања глаголских образаца. Циљ квалитативне анализе био је утврђивање најфреквентнијих грешака и откривање главних разлога прављења грешака.

Квалитативна анализа извршена је анализом одговора испитаника на сва четири коришћена теста: Т1Б1, Т2Б1, Т1Б2 и Т2Б2, а подељена је на четири дела, у складу са структуром тестова који се састоје из четири одељка (види 5.3.2. *Структура тестова*), како би лакше стекли увид у најпроблематичније делове теста.

6.1.3.1. Анализа одговора испитаника на тесту Т1Б1, одељак 1

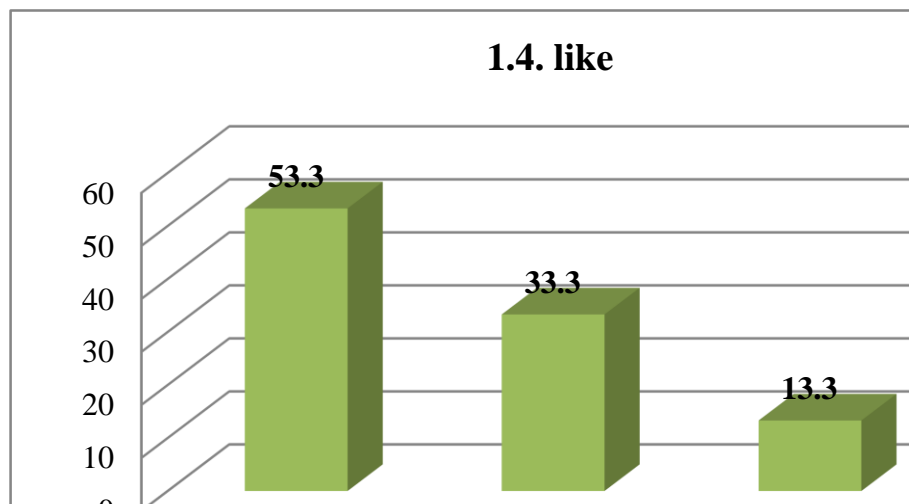
Прво вежбање првог теста групе Б1 садржавало је 1 модални глагол (*can*), 1 глагол који захтева искључиво герунд као комплемент (*admit*), 1 глагол који захтева искључиво инфинитив са предлогом *to* као комплемент (*promise*), као и два глагола који се могу употребити са оба комплемента (*like*, *forget*).

У Табели 29. дати су резултати анализе одговора на прво питање у тесту, које је садржавало 5 деконтекстуализованих управних глагола, са понуђена четири одговора за сваки од њих, а од студената се тражило да заокруже један тачан одговор.

Табела 29. Структура одговора испитаника на питање „1. Select the appropriate verb complement“

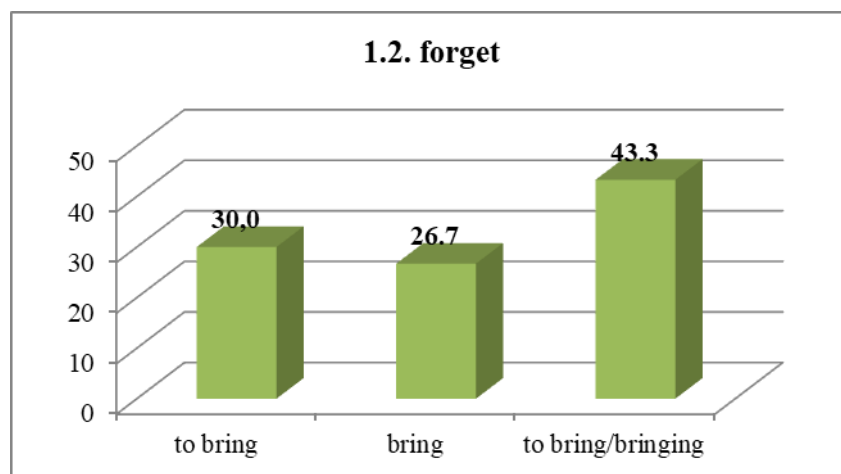
Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
1.1. can	5	16,7	25	83,3
1.2. forget	17	56,7	13	43,3
1.3. admit	14	46,7	16	53,3
1.4. like	26	86,7	4	13,3
1.5. promise	9	30,0	21	70,0

Као што се види из Табеле 29., највише грешака студенти су правили код глагола *like* који допушта и један и други комплемент. Наиме, на Графикону 16. се јасно види да се нешто више од половине студената определило за *to*-инфинитив као једини могући комплемент глаголу *like*.

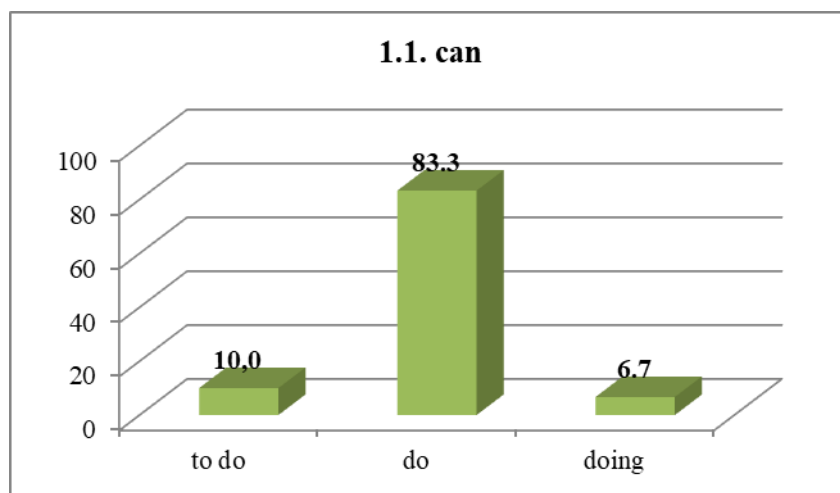


Графикон 16: Дистрибуција одговора за глагол *like*

Затим следи глагол *forget* (Графикон 17.) који такође допушта употребу и једног и другог комплемента. Занимљиво је запажање да су студенти најмање грешака правили са модалним глаголом *can* (Графикон 18.) који захтева употребу “bare” инфинитива.

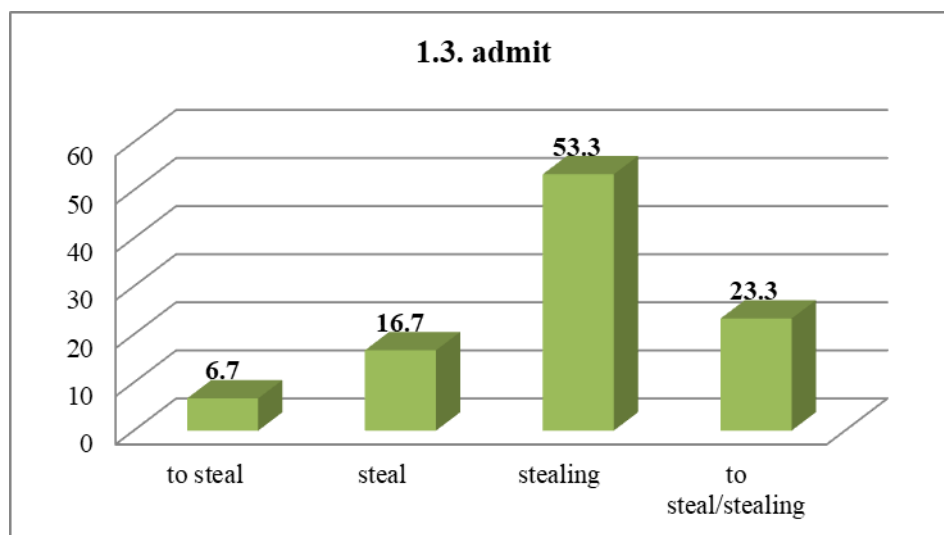


Графикон 17. Дистрибуција одговора за глагол *forget*

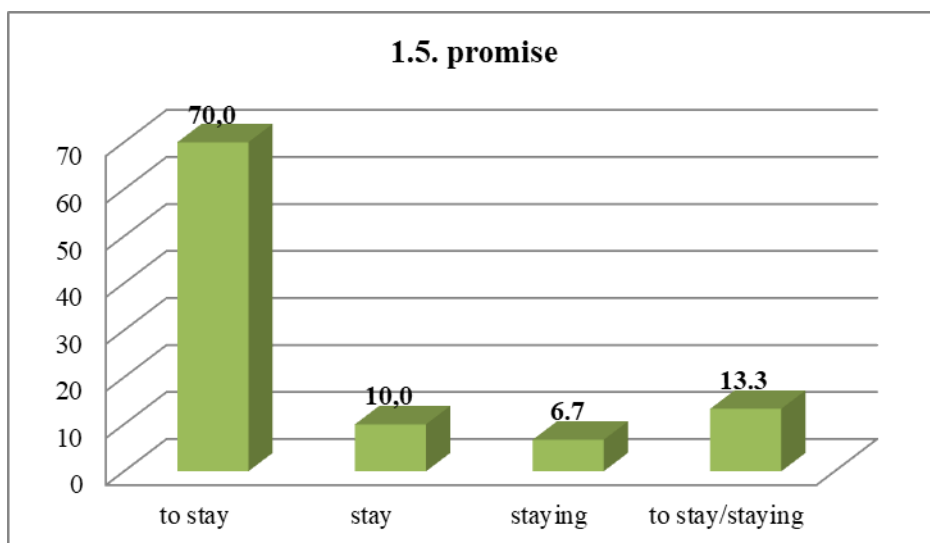


Графикон 18. Дистрибуција одговора за глагол can

Глаголи *admit* и *promise* нису задавали веће проблеме студентима, као што се може закључити из Графикона 19. и 20., тако да је већина студената заокружила тачан одговор када се ради о ова два глагола.



Графикон 19. Дистрибуција одговора за глагол admit



Графикон 20. Дистрибуција одговора за глагол *promise*

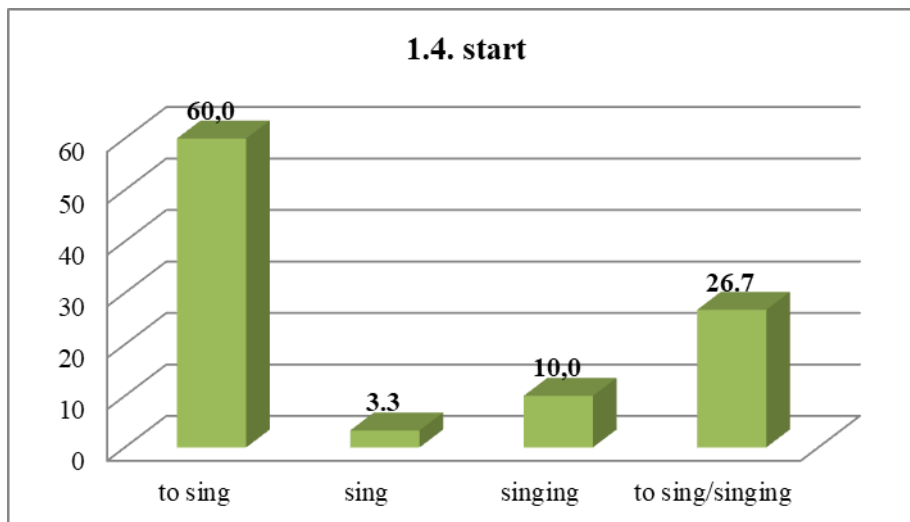
6.1.3.2. Анализа одговора испитаника на тесту Т2Б1, одељак 1

Прво вежбање другог, тј. завршног теста групе Б1 садржавало је један модални глагол (*should*), два глагола који захтевају искључиво герунд као комплемент (*enjoy*, *finish*), један глагол који захтева искључиво инфинитив са предлогом *to* као комплемент (*decide*), као и један глагол који се може употребити са оба комплемента (*start*).

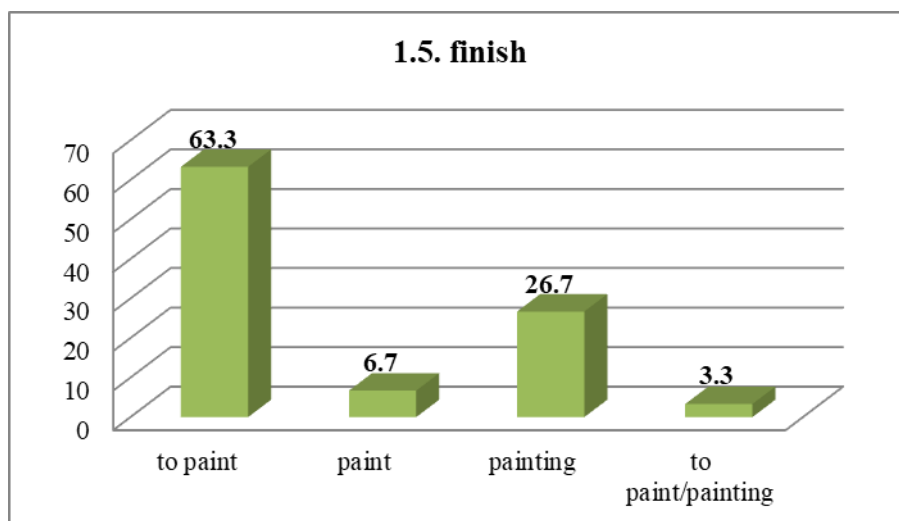
Табела 30. Структура одговора испитаника на питање „1. Select the appropriate verb complement“

Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
1.1. should	13	43,3	17	56,7
1.2. enjoy	9	30,0	21	70,0
1.3. decide	20	66,7	10	33,3
1.4. start	22	73,3	8	26,7
1.5. finish	22	73,3	8	26,7

Као што се види из Табеле 30., највише грешака студенти су правили код глагола *start* који допушта и један и други комплемент, а потпуно исти број нетачних одговора студенти су дали и за глагол *finish*, који се користи са герундом. Наиме, на Графикону 21. се јасно види да се 60% студената определило за *to*-инфинитив као једини могући комплемент глаголу *start*, док Графикон 22. показује да се скоро исти број студената (63.3%) определио за *to*-инфинитив као комплемент глаголу *finish*.

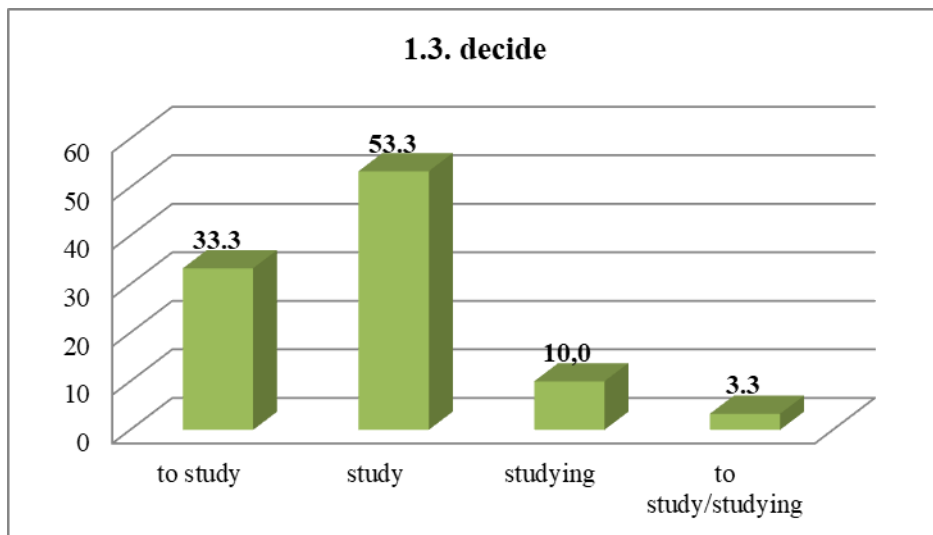


Графикон 21. Дистрибуција одговора за глагол *start*

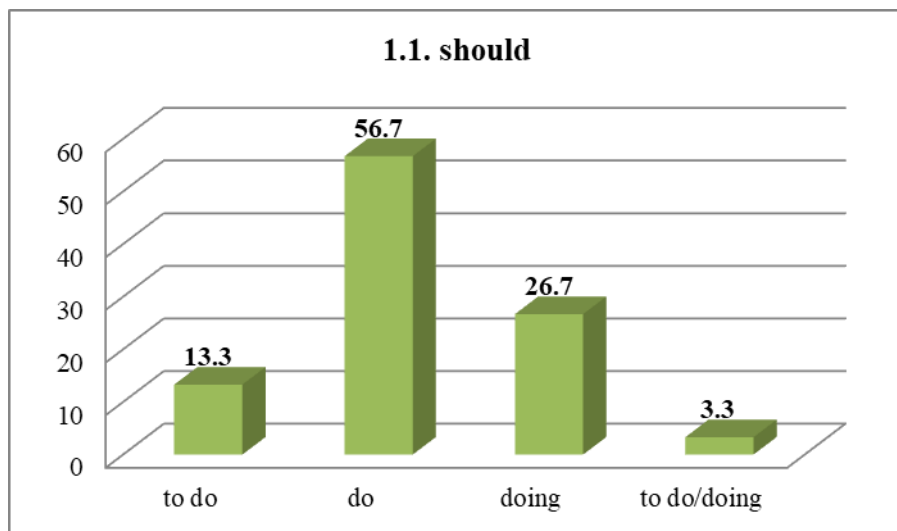


Графикон 22. Дистрибуција одговора за глагол *finish*

Затим следи глагол *decide* (Графикон 23.), који захтева употребу искључиво инфинитива, и глагол *should* (Графикон 24), који захтева употребу “bare” инфинитива.

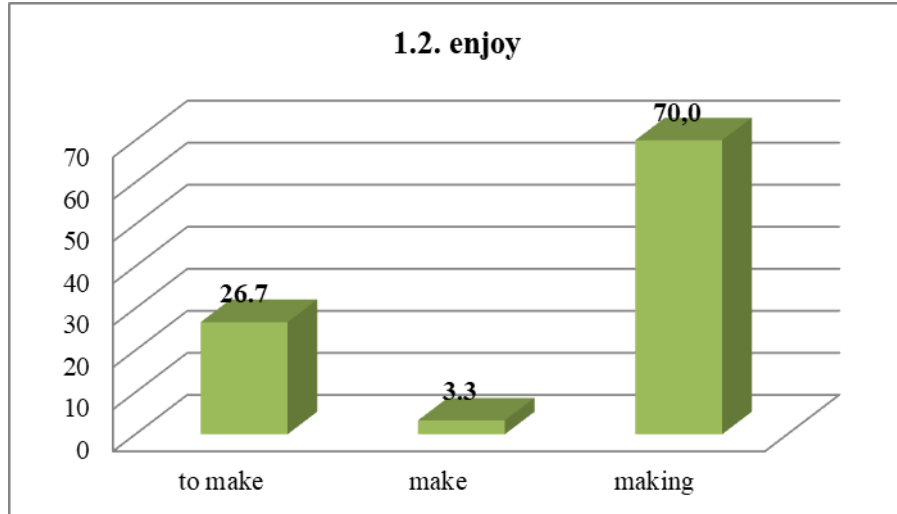


Графикон 23. Дистрибуција одговора за глагол *decide*



Графикон 24. Дистрибуција одговора за глагол *should*

Најмање проблема студенти су имали са глаголом *enjoy* (Графикон 25), који захтева употребу герунда, где је чак 70% студената заокружило тачан одговор.



Графикон 25. Дистрибуција одговора за глагол *enjoy*

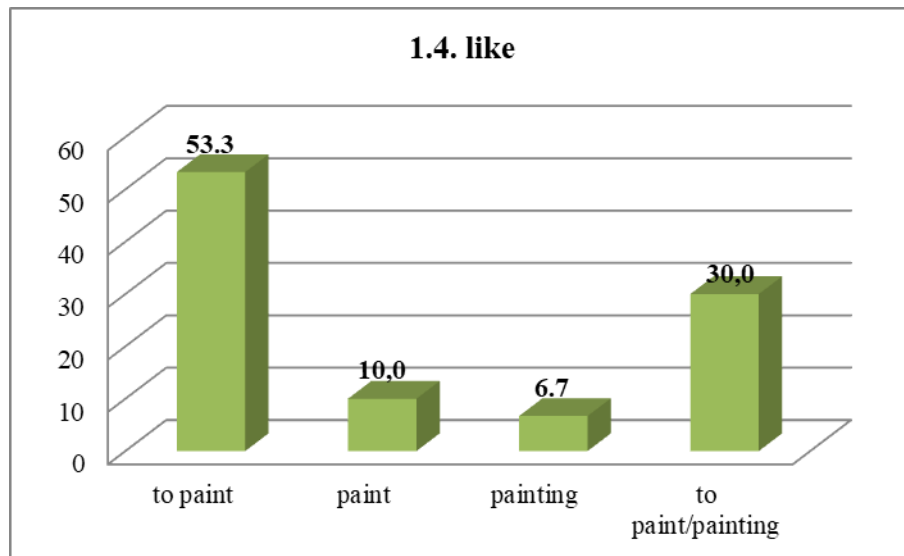
6.1.3.3. Анализа одговора испитаника на тесту Т1Б2, одељак 1

Прво вежбање првог теста групе Б2 садржавало је један модални глагол (*must*), два глагола који захтевају искључиво герунд као комплемент (*finish*, *admit*), један глагол који захтева искључиво инфинитив са предлогом *to* као комплемент (*promise*), као и један глагол који се може употребити са оба комплемента (*like*).

Табела 31. Структура одговора испитаника на питање „1. Select the appropriate verb complement“

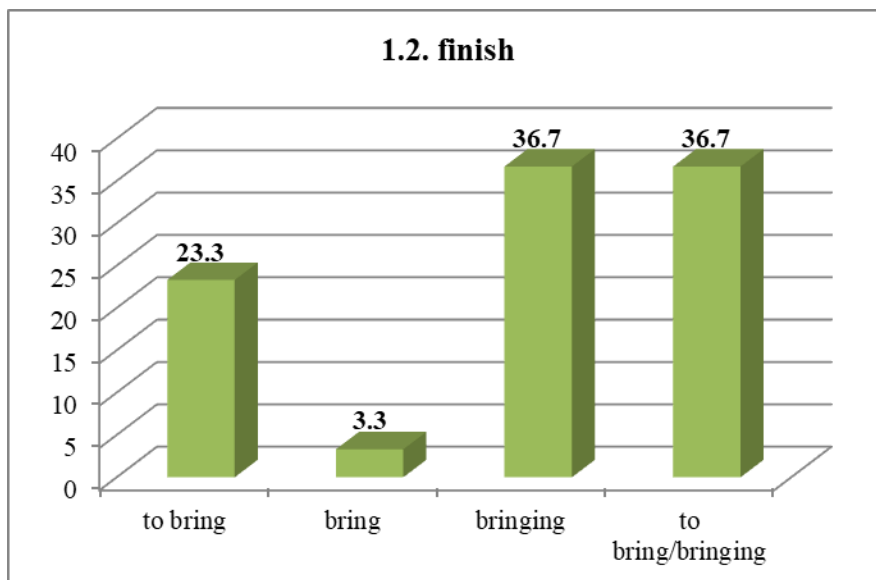
Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
1.1. must	7	23,3	23	76,7
1.2. finish	19	63,3	11	36,7
1.3. admit	12	40,0	18	60,0
1.4. like	21	70,0	9	30,0
1.5. promise	7	23,3	23	76,7

Као што се види из Табеле 31., највише грешака студенти су правили код глагола *like* који допушта оба комплемента. Наиме, на Графикону 26. се јасно види да се нешто више од половине студената определило за *to*-инфинитив као једини могући комплемент глаголу *like*.



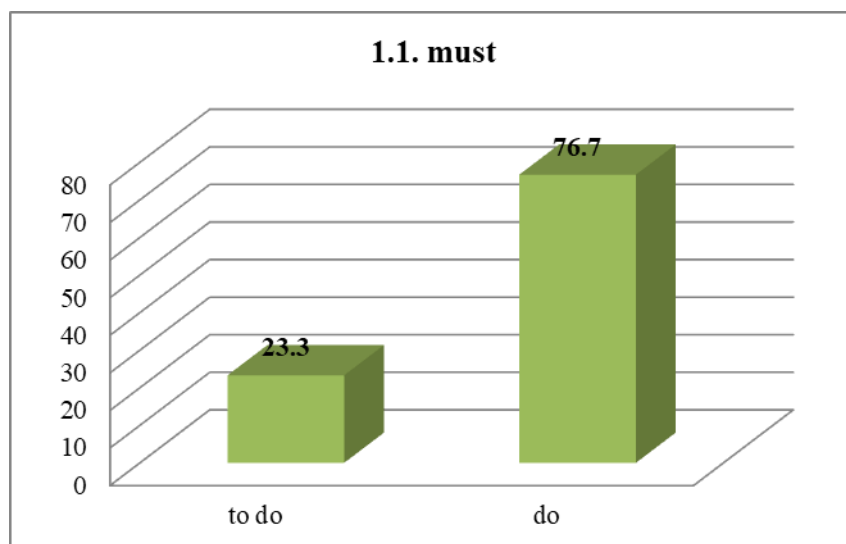
Графикон 26. Дистрибуција одговора за глагол *like*

Затим следи глагол *finish*, који се користи са герундом (Графикон 27.), где је занимљиво запазити да је потпуно исти проценат тачних одговора и одговора који иду у корист коришћењу и једног и другог комплемента са овим глаголом.

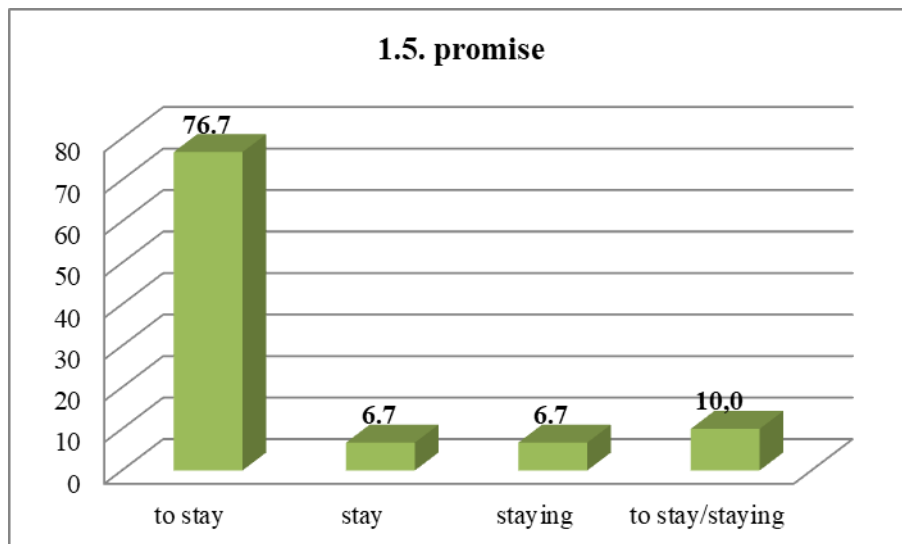


Графикон 27. Дистрибуција одговора за глагол *finish*

Исти број нетачних одговора добили су модални глагол *must* (Графикон 28.) и глагол *promise* (Графикон 29.), који се користи искључиво са *to*-инфинитивом, с тим што је са модалним глаголом *must* у обзир дошао само комплемент у облику *to*-инфинитива (Графикон 28.), док код глагола *promise* имамо шаренолике одговоре (Графикон 29.).

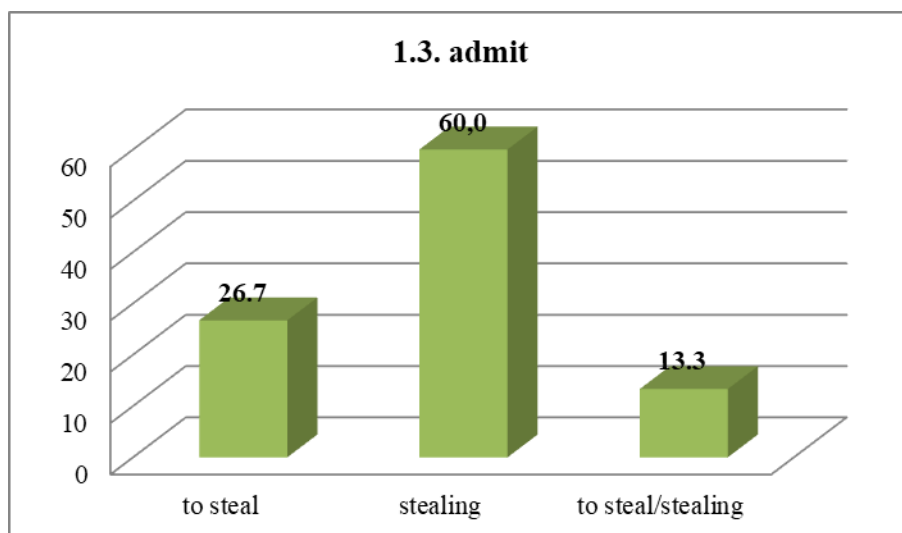


Графикон 28. Дистрибуција одговора за глагол *must*



Графикон 29. Дистрибуција одговора за глагол *promise*

Највише тачних одговора добио је глагол *admit*, који се користи искључиво са герундом (Графикон 30).



Графикон 30. Дистрибуција одговора за глагол *admit*

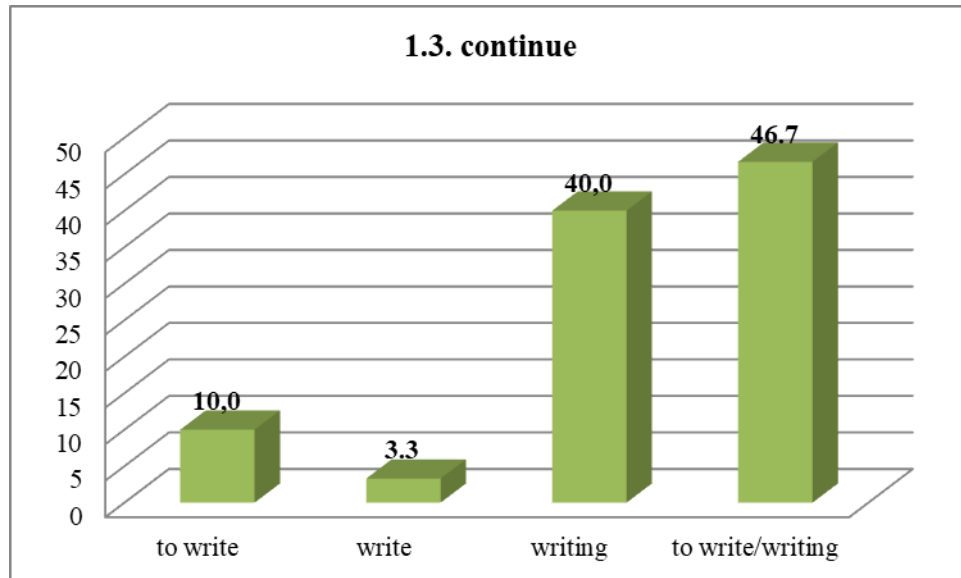
6.1.3.4. Анализа одговора испитаника на тесту Т2Б2, одељак 1

Прво вежбање другог, тј. завршног теста групе Б2 садржавало је два глагола која захтевају “bare” инфинитив (*let, would rather*), један глагол који захтева искључиво инфинитив са предлогом *to* као комплемент (*threaten*), као и два глагола која се могу употребити са оба комплемента (*continue, prefer*).

Табела 32. Структура одговора испитаника на питање „1. Select the appropriate verb complement“

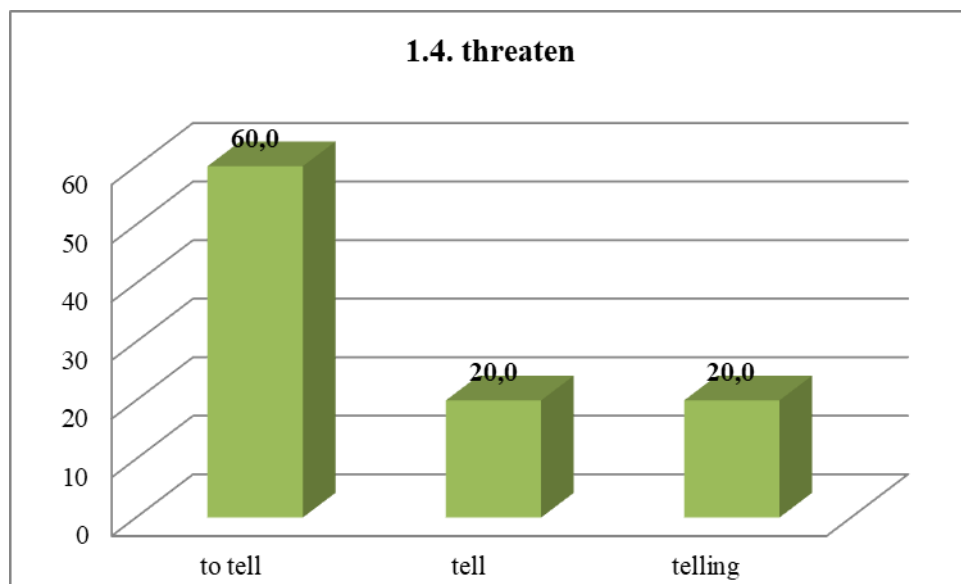
Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
1.1. let	3	10,0	27	90,0
1.2. would rather	9	30,0	21	70,0
1.3. continue	16	53,3	14	46,7
1.4. threaten	12	40,0	18	60,0
1.5. prefer	10	33,3	20	66,7

Као што се види из Табеле 32., највише грешака студенти су правили код глагола *continue* који допушта оба комплемента. Наиме, на Графикону 31. се јасно види да се скоро половина студената определила за *герунд* као једини могући комплемент глаголу *continue*, а само 10% за *to*-инфинитив.

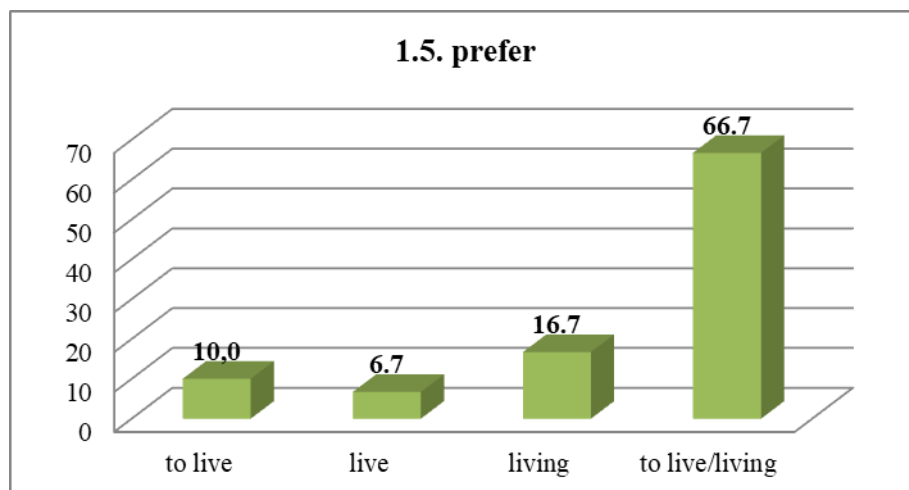


Графикон 31. Дистрибуција одговора за глагол *continue*

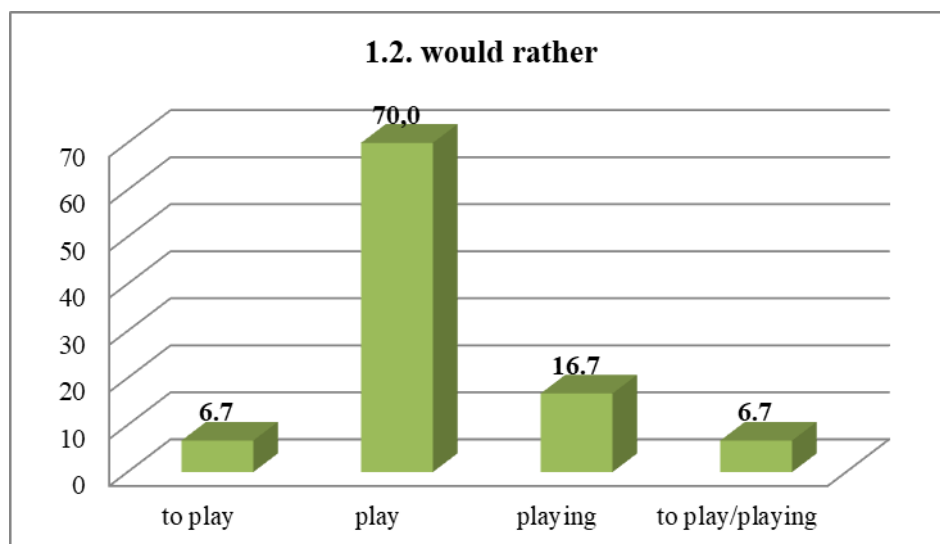
Затим следе глаголи *threaten* (Графикон 32.), *prefer* (Графикон 33) и *would rather* (Графикон 34.), где је дистрибуција одговора веома шаренолика и неуједначена.



Графикон 32. Дистрибуција одговора за глагол *threaten*



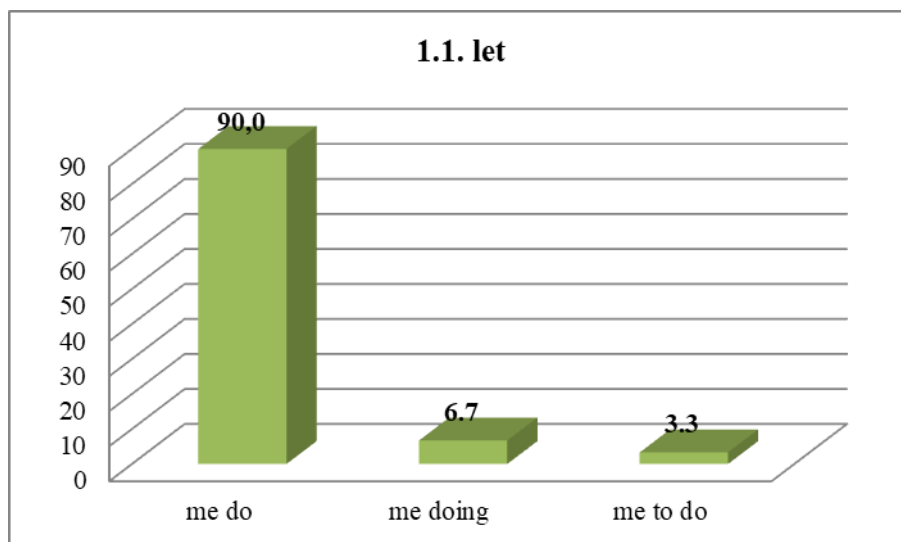
Графикон 33. Дистрибуција одговора за глагол *prefer*



Графикон 34. Дистрибуција одговора за глагол *would rather*

Занимљиво је да су скоро сви студенти (њих 90%) заокружили тачан одговор, када је у питању глагол *let* (Графикон 35). Овакав висок проценат тачних одговора би се могао објаснити чињеницом да овај глагол спада у релативно малу групу глагола који се користе са “bare” инфинитивом, а обично се сврстава у групу са глаголима *make* и ⁵³*help*.

⁵³ Глагол *help* допушта употребу и то-инфинитива без промене значења.



Графикон 35. Дистрибуција одговора за глагол *let*

6.1.3.5. Закључци анализе првог одељка

Први део теста, који се односи на допуњавање глагола ван контекста, није задавао превише проблема ни једној групи студената, што се дало и очекивати с обзиром да не изискује улагање додатног напора приликом писања форме глагола, пошто су студенти добили готове одговоре, а на њима је да распознају који је од њих тачан. Што се тиче почетног и завршног теста студената са нивоом познавања енглеског језика Б1, највише проблема имали су са глаголима који допуштају оба комплемента – *like*, *forget*, *start*, док су најмање грешака правили са модалним глаголима – *can*, *should*, који се користе са “bare” инфинитивом (в. 6.1.3.1.; 6.1.3.2.). Сличну ситуацију имамо и код студената са нивоом познавања енглеског језика Б2, код којих су били проблематични глаголи *like* и *continue*, док су скоро сви студенти дали тачан одговор када је у питању глагол *let*, који је, као и модални глаголи, праћен “bare” инфинитивом (в. 6.1.3.3.; 6.1.3.4.).

Из свега наведеног, након детаљне анализе првог одељка почетних и завршних тестова обе групе испитаника, може се извести општи закључак да студенти најмање потешкоћа имају код оних глагола код којих не морају да бирају између два комплемента, односно, код глагола који се користе или са једним, или са другим комплементом (или пак

“bare” инфинитивом). Проблем настаје онда када глагол допушта употребу оба комплемента, а посебно код оних глагола код којих долази до промене у значењу у зависности који је комплемент употребљен. Такође, с обзиром да први одељак теста приказује глаголе ван контекста, студенти бирају комплемент који најчешће користе са одређеним глаголом, не размишљајући да ли се он може употребити и са другим комплементом. Овакав налаз је директна последица праксе учења напамет листе глагола и њихових образаца, због чега студенти бивају збуњени када се нађу у дилеми који од наведених комплемената да изабери, а могућа су оба.

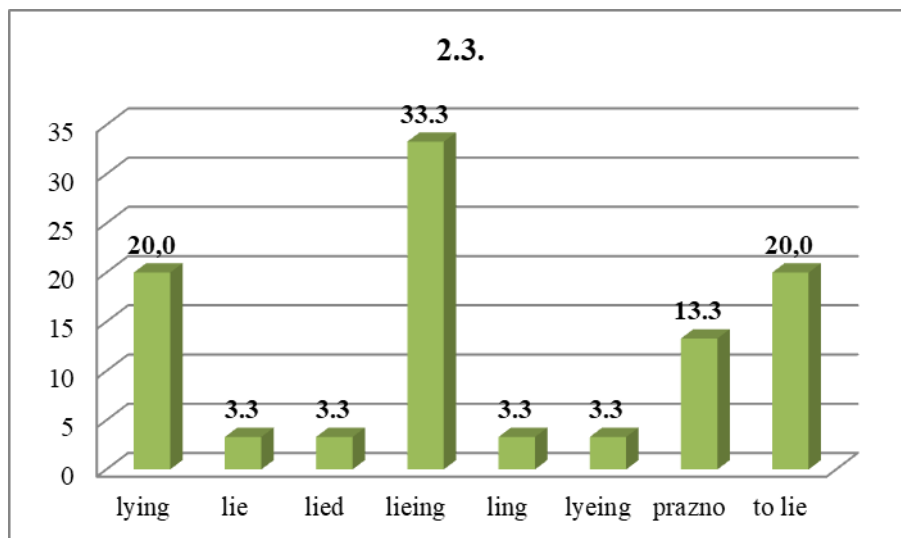
6.1.3.6. Анализа одговора Т1Б1, одељак 2

Одељак 2 у тесту састојао се од краћег пасуса текста са шест глагола у загради којима су студенти требали да попуне празнине у тексту. Табела 33. приказује који су управни глаголи били у питању, као и структуру тачних, односно нетачних одговора испитаника.

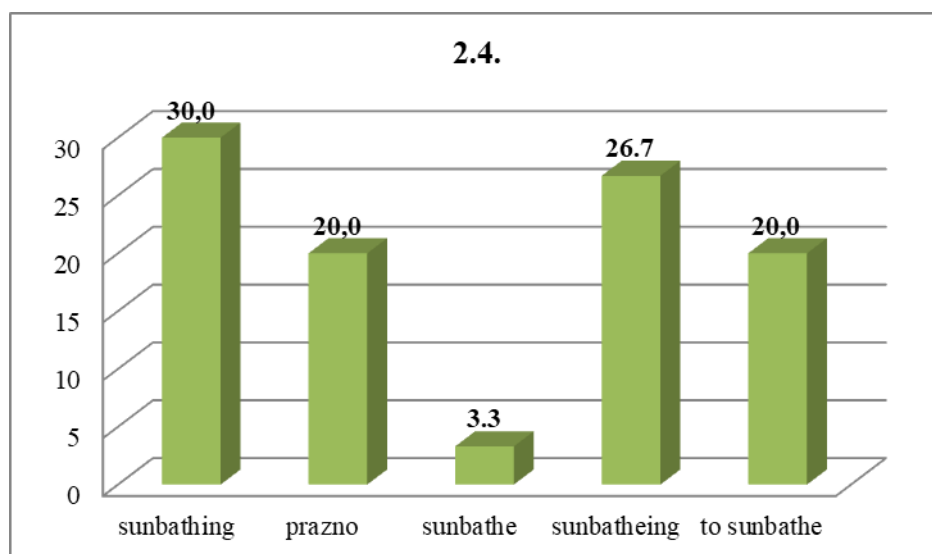
Табела 33. Структура одговора испитаника на питање „2. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets“

Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
2.1 want	6	20,0	24	80,0
2.2 need	11	36,7	19	63,3
2.3 love	24	80,0	6	20,0
2.4 hate	21	70,0	9	30,0
2.5 try	5	16,7	25	83,3
2.6 would love	11	36,7	19	63,3

Као што се види из Табеле 33., највише проблема нису толико правили управни глаголи и њихови комплементи, већ глаголи у загради, где су студенти грешили у спеловању ових речи (Графикон 36. и 37.). Такође треба напоменути да се исти број студената определио за један, односно други комплемент, када је у питању глагол *love*.



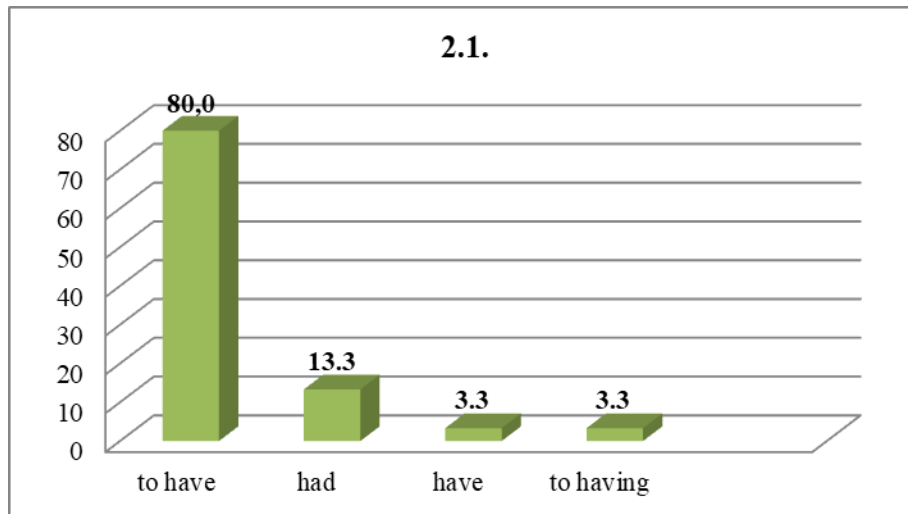
Графикон 36. Дистрибуција одговора за глагол *love*



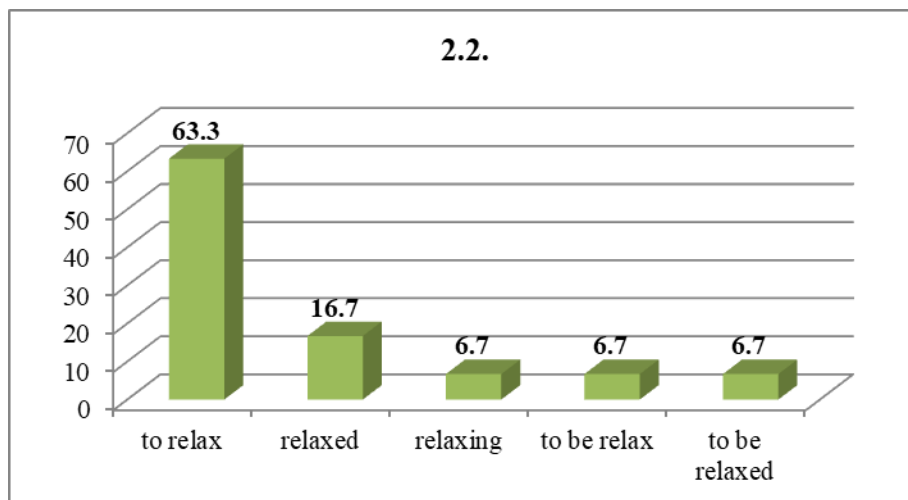
Графикон 37. Дистрибуција одговора за глагол *hate*

За остале глаголе – *want* (Графикон 38), *need* (Графикон 39), *try* (Графикон 40), *would love* (Графикон 41) – више од половине студената (чак 83.3 за глагол *try*) дало је тачан одговор, што значи да им нису правили велике потешкоће, а сви наведени глаголи су захтевали комплемент у облику to-инфинитива у датом контексту. Шареноликост одговора приметна је код глагол *want* и *need*, где су студенти грешили не само у одабиру

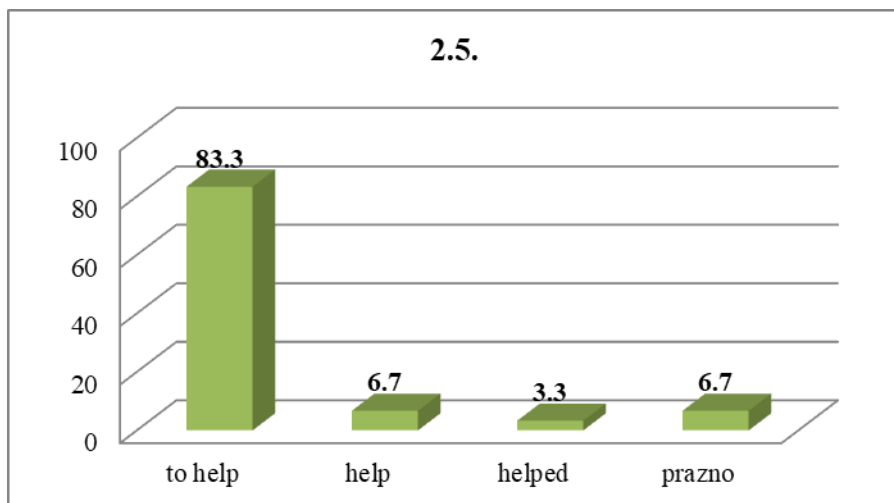
комплемента, већ су глагол у загради стављали у прошло време (*Simple Past Tense*), или су пак додавали предлог *to* или *to be* (Графикони 38. и 39).



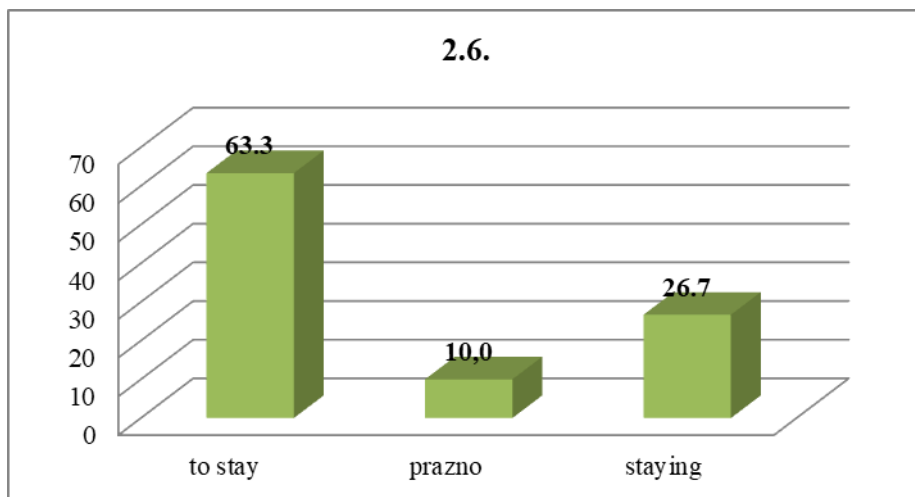
Графикон 38. Дистрибуција одговора за глагол *want*



Графикон 39. Дистрибуција одговора за глагол *need*



Графикон 40. Дистрибуција одговора за глагол try



Графикон 41. Дистрибуција одговора за глагол would love

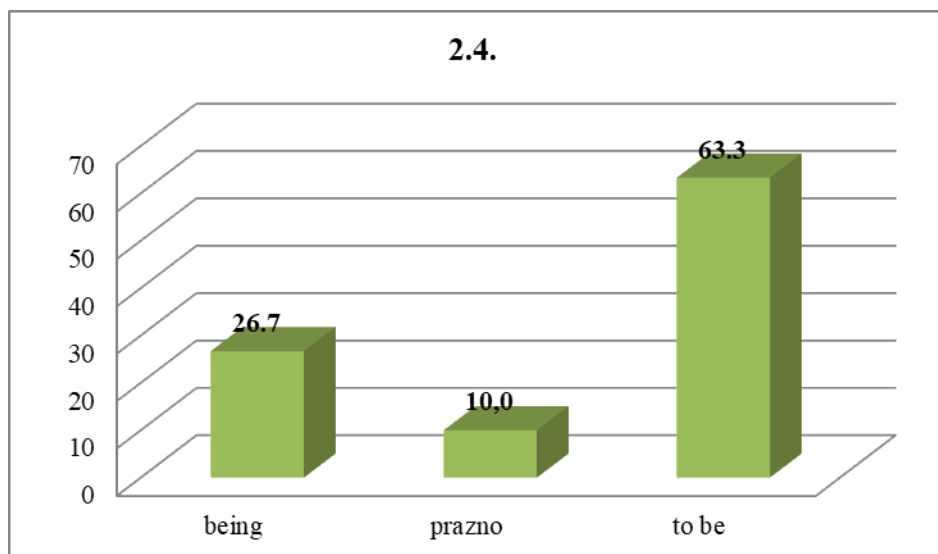
6.1.3.7. Анализа одговора Т2Б1, одељак 2

У Табели 34. дати су управни глаголи који су се налазили у овом делу теста – Т2Б1, као и структура тачних, односно нетачних одговора испитаника.

Табела 34. Структура одговора испитаника на питање „2. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets“

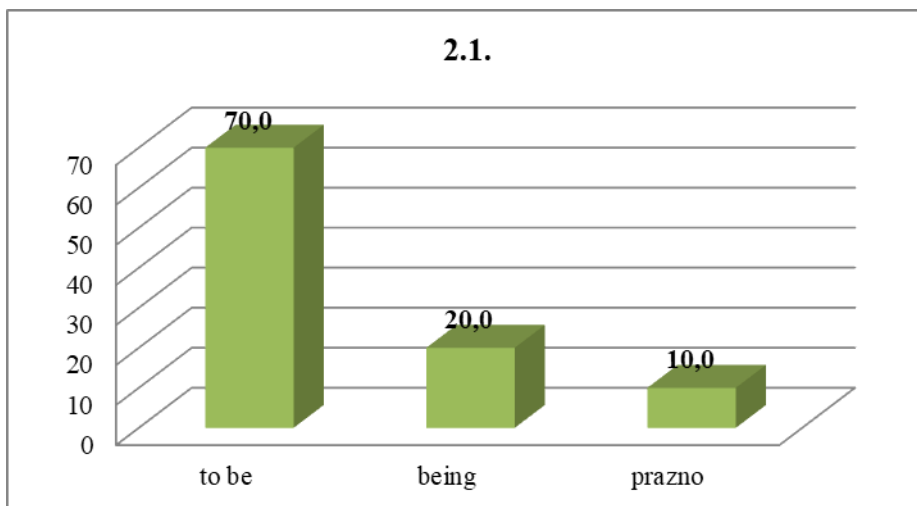
Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
2.1 seem	9	30,0	21	70,0
2.2 ask	8	26,7	22	73,3
2.3 think about			30	100,0
2.4 miss	22	73,3	8	26,7
2.5 start	7	23,3	23	76,7
2.6 hope	4	13,3	26	86,7

Највише проблема у овом делу теста правио је глагол *miss* (Графикон 42.), који допушта оба комплемента. Занимљиво је запажање да су сви испитаници дали тачан одговор када је у питању фразни глагол *think about* (Табела 34.) одакле се може закључити да су испитаници усвојили правило које гласи да се иза предлога у оваквим конструкцијама увек користи герунд.

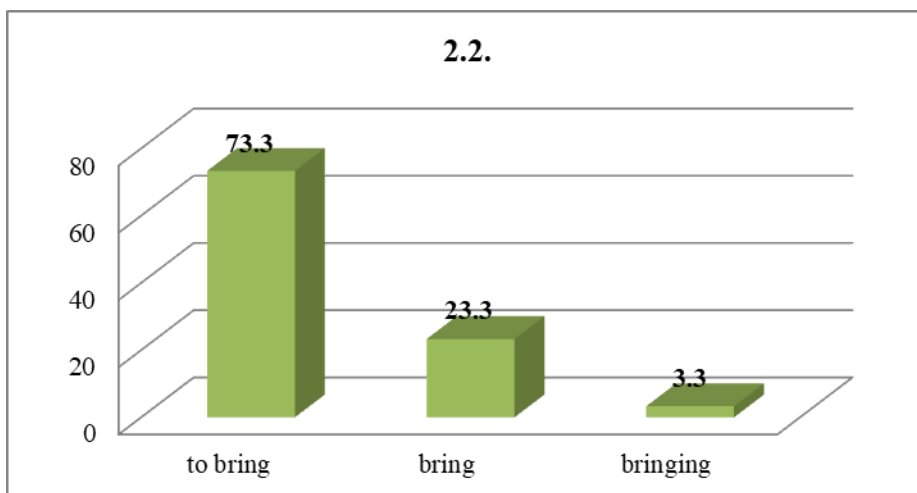


Графикон 42. Дистрибуција одговора за глагол *miss*

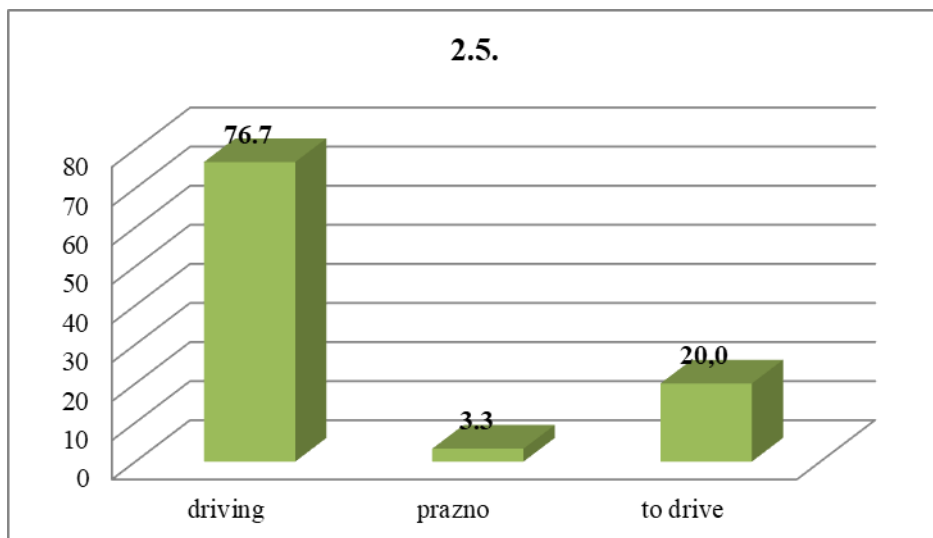
За све остале глаголе – *seem* (Графикон 43), *ask* (Графикон 44), *start* (Графикон 45) и *hope* (Графикон 46) – проценат тачних одговора био је 70% и изнад 70%.



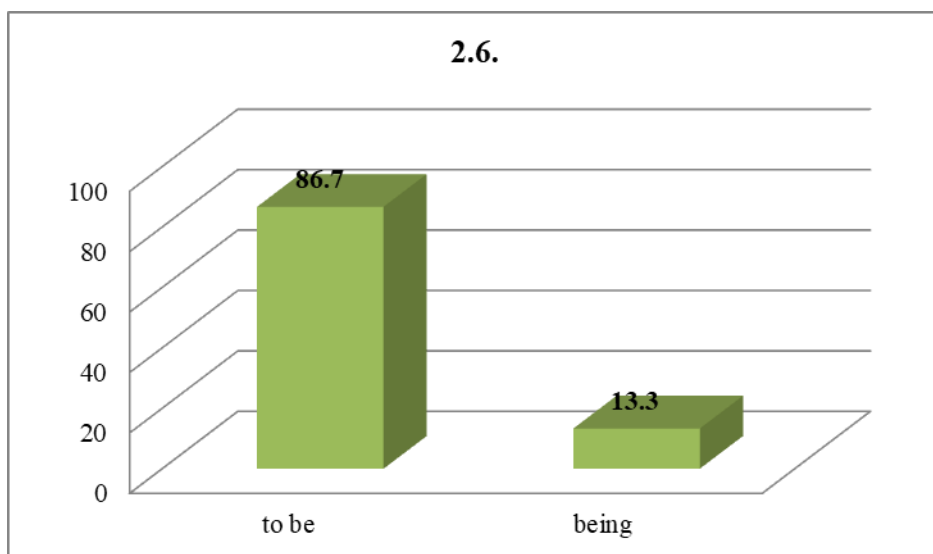
Графикон 43. Дистрибуција одговора за глагол seet



Графикон 44. Дистрибуција одговора за глагол ask



Графикон 45. Дистрибуција одговора за глагол start



Графикон 46. Дистрибуција одговора за глагол hore

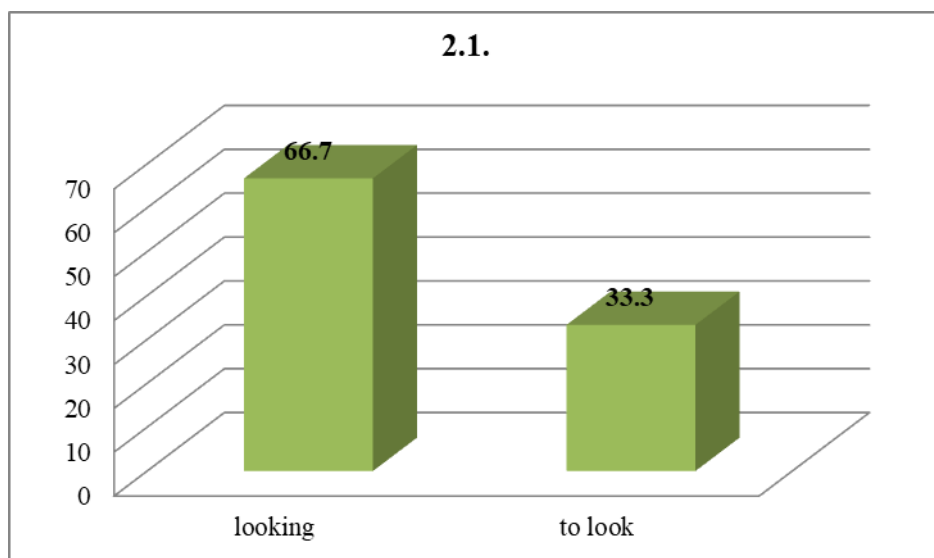
6.1.3.8. Анализа одговора Т1Б2, одељак 2

У Табели 35. дати су управни глаголи који су се налазили у овом делу теста – Т1Б2, као и структура тачних, односно нетачних одговора испитаника.

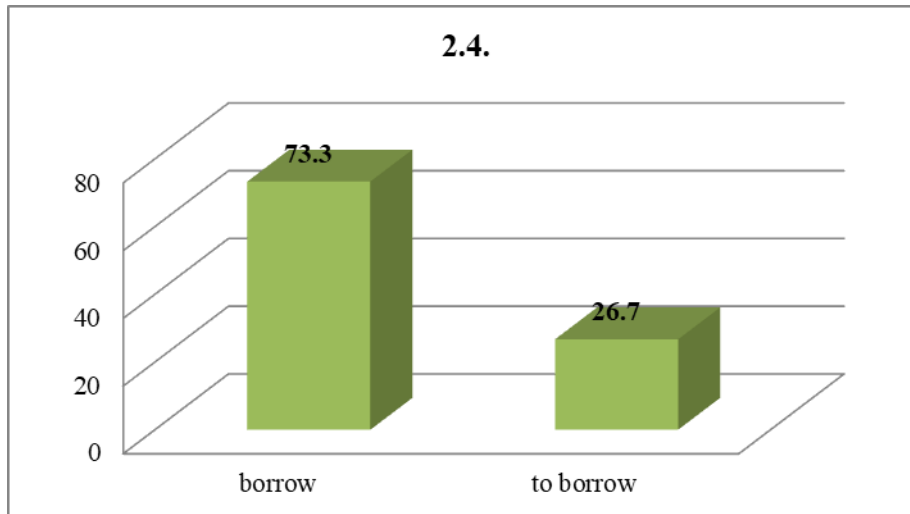
Табела 35. Структура одговора испитаника на питање „2. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets“

Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
2.1 begin	10	33,3	20	66,7
2.2 ask	1	3,3	29	96,7
2.3 keep			30	100,0
2.4 let	8	26,7	22	73,3
2.5 don't mind			30	100,0
2.6 decide			30	100,0

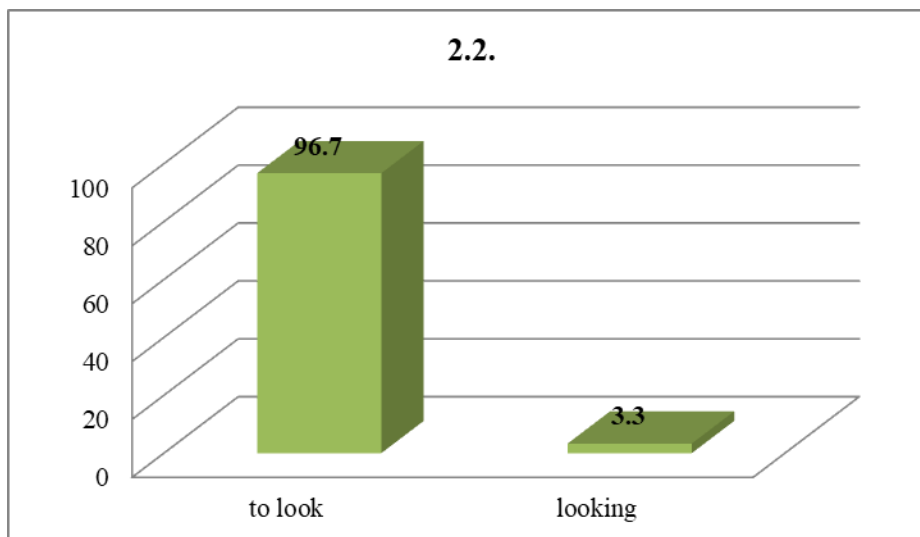
Као што се може закључити из горенаведене табеле, проценат тачних одговора је веома висок. Наиме, чак за три управна глагола из датог пасуса – *keep*, *don't mind*, *decide* – студенти су дали све тачне одговоре. Нешто виши проценат нетачних одговора добили су глаголи *begin* (Графикон 47) и *let* (Графикон 48), док је само један испитаник дао нетачан одговор за глагол *ask* (Графикон 49).



Графикон 47. Дистрибуција одговора за глагол *begin*



Графикон 48. Дистрибуција одговора за глагол let



Графикон 49. Дистрибуција одговора за глагол ask

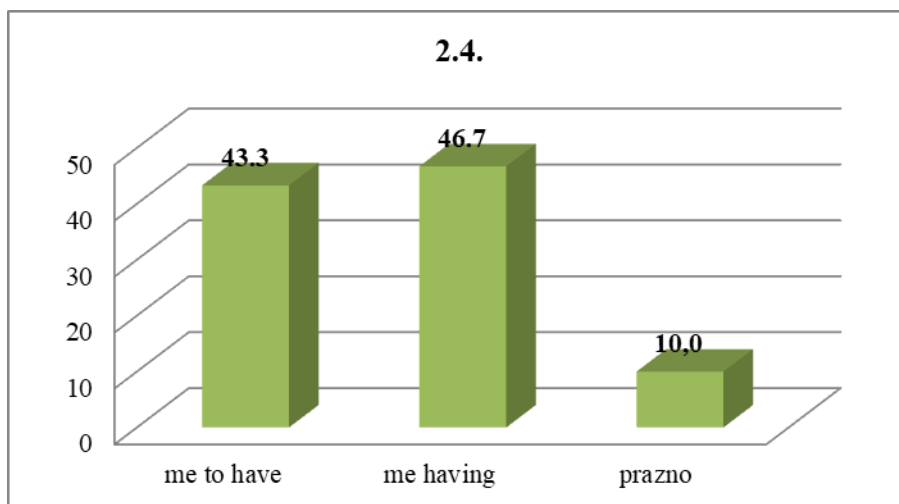
6.1.3.9. Анализа одговора Т2Б2, одељак 2

У Табели 36. дати су управни глаголи који су се налазили у овом делу теста – Т2Б2, као и структура тачних, односно нетачних одговора испитаника.

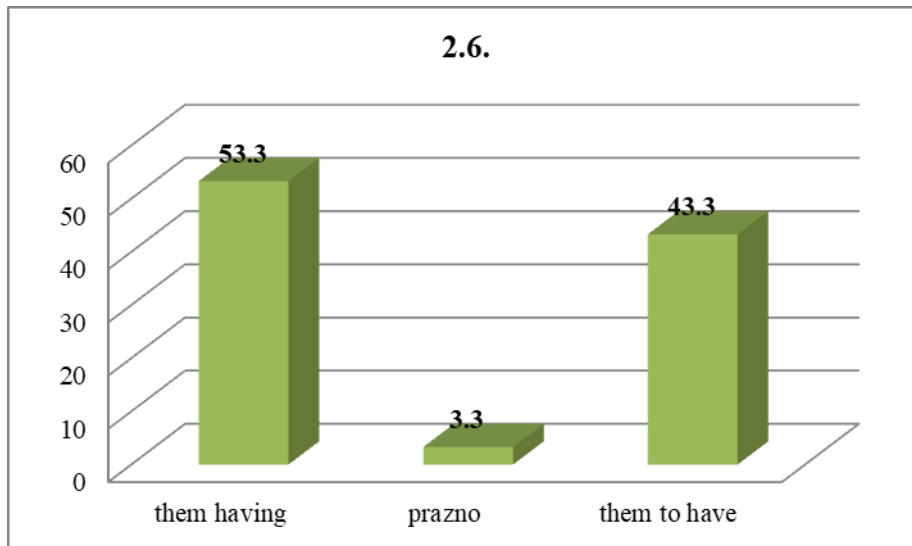
Табела 36. Структура одговора испитаника на питање „2. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets“

Verb	Одговори испитаника			
	Нетачан		Тачан	
	F	%	F	%
2.1 allow	4	13,3	26	86,7
2.2 beg			30	100,0
2.3 force	4	13,3	26	86,7
2.4 want	17	56,7	13	43,3
2.5 help	1	3,3	29	96,7
2.6 imagine	14	46,7	16	53,3

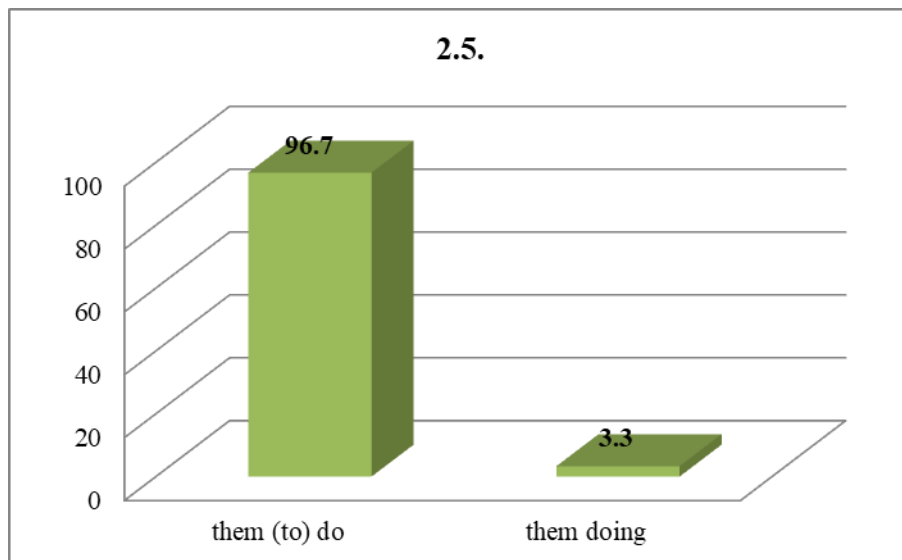
Као што се може закључити из Табеле 36., највише нетачних одговора добили су глагол *want* (Графикон 50.) и *imagine* (Графикон 51.), док су сви испитаници дали тачан одговор за глагол *beg*, а само један испитаник нетачно је одговорио за глагол *help* (Графикон 52.).



Графикон 50. Дистрибуција одговора за глагол *want*

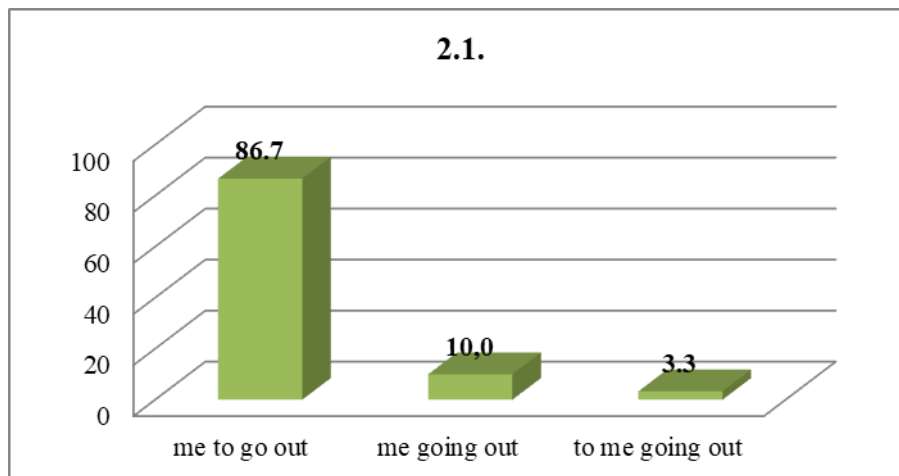


Графикон 51. Дистрибуција одговора за глагол imagine

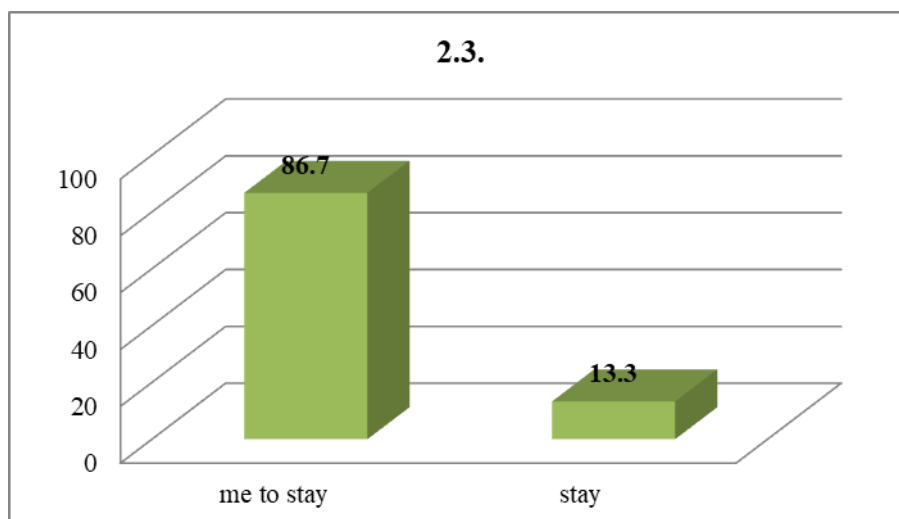


Графикон 52. Дистрибуција одговора за глагол help

Потпуно исти број испитаника дао је тачне, односно нетачне одговоре за глаголе *allow* (Графикон 53.) и *force* (Графикон 54.).



Графикон 53. Дистрибуција одговора за глагол *allow*



Графикон 54. Дистрибуција одговора за глагол *force*

6.1.3.10. Закључци анализе другог одељка

Одељак 2 је имао за циљ да утврди како се студенти сналазе са употребом глаголских образаца у одређеном контексту. Наиме, одељак 2 се састоји од краћег пасуса где су студенти требали да попуне празнине у тексту одговарајућом формом глагола који је дат у загради (в. 5.3.2. *Структура тестова*). Као и у претходном одељку, и у овом делу

највише проблема правили су глаголи који допуштају употребу оба комплемента: код групе нивоа познавања енглеског језика Б1 то су глаголи *love, hate, miss*, а код групе нивоа познавања енглеског језика Б2 глаголи *begin, imagine*.

С друге стране, најмање проблема код студената групе нивоа познавања енглеског језика Б1 правили су глаголи који захтевају допуну у облику *to*-инфинитива, и то глаголи *want, need, seem, ask*, док су студенти групе нивоа познавања енглеског језика Б2 такође најмање гршили са глаголима који захтевају допуну у облику *to*-инфинитива *decide, ask*, као и са глаголима који су праћени “bare” инфинитивом *let, help*, а који припадају релативно малој групи глагола (поред модалних глагола и неких устаљених израза), тако да их није тешко запамтити.

Осим погрешног избора одговарајућег комплемента, примећено је да студенти праве и грешке у спелингу глагола у загради (посебно глагола *lie*⁵⁴ и *sunbathe*), што није последица непознавања глаголских образаца, већ делимичне, односно недовољне усвојености правила о додавању наставка *-ing*⁵⁵, а дистрибуција нетачних одговора представљена је на Графиконима 36. и 37 (в. 6.1.3.6.).

Примећује се да су у овом одељку студенти правили најмање грешака, стога се може закључити да обрада глаголских образаца у одређеном контексту пружа повољне услове за њихово успешно усвајање.

6.1.3.11. Анализа одговора Т1Б1, одељак 3

Трећи део теста састоји се од четири реченице, дате ван контекста, које такође треба допунити одговарајућом формом глагола из заграде. Након што студенти попуне празнине у реченицама, имају задатак да их преведу на српски језик. Превод датих реченица са енглеског на српски језик дао нам је увид у начин на који студенти преводe

⁵⁴ Код глагола *to lie* присутна је претерана генерализација (енг. *overgeneralization*) правила о додавању наставка *-ing*, с обзиром да герунд глагола *to lie* није *ling*, него *lying*.

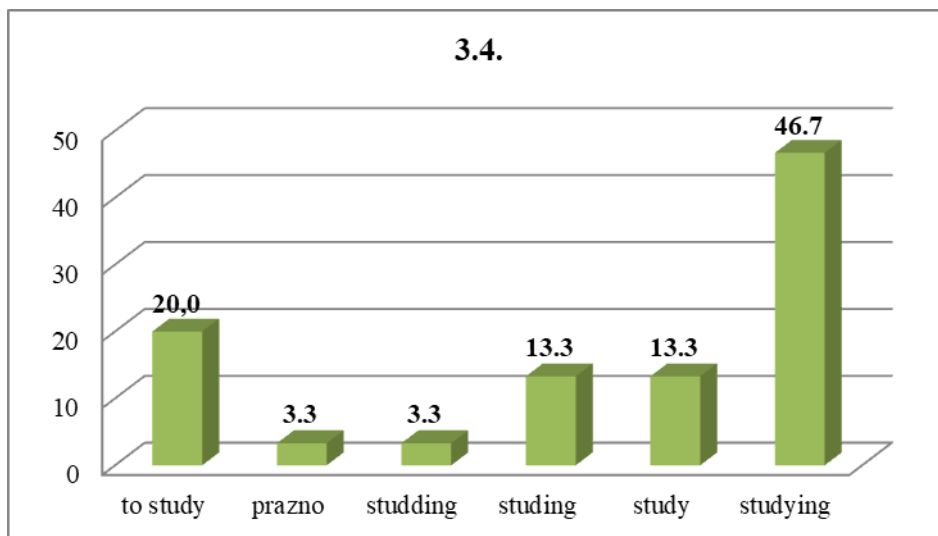
⁵⁵ Правило гласи: ако се глагол завршава на *e*, то *e* се брише па се онда додаје наставак *-ing*, као у примерима *make – making; sunbathe – sunbathing*.

глаголске обрасце на матерњи језик, о чему ће бити речи у дискусији трећег одељка.
Табела 37. показује структуру одговора испитаника на овај део теста – Т1Б1.

Табела 37. Структура одговора испитаника на питање „3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian“

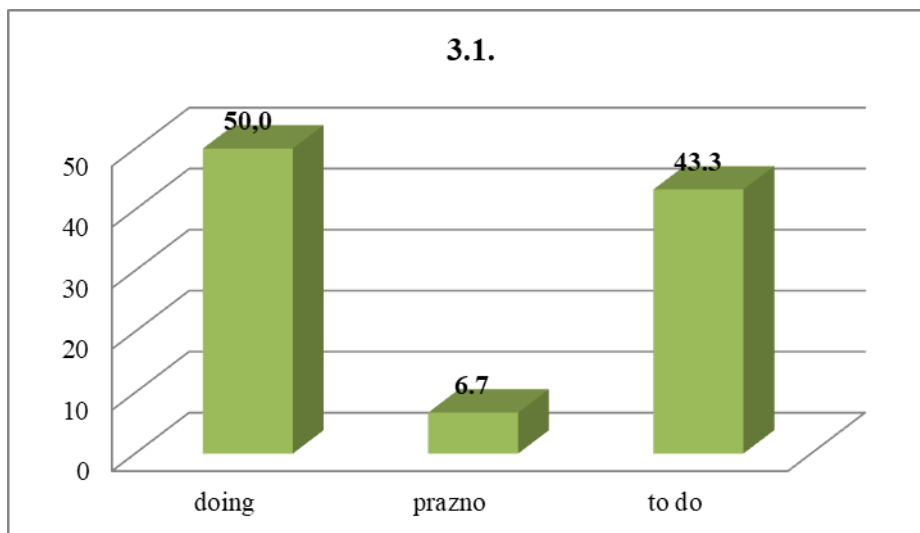
Verb	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	f	%
3.1. enjoy	15	50,0	15	50,0		
Translation	17	56,7	11	36,7	2	6,7
3.2. need	5	16,7	25	83,3		
Translation	2	6,7	27	90,0	1	3,3
3.3. would like	6	20,0	24	80,0		
Translation	2	6,7	27	90,0	1	3,3
3.4. prefer	24	80,0	6	20,0		
Translation	18	60,0	11	36,7	1	3,3

Највише нетачних одговора имамо код глагола *prefer* (Графикон 55.), који допушта употребу оба комплемента, а уједно је ова реченица правила највише проблема и када је у питању њен превод на српски језик (60%). Поред погрешног избора комплемента, приметна је и грешка типа погрешан спелинг глагола *study*, па смо имали **studing* и **studding* уместо *studying*.



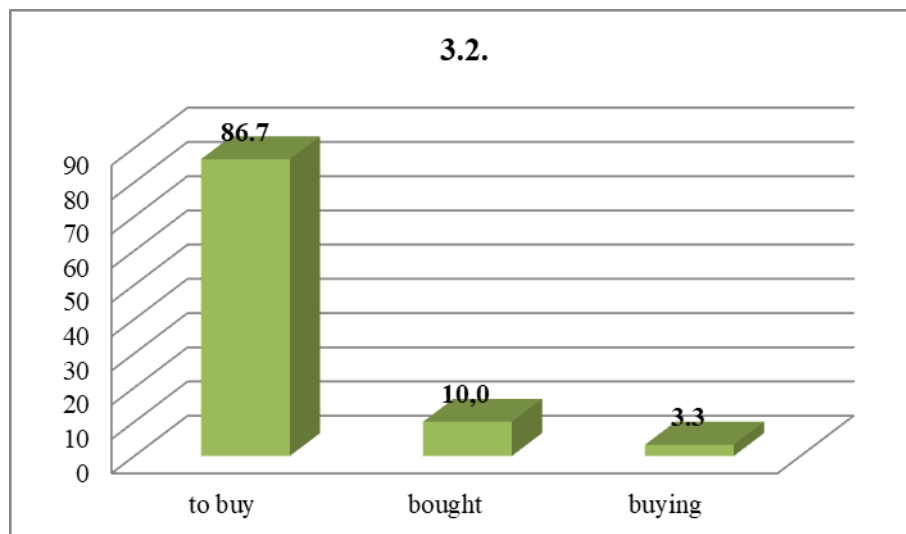
Графикон 55. Дистрибуција одговора за глагол prefer

Када је у питању глагол *enjoу* (Графикон 56.), половина испитаника се определила за герунд, а скоро половина за комплемент у облику *to*-инфинитива.

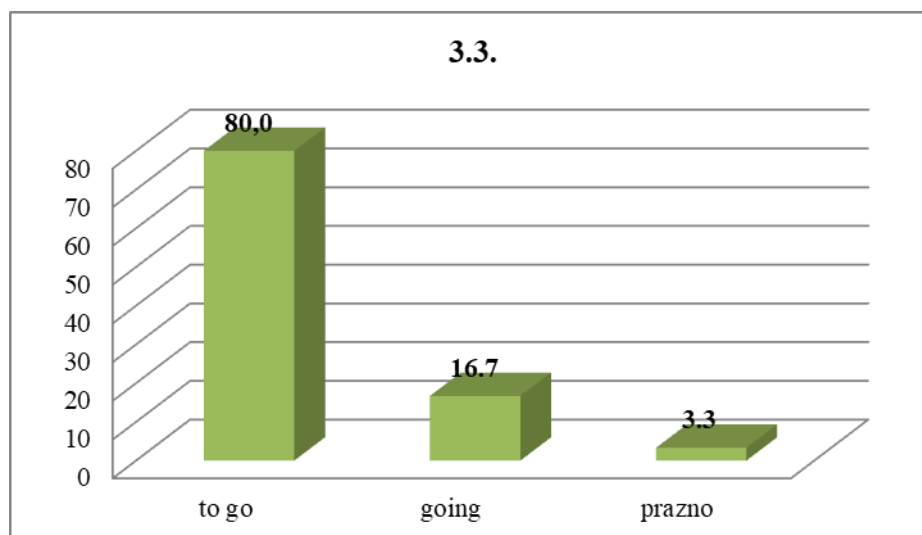


Графикон 56. Дистрибуција одговора за глагол enjoу

Најмање потешкоћа, како у одабиру одговарајућег комплемента, тако и у преводу реченица, студенти су имали са глаголима *need* (у датом контексту) (Графикон 57) и *would like* (Графикон 58), који захтевају допуну у облику *to*-инфинитива.



Графикон 57. Дистрибуција одговора за глагол need



Графикон 58. Дистрибуција одговора за глагол would like

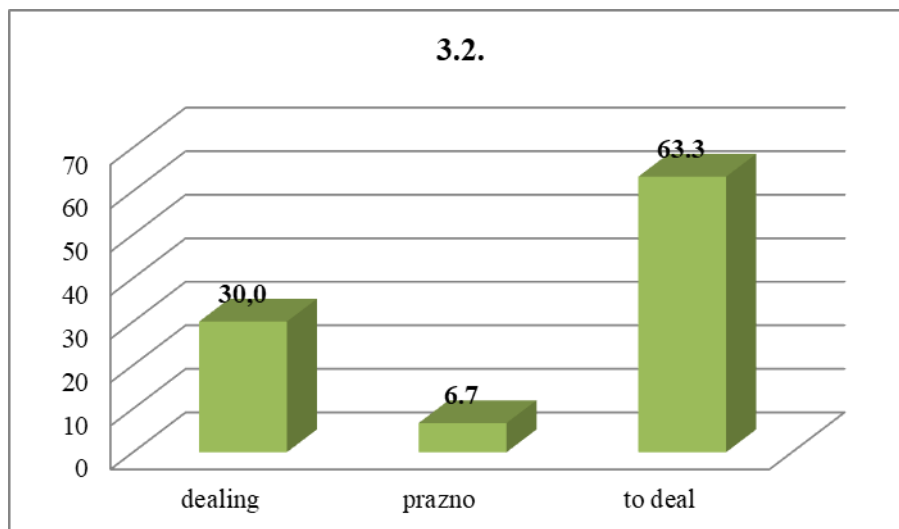
6.1.3.12. Анализа одговора Т2Б1, одељак 3

У Табели 38. дата је структура одговора за одељак 3 теста Т2Б1.

Табела 38. Структура одговора испитаника на питање „3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian“

Verb	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	f	%
3.1. promise	1	3,3	29	96,7		
Translation	2	6,7	28	93,3		
3.2. hate	21	70,0	9	30,0		
Translation	16	53,3	12	40,0	2	6,7
3.3. remember	20	66,7	10	33,3		
Translation	21	70,0	9	30,0		
3.4. prefer	14	46,7	16	53,3		
Translation	17	56,7	13	43,3		

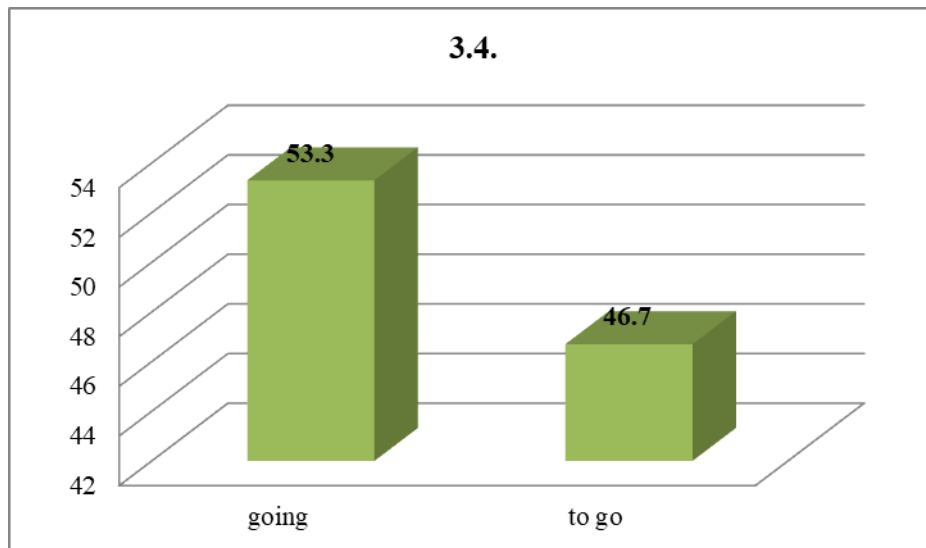
Као што се може закључити из горенаведене табеле, највише потешкоћа студенти су имали са глаголима *hate* (Графикон 59.), *remember* (Графикон 60.) и *prefer* (Графикон 61.), који допуштају оба комплемента, не само у погледу одабира одговарајућег комплемента, већ и у превођењу датих реченица на српски језик.



Графикон 59. Дистрибуција одговора са глаголом *hate*

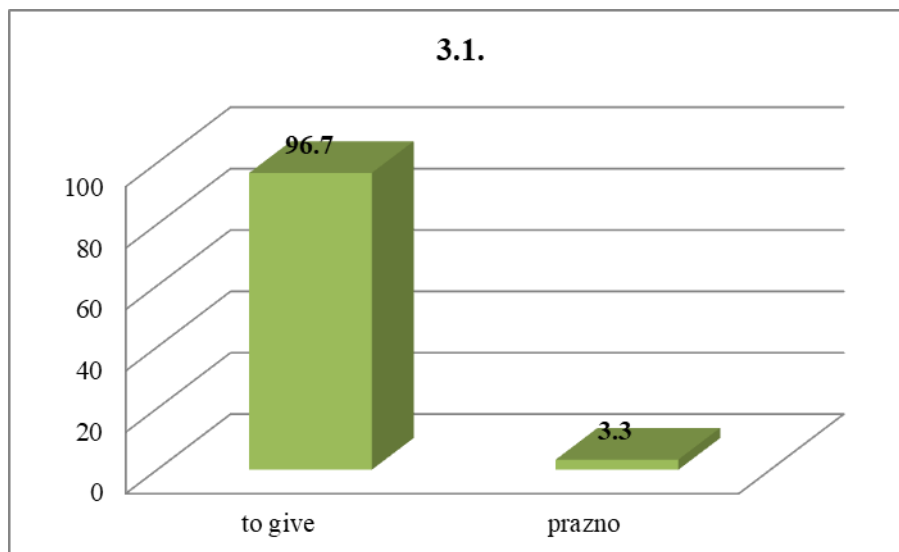


Графикон 60. Дистрибуција одговора са глаголом *remember*



Графикон 61. Дистрибуција одговора са глаголом *prefer*

С друге стране, само један испитаник дао је нетачан одговор (празно поље) са глаголом *promise* (Графикон 62.), док су два испитаника погрешно превела дату реченицу.



Графикон 62. Дистрибуција одговора за глагол *promise*

6.1.3.13. Анализа одговора Т1Б2, одељак 3

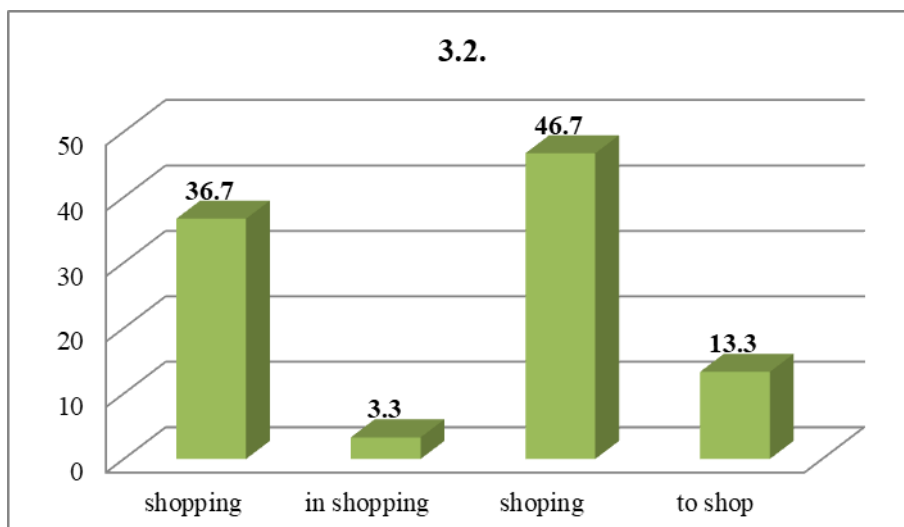
У Табели 39. дата је структура одговора за одељак 3 теста Т1Б2.

Табела 39. Структура одговора испитаника на питање „3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian“

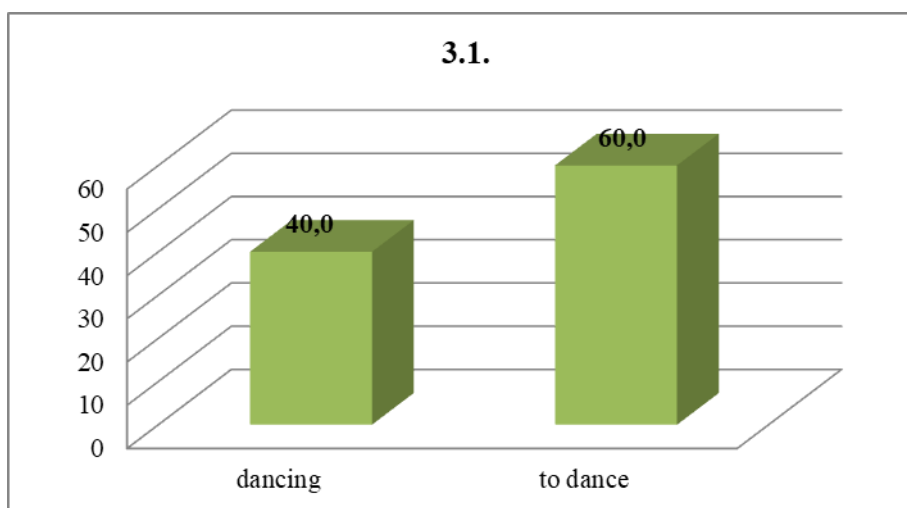
Verb	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	f	%
3.1. forget	18	60,0	12	40,0		
Translation	9	30,0	21	70,0		
3.2. enjoy	19	63,3	11	36,7		
Translation			30	100,0		
3.3. need	6	20,0	24	80,0		
Translation	6	20,0	23	76,7	1	3,3

3.4. make	13	43,3	17	56,7		
Translation	10	33,3	20	66,7		

Као што се може закључити из горенаведене табеле, највише потешкоћа студенти су имали са глаголима *enjoy* (Графикон 63.) и *forget* (Графикон 64.). Графикон 63. показује да су студенти највише грешили у спелингу речи *shopping*, а један студент је имао грешку додавања, где је убачен предлог *in*. Графикон 64. показује да су студенти имали потешкоћа у одабиру одговарајућег комплемента код глагола *forget*, који допушта оба комплемента.

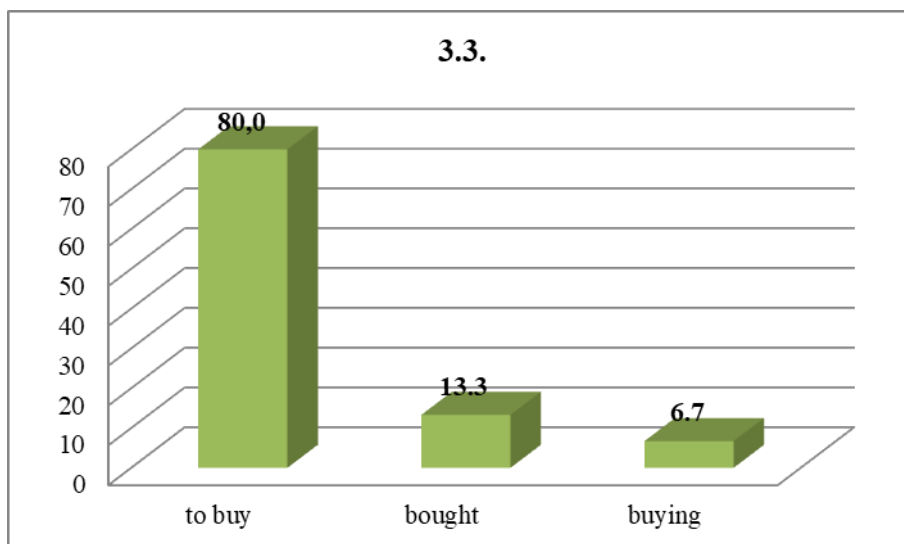


Графикон 63. Дистрибуција одговора за глагол *enjoy*

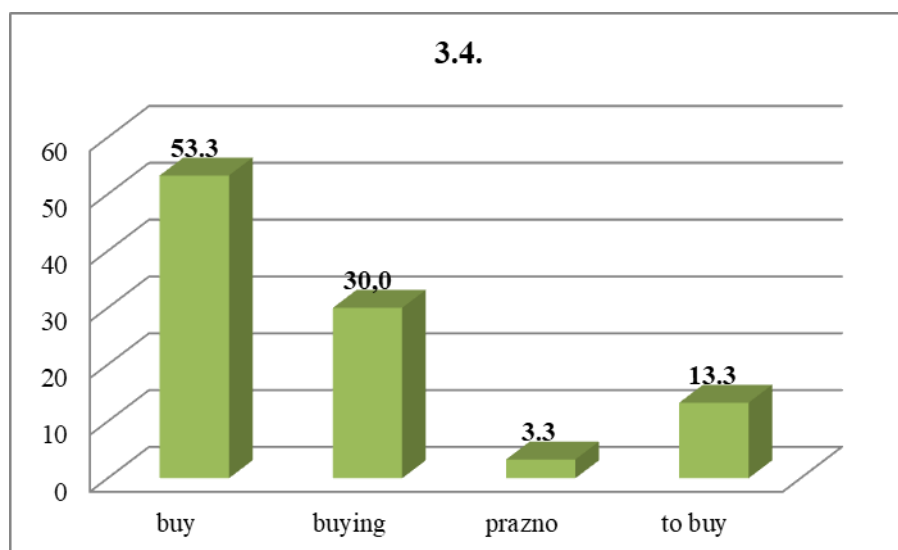


Графикон 64. Дистрибуција одговора за глагол *forget*

Највише тачних одговора добио је глагол *need* (Графикон 65.), док је нешто више од половине испитаника одговорило тачно на питање са глаголом *take* (Графикон 66.).



Графикон 65. Дистрибуција одговора за глагол need



Графикон 66. Дистрибуција одговора за глагол take

Када је у питању тип грешака, код оба глагола преовлађује погрешан избор одговарајућег комплемента.

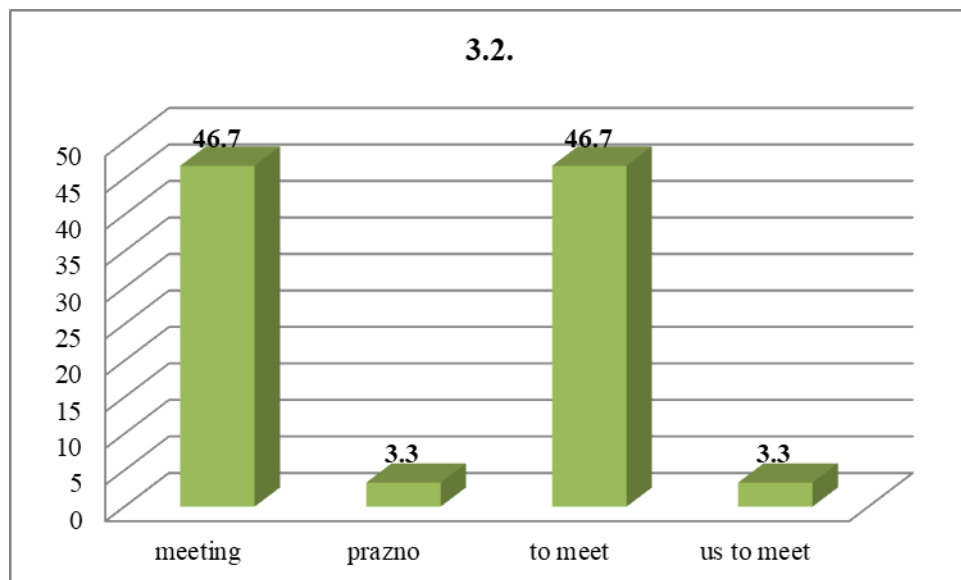
6.1.3.14. Анализа одговора Т2Б2, одељак 3

У Табели 40. дата је структура одговора за одељак 3 теста Т2Б2.

Табела 40. Структура одговора испитаника на питање „3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian“

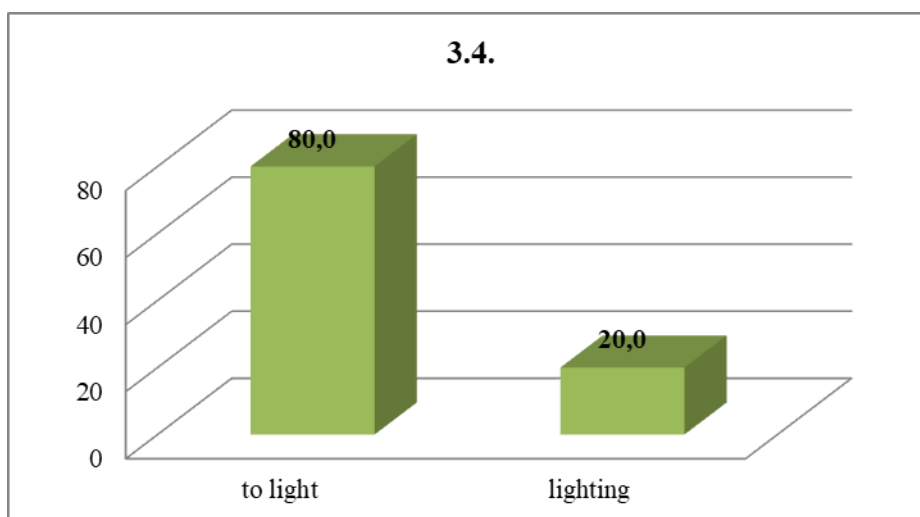
Verb	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	f	%
3.1. keep	2	6,7	28	93,3		
Translation			30	100,0		
3.2. suggest	15	50,0	14	46,7	1	3,3
Translation	5	16,7	24	80,0	1	3,3
3.3. make	4	13,3	26	86,7		
Translation			30	100,0		
3.4. stop	6	20,0	24	80,0		
Translation			30	100,0		

Као што се може закључити из горенаведене табеле, највише потешкоћа студенти су имали са глаголом *suggest* (Графикон 67.). Наиме, исти број студената определио се за један, односно други комплемент. Поред грешке типа погрешан одабир, овде се појављује и грешка типа додавања, где су студенти убацили објекатску заменицу *is*, у чему се огледа интерференција матерњег језика (више у дискусији 6.1.3.15.).



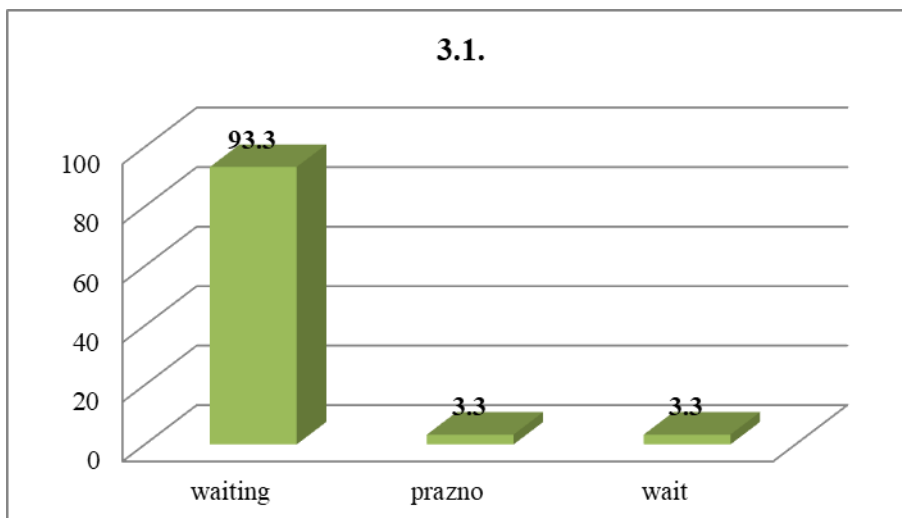
Графикон 67. Дистрибуција одговора за глагол *suggest*

Следи глагол *stop* (Графикон 68.) који допушта употребу оба комплемента, са променом у значењу.

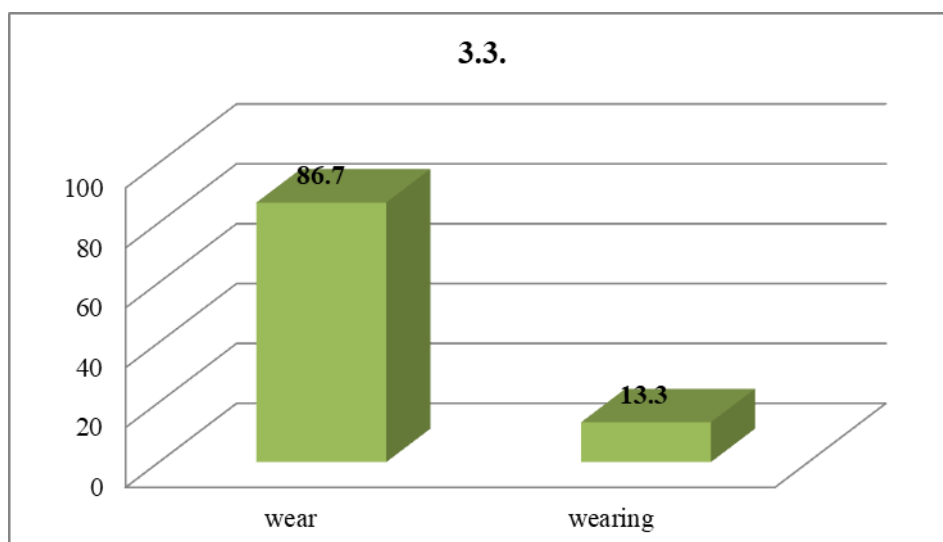


Графикон 68. Дистрибуција одговора са глаголом *stop*

Само два студента одговорила су нетачно на питање са глаголом *keep* (Графикон 69.), који захтева комплемент у виду герунда, а само четири студента на питање са глаголом *take* (Графикон 70.), који захтева комплемент у виду “bare” инфинитива.



Графикон 69. Дистрибуција одговора за глагол keep



Графикон 70. Дистрибуција одговора за глагол take

6.1.3.15. Закључци анализе трећег одељка

Трећи одељак почетних и завршних тестова обе групе испитаника састојао се од четири реченице које су студенти требали да допуне одговарајућом формом глагола из заграде, а затим да сваку од четири реченице преведу на српски језик. Што се тиче употребе глаголских образаца, на основу спроведене детаљне анализе одговора обе групе студената, примећујемо сличну тенденцију као и у претходна два одељка, а то је да су

студенти највише потешкоћа имали са глаголима који допуштају употребу оба комплемента, и то код групе нивоа познавања енглеског језика Б1 глаголи *prefer, hate, remember*, а код групе нивоа познавања енглеског језика Б2 глаголи *forget, stop*. С друге стране, најмање проблема имали су са глаголима *need, would like, promise* (Б1), као и *need* и *make* (Б2).

Глагол *suggest*, који се нашао у завршном тесту групе нивоа познавања енглеског језика Б2 (в. 6.1.3.14.) је специфичан зато што допушта најмање три варијације образаца и то:

Suggest meeting.

Suggest that we meet.

Suggest that we should meet.

Једина која није могућа је конструкција са *to*-инфинитивом, а била је присутна код скоро половине испитаника (Графикон 67.), где је приметна интерференција матерњег језика, посебно у додавању објекатске заменице *us*, пошто у српском језику имамо да-конструкцију као преводни еквивалент који „вуче“ студенте да у овом обрасцу искористе *to*-инфинитив.

Осим основног циља, а то је било утврђивање познавања глаголских образаца у енглеском језику приликом одабира одговарајућег комплемента управног или главног глагола, циљ нам је био и да стекнемо увид у начине на који студенти преводе глаголске образце приликом превођења датих реченица са енглеског на српски језик. Када смо обрађивали инфинитив у српском језику (в. 3.3.) рекли смо да се као преводни еквивалент енглеског инфинитива и герунда, у српском језику, поред инфинитива, најчешће јавља и да-конструкција. Затим смо навели различита, често опречна мишљења о њиховој замењивости и евентуалној истоветности.

На основу резултата почетних и завршних тестова, закључује се да су сви студенти глаголске образце из задатих реченица са енглеског језика превели да-конструкцијом. Сличан закључак добио је и Каравесовић (2015) у својој дисертацији о нефинитним клаузама, где каже да да-конструкција доминира као преводни еквивалент оба типа нефинитних компонената у енглеском језику, док је инфинитив као преводни еквивалент „регистрован у само 1,10% превода свих енглеских инфинитивних конструкција, односно

0,55% код ГП-ских конструкција“ (265). Занимљиво је да, иако је било могуће, ниједан од превода реченица у трећем одељку тестова није садржао инфинитив као преводни еквивалент. Овакво запажање у складу је са претпоставком да одабир инфинитива или пак да-конструкције зависи углавном од говорног подручја којем испитаници припадају, па се сматра да је јављање да-конструкције чешће у источним, екавским говорним подручјима, док се инфинитив чешће употребљава на западном, ијекавском говорном подручју (Пипер и др. 2005)

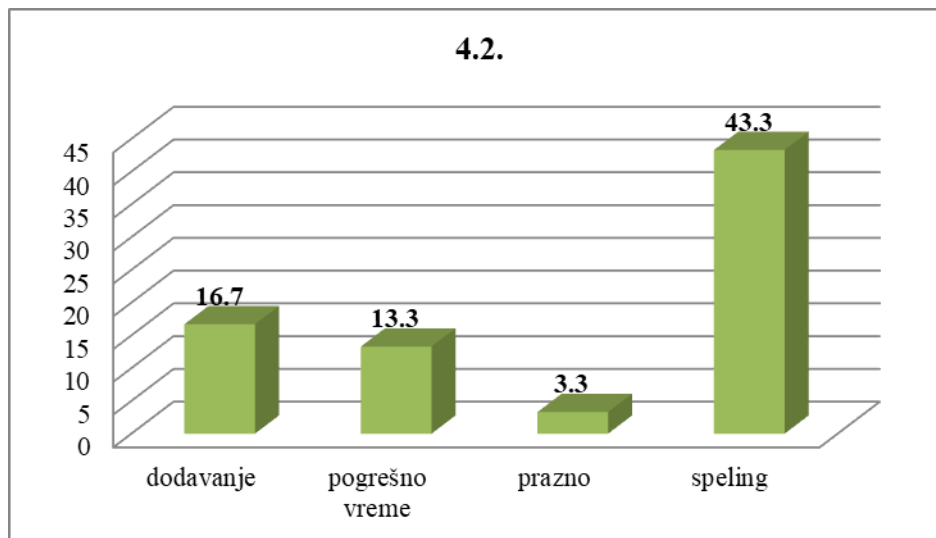
6.1.3.16. Анализа одговора Т1Б1, одељак 4

Различити типови грешака посебно су присутни у четвртом делу теста, где се од студената захтевало да преведу задате реченице са српског језика на енглески језик. Циљ овог одељка био је проверити да ли студенти препознају где треба употребити глаголске обрасце, који представљају конструкције које не постоје као такве у њиховом матерњем језику, приликом превода реченица са српског на енглески језик, да ли их користе правилно, у којој мери користе дословни превод, као и познавање вокабулара енглеског језика. Табела 41. приказује дистрибуцију тачних и нетачних одговора за четврти одељак теста Т1Б1.

Табела 41. Структура одговора испитаника на питање „4. Please, translate the following sentences into English“

Translation	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	f	%
4.1. must	18	60,0	11	36,7	1	3,3
4.2. stop	23	76,7	6	20,0	1	3,3
4.3. try	13	43,3	15	50,0	2	6,7
4.4. would like	24	80,0	4	13,3	2	6,7

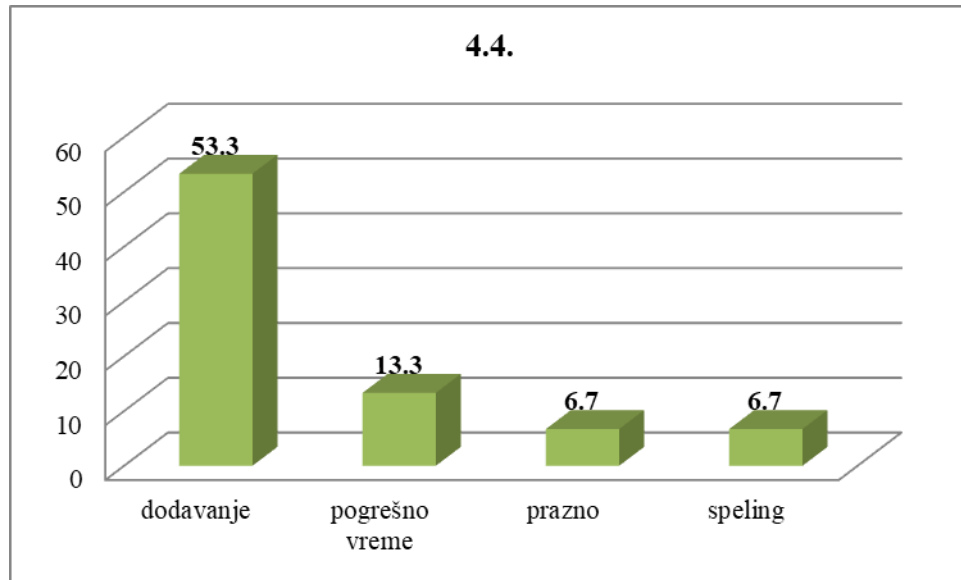
Као што се може закључити из горенаведене табеле, највише грешака студенти су правили код друге (Графикон 71.) и четврте (Графикон 72.) реченице.



Графикон 71. Дистрибуција одговора за реченицу: *Престао је да пуши.*

Графикон 71. показује да су највише грешака студенти правили у спеловању облика прошлог времена глагола *stop*, па су уместо *stopped* углавном писали **stoped*. Оваква грешка представља резултат незнања или делимично усвојеног правила о додавању наставка *-ed* на инфинитив глагола⁵⁶. Затим следи грешка типа додавање, где су додали предлог *with*, чији је очигледни узрок интерференција матерњег језика која се огледа у дословном превођењу са једног на други језик.

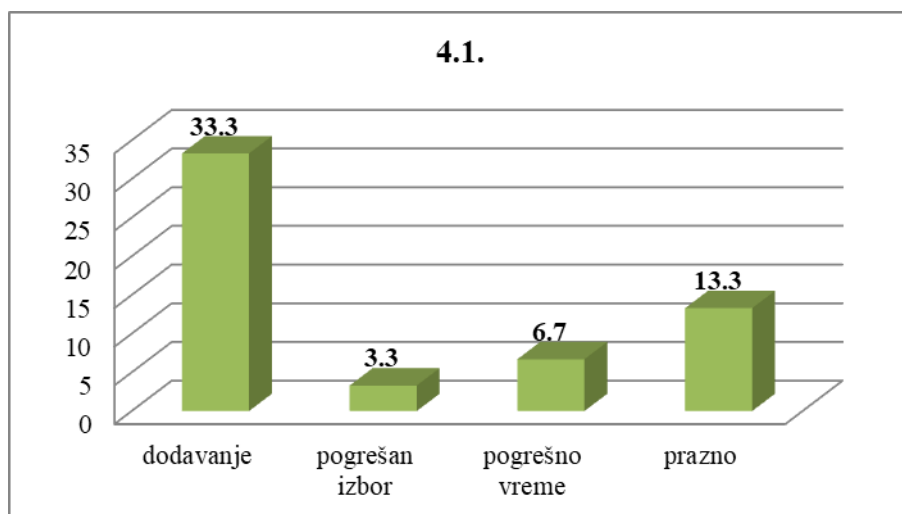
⁵⁶ Правило гласи: када се глагол завршава на сугласник, којем претходи самогласник, прво долази до удвајања сугласника, а онда се додаје наставак *-ed*.



Графикон 72. Дистрибуција одговора за реченицу: Волео бих да одем на скијање.

Графикон 72. показује да је нешто више од половине испитаника правило грешку типа додавање приликом превођења дате реченице, где су најчешће додавали предлог *to*, што би био дословни превод реченице са српског на енглески језик. Такође је и спелинг речи *skiing* представљао проблем, па смо имали разне варијације као што су **sking*, **skying*, **skieing*.

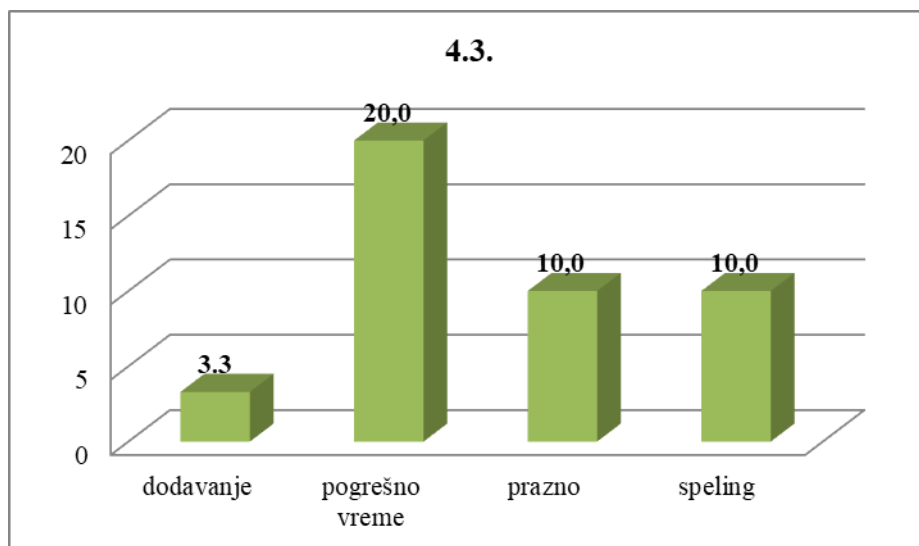
Велики проценат погрешног превода приметан је и код прве реченице (Графикон 73.), где је најчешћа грешка било додавање предлога *to* после модалног глагола *must*.



Графикон 73. Дистрибуција одговора за реченицу: Морам да је пробам.

Код превода треће реченице (Графикон 74.), студенти су највише гршили у употреби одговарајућег времена, тако да смо имали различите комбинације као на пример **try*, **was try*, *?had tried*. Такође треба поменути и грешке у спелингу облика прошлог времена глагола *try*, где су уместо *tried* писали **tryed*, што нас поново наводи на закључак да су студенти делимично усвојили правило о додавању наставка *-ed* на инфинитив глагола који се, у овом случају, завршава на *y*⁵⁷.

⁵⁷ Правило гласи: када се глагол завршава на *y*, а претходи му сугласник, *y* прелази у *i*, па се онда додаје наставак *-ed*.



Графикон 74. Дистрибуција одговора за реченицу: покушао сам да га упозорим, али било је прекасно.

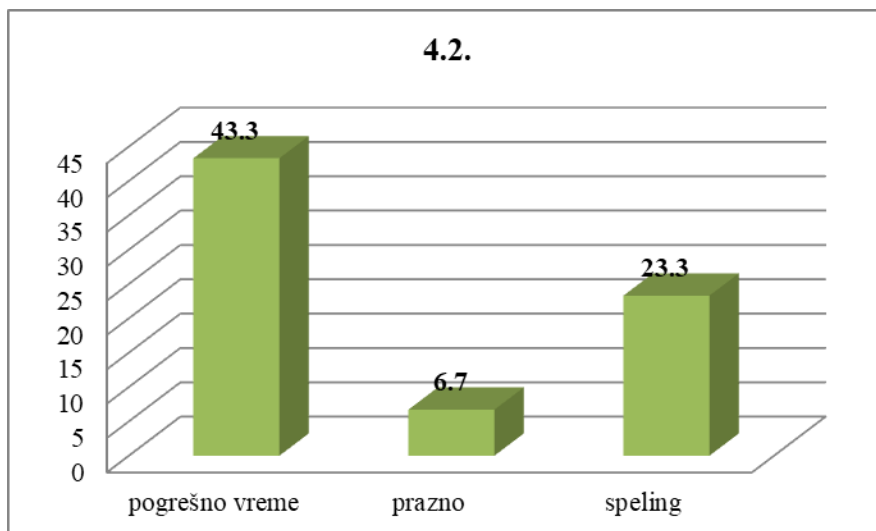
6.1.3.17. Анализа одговора Т2Б1, одељак 4

Табела 42. приказује дистрибуцију тачних и нетачних одговора за четврти одељак теста Т2Б1.

Табела 42. Структура одговора испитаника на питање „4. Please, translate the following sentences into English“

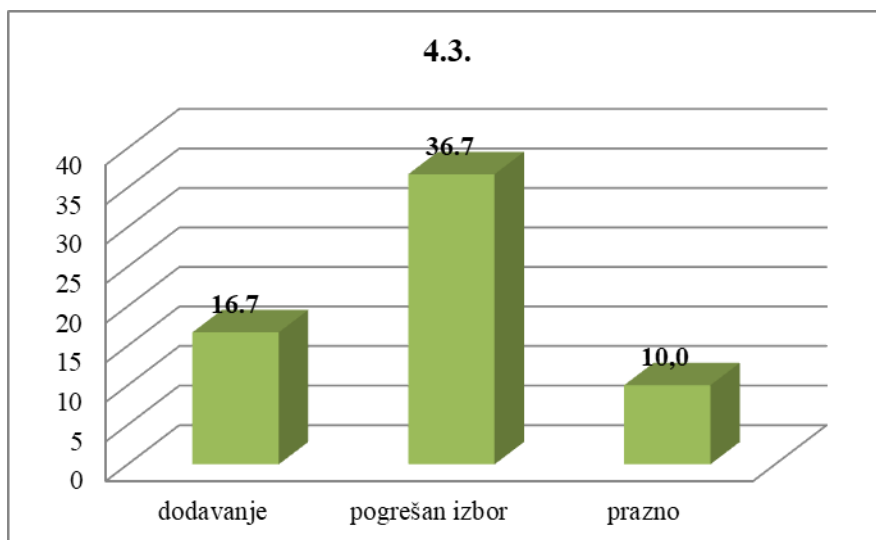
Translation	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	F	%
1.1. Let	10	33,3	20	66,7		
1.2. Plan	22	73,3	8	26,7		
1.3. Prefer	19	63,3	11	36,7		
1.4. could/might/may	4	13,3	26	86,7		

Као што се може закључити из горенаведене табеле, највише потешкоћа студенти су имали са преводом друге (Графикон 75.) и треће (Графикон 76.) реченице.



Графикон 75. Дистрибуција одговора за реченицу: Планирам да идем на море следеће недеље.

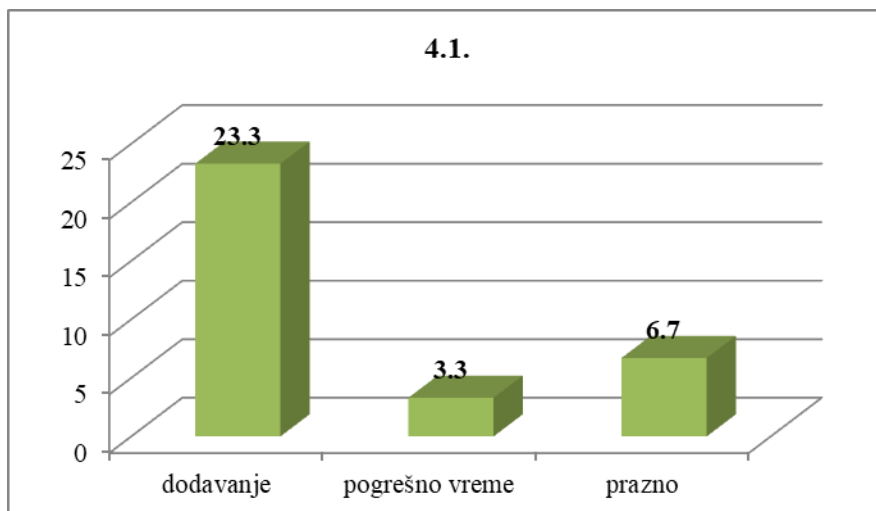
Графикон 75. показује да студенти нису имали проблем са глаголским обрасцима приликом превођења дате реченице, већ са употребом одговарајућег времена. Наиме, скоро половина испитаника није препознала будућу референцу глагола *plan*, која треба бити исказана употребом времена *Present Continuous Tense*, тако да би тачан превод реченице гласио *I am planning to go to the seaside next week*.



Графикон 76. Дистрибуција одговора за 3. реченицу: *Више волим да гледам ТВ него да идем на журку.*

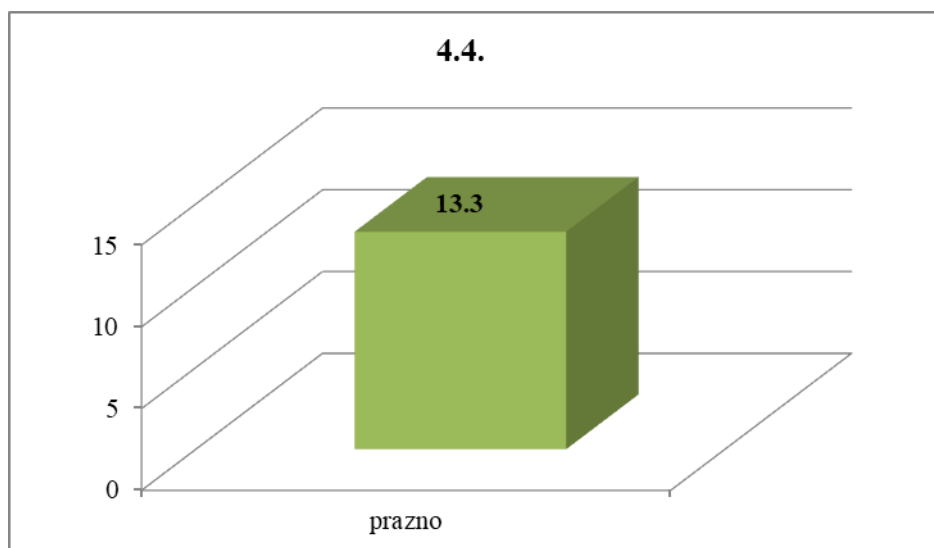
Када је у питању глагол *prefer*, Графикон 76. показује да је највише недоумица било у избору одговарајућег комплемента, с обзиром да овај глагол допушта употребу оба комплемента. Поред тога, било је студената који су додавали предлог *to* после глагола *prefer*, па је чест пример следеће неграматичне реченице: **I prefer to watching TV than going to the party.*

Знатно мање потешкоћа студенти су имали приликом превођења прве и четврте реченице, односно са глаголима *let* (Графикон 77.) и *could (might)* (Графикон 78.).



Графикон 77. Дистрибуција одговора за 1. реченицу: Зашто ми не допустиш да ти објасним?

Када је у питању превод прве реченице, студенти су правили највише грешака типа додавање, односно додавали су предлог *to*, иако је глагол *let* праћен “bare” инфинитивом, тако да је таква неграматична реченица гласила: **Why don't you let me to explain?*.



Графикон 78. Дистрибуција одговора за 4. реченицу: Могао би да прочиташ белешке пре испита.

Најмање потешкоћа студенти су имали са модалним глаголом *could (might)*, где је чак 26 студената превело тачно ову реченицу.

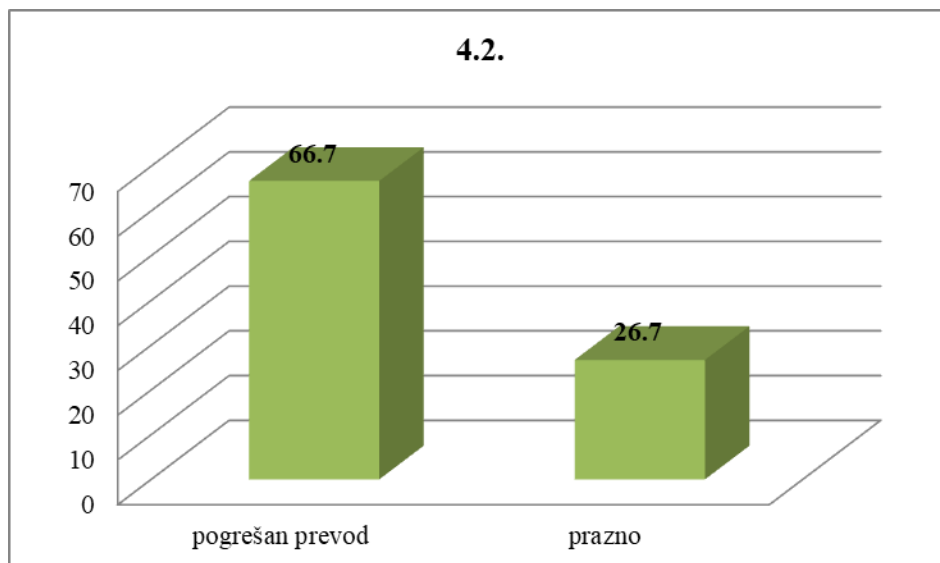
6.1.3.18. Анализа одговора Т1Б2, одељак 4

Табела 43. приказује дистрибуцију тачних и нетачних одговора за четврти одељак теста Т1Б2.

Табела 43. Структура одговора испитаника на питање „4. Please, translate the following sentences into English“

Translation	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	F	%
6.2. Enjoy	17	56,7	13	43,3		
6.3. Regret	28	93,3	2	6,7		
6.4. Help	14	46,7	16	53,3		
6.5. Do you mind	23	76,7	7	23,3		

Из горенаведене табеле може се извести закључак да су само два студента тачно превела другу реченицу, која је садржавала глагол *regret* (Графикон 79.), који допушта употребу оба комплемента са променама у значењу.



Графикон 79. Дистрибуција одговора за 2. Реченицу: Са жаљењем Вас обавештавамо да је Ваша молба одбијена.

Наиме, проблем је био тај што студенти нису препознали употребу глагола *regret* у формалном контексту у служби обавештења, где се обично то обавештење односи на одбијање молбе, захтева или пријаве. У складу са тим, имали смо разне варијације у покушају да се преведе дата реченица, па ћемо навести неке од најучесталијих:

**We are reporting that your plea was rejected unfortunately.*

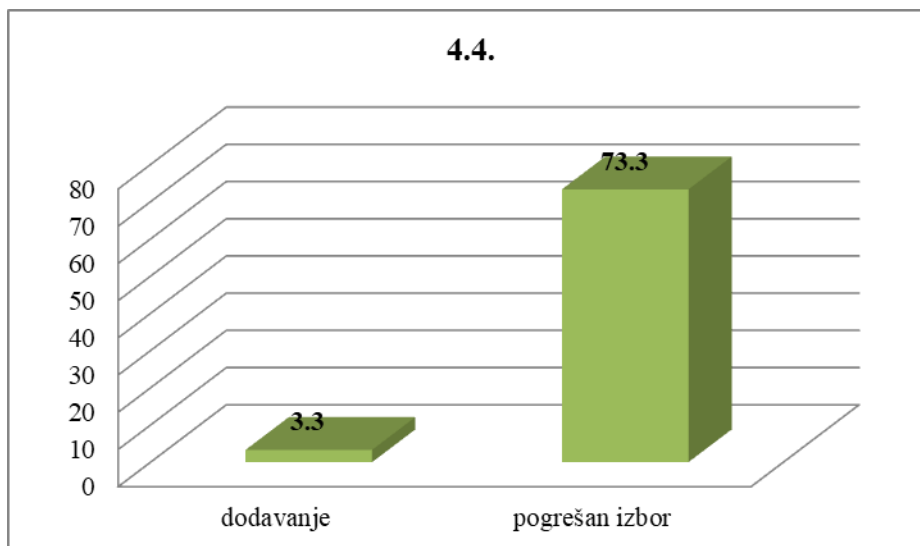
**With regret we have to inform you that your request has been rejected.*

**With regret we inform you that your application is denied.*

**With grief we inform you that your request is denied.*

**Unfortunately, we are informing you that your request has been rejected.*

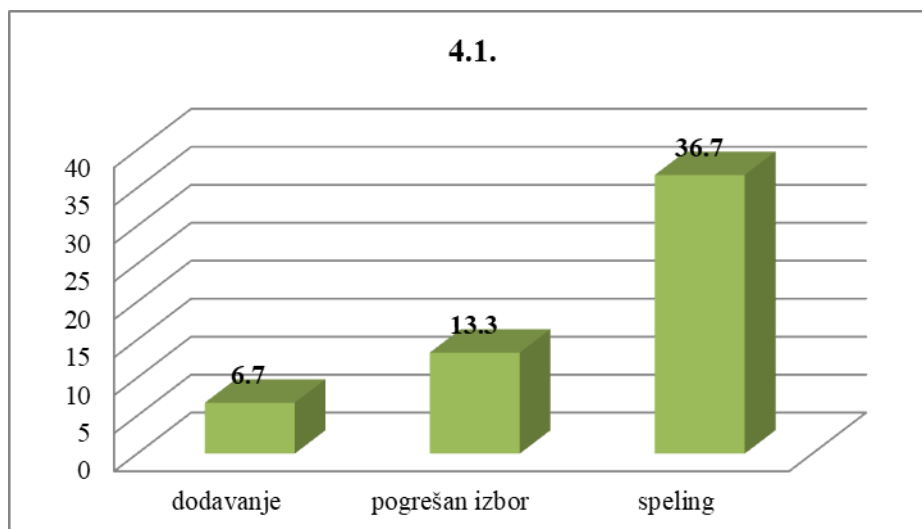
Слично имамо и код превођења четврте реченице, где већина студената није препознала устаљену фразу у енглеском језику која гласи *Do you mind opening the window for a minute?*, где су студенти или правили грешку погрешан одабир или су пак додавали *if*, што се може закључити из графикана 80.



Графикон 80. Дистрибуција одговора за превод 4. реченице: Смета ли Вам да отворим прозор на кратко?

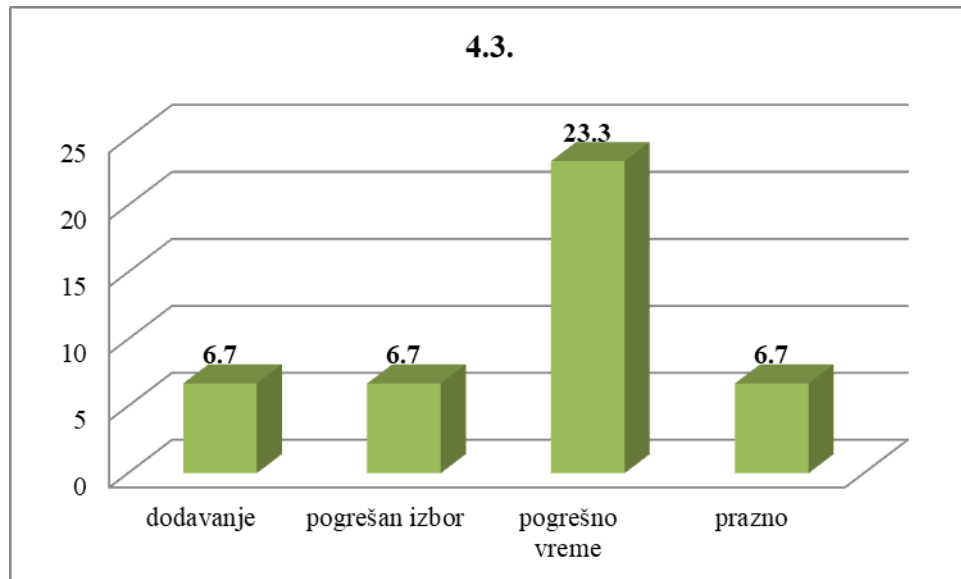
Приликом превођења прве реченице, највише потешкоћа студенти су имали са спеловањем глагола *enjoy*, где је најчешћа грешка била додавање наставка *-es*, уместо *-s* на глагол *enjoy*⁵⁸ (**enjoyes*), док су неки студенти убацивали предлог *in* између управног глагола и комплемента – **enjoys in shopping* (Графикон 81.).

⁵⁸ Правило гласи: када се глагол завршава на у, а претходи му самогласник, додаје се наставак *-s* на 3. лице једине презенте.



Графикон 81. Дистрибуција одговора за превод 1. реченице: Ана ужива да купује скупе ствари.

Као што се види из Графикона 82., трећа реченица није била превише проблематична за превођење, с тим што се јавља шаренолик дијапазон грешака типа додавање, погрешан одабир, погрешно време, као и празно поље. Ипак, преовлађују грешке типа погрешно време, које нису резултат непознавања глаголских образаца, већ делимична усвојеност правила употребе времена (енг. *tenses*) у енглеском језику.



Графикон 82. Дистрибуција одговора за превод 3. реченице: Помогао сам Џорџу да понесе кесе пуне намирница.

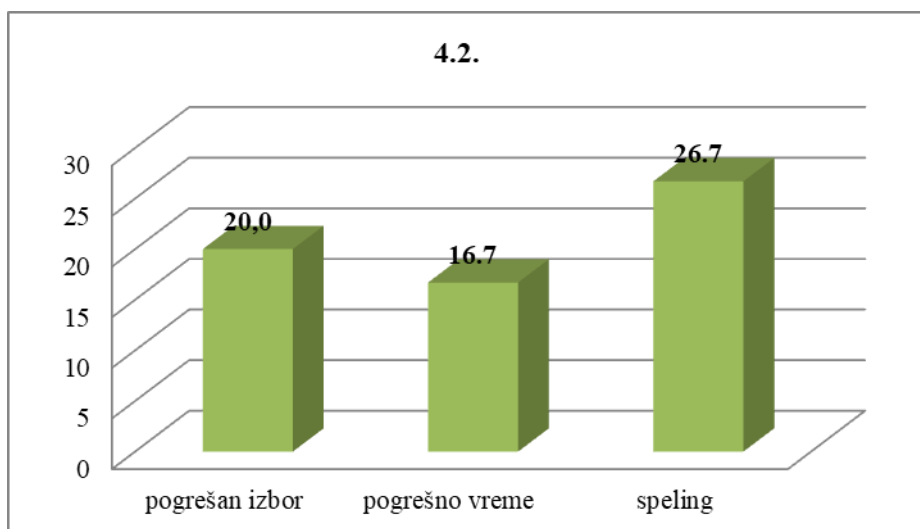
6.1.3.19. Анализа одговора Т2Б2, одељак 4

Табела 44. приказује дистрибуцију тачних и нетачних одговора за четврти одељак теста Т2Б2.

Табела 44. Структура одговора испитаника на питање „4. Please, translate the following sentences into English“

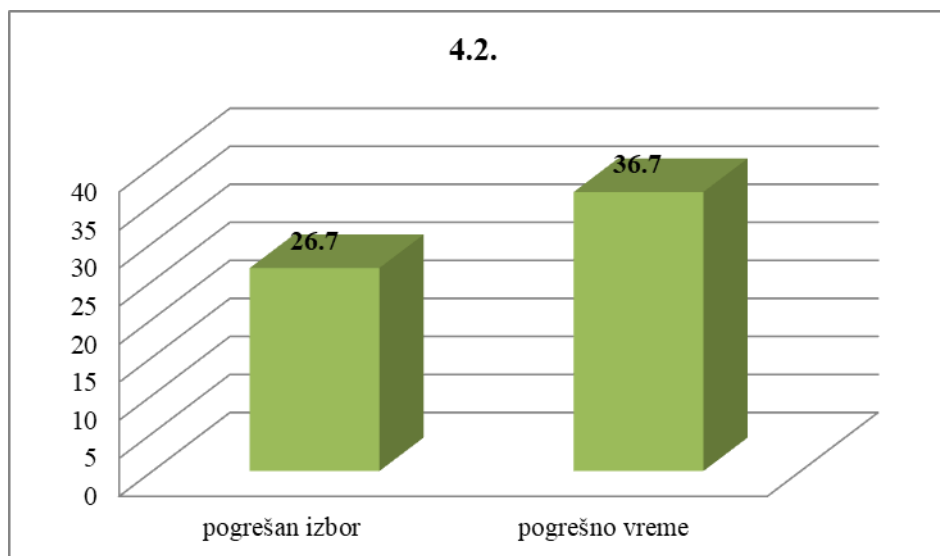
Translation	Одговори испитаника					
	Нетачан		Тачан		Празно	
	F	%	F	%	f	%
4.1. advise; beg	19	63,3	11	36,7		
4.2. stop; keep	19	63,3	11	36,7		
4.3. don't mind	7	23,3	23	76,7		
4.4. threaten	15	50,0	15	50,0		

Из горенаведене табеле можемо закључити да је потпуно исти број испитаника правио грешке у преводу како прве (Графикон 83.), тако и друге реченице (Графикон 84.).



Графикон 83. Дистрибуција одговора за превод 1. Реченице: Посаветовао ме је да купим брз компјутер, па сам замолио брата да ми донесе неке брошуре.

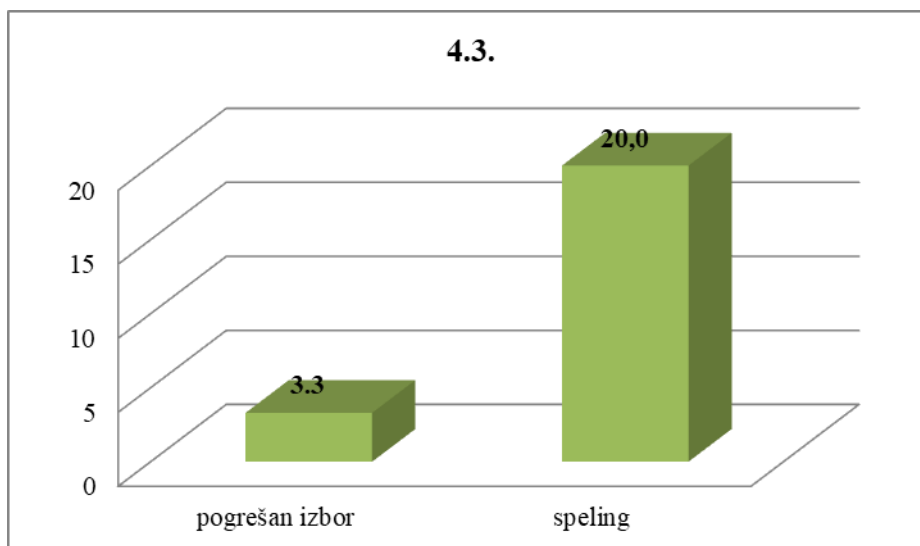
Графикон 83. показује да је приликом превођења 1. реченице највише проблема правио управни глагол *advise*, где су студенти грешили у спелингу **advise*. Што се тиче погрешног одабира, проблем је такође био управни глагол *advise*, док су код грешке типа погрешно време студенти углавном грешили тако што су уместо *Simple Past Tense* употребљавали или *Simple Present Tense* или *Past Perfect Tense*, **I ask my brother to bring me...*, **He had advised me to buy...*



Графикон 84. Дистрибуција одговора за превод 2. реченице: Застали смо да попијемо по пиће, а онда смо наставили да се крећемо.

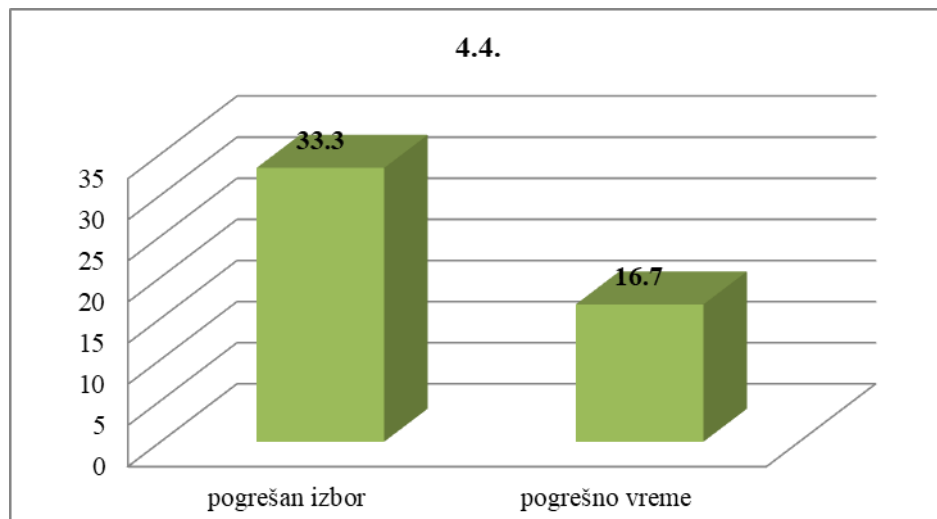
Као што се може закључити из Графикона 84., студенти су највише грешили код одабира одговарајућег времена приликом превођења наведене реченице, где су, слично као и код претходне реченице, уместо *Simple Past Tense* употребљавали или *Simple Present Tense* или *Past Perfect Tense*, или *Past Continuous Tense*, *...then we keep moving., *We had stopped to have a drink..., *We were stopping...

Најмање проблема студенти су имали приликом превођења 3. реченице (Графикон 85.), где је проблем правило спеловање речи, али не и избор комплемента. С обзиром да се ради о истој конструкцији која је била проблематична у почетном тесту код исте групе испитаника (в. 6.1.3.15.), можемо рећи да је остварен напредак и да су скоро сви студенти усвојили ову устаљену конструкцију у енглеском језику, што је резултирало значајно мањем броју грешака када је у питању конструкција *I don't mind + ing*.



Графикон 85. Дистрибуција одговора за превод 3. реченице: Не смета ми да седим сатима за лаптопом.

Најзад, када је у питању превод последње реченице (Графикон 86.), половина студената је тачно превела задату реченицу, док је друга половина гршила или у избору комплемента за глагол *threaten* или у одабиру одговарајућег времена, па су уместо *Simple Past Tense* испитаници употребљавали *Past Perfect Tense* – *John had threatened to tell...



Графикон 86. Дистрибуција одговора за превод 4. реченице: *Џон је запретио да ће рећи истину мојим родитељима*

6.1.3.20. Закључци анализе четвртог одељка

Основни циљ који смо имали приликом састављања четвртог дела почетних и завршних тестова био је да се утврди да ли студенти препознају енглеске глаголске обрасце приликом превођења реченица са матерњег, српског језика на циљни, енглески језик, и да ли их и у којој мери правилно употребљавају.

На основу квалитативне анализе почетних и завршних тестова обе групе испитаника, може се извести општи закључак да су у четвртом одељку присутни сви уочени типови грешака, и то грешке типа погрешан одабир, додавање, спелинг, погрешно време, као и празно поље. С обзиром на широк дијапазон грешака, предочићемо сваки тип грешке посебно и покушати да расветлимо разлоге уочених грешака.

6.1.3.20.1. Грешке типа погрешан одабир

Слично као и у претходна три одељка, најфреквентније грешке биле су одабир одговарајућег комплемента са глаголима који допуштају употребу оба комплемента; у

случају четвртог одељка, то су глаголи *prefer* и *regret* (код групе нивоа познавања енглеског језика Б1), а глагол *stop* код групе нивоа познавања енглеског језика Б2.

Занимљиво је запажање да, иако је у одељцима 1, 2 и 3 уочено да студенти најмање грешака праве са глаголом *let*, када је у питању превод треће реченице почетног теста групе нивоа Б1 *Зашто ми не допустиш да ти објасним?*, која садржи тај глагол, студенти заборављају правило и, под утицајем матерњег језика, додају предлог *to*, уместо да искористе “bare” инфинитив. Овакви и слични примери показују да глаголске обрасце треба додатно увежбавати и посветити им више пажње него што је то раније био случај.

6.1.3.20.2. Грешке типа погрешно време

Квалитативна анализа четвртог одељка почетних и завршних тестова показала је да велики проценат студената, и онда када употреби одговарајући комплемент, погрешно у одабиру одговарајућег времена које захтева контекст дате реченице. Узроке грешака овог типа можемо тражити у непознавању, делимичној усвојености или пак генерализацији научених правила о облику и употреби времена у енглеском језику.

Конкретно, студенти групе са просечним нивоом познавања енглеског језика Б1 правили су широк дијапазон грешака типа погрешно време када је у питању глагол *try*, којег је у датој реченици требало употребити у облику прошлог времена који гласи *tried*, тако да смо имали следеће алтернативе **try*, **was try*, **had tried*, **tryed*. Код студената групе са просечним нивоом познавања енглеског језика Б2 уочен је већи број грешака у одабиру одговарајућег времена него што је то био случај са претходном групом испитаника. Неки од примера укључују следеће: уместо потврдног облика прошлог времена глагола *help* који гласи *helped* студенти су писали **had helped*, **help*, **was helping*; уместо потврдног облика прошлог времена глагола *stop* који гласи *stopped* имали смо **had stopped*, **were stopping* и слично.

6.1.3.20.3. Грешке типа додавање

Овај тип грешака уочен је приликом дословног превођења са српског на енглески језик, при чему студенти нису обраћали пажњу на комплемент који иде уз одговарајући

глагол, већ су, вођени матерњим, српским језиком преводили „реч за реч“ и тако додавали предлоге и везнике који се не налазе у енглеским конструкцијама, тако да је приметна интерференција матерњег језика као главни узрок оваквих грешака.

Конкретно, када је реч о испитаницима нивоа познавања енглеског језика Б1, имали смо следеће погрешне конструкције: **stopped with smoking*; **go to skiing*; **prefer to watching*; **let me to explain*, док се код студената групе нивоа познавања енглеског језика Б2 појављују **Do you mind if I open*, **enjoys in buying*.

6.1.3.20.4. Грешке типа погрешан спелинг

Код овог типа грешака, узроке треба тражити у генерализацији, као и делимичној усвојености правила грађења времена у енглеском језику, као и непознавања различитих врста речи.

Код групе Б1, имали смо погрешно спеловање потврдног облика прошлог времена глагола *stop* (**stoped*), као и глагола *try* (**tryed*), док је код групе нивоа Б2 примећено погрешно спеловање потврдног облика 3. лица једнине презента глагола *enjoy* (**enjoyes*).

Што се тиче погрешног спеловања глагола *advise* (**advice*), студентима треба предочити разлику између глагола *advise* и њему одговарајуће именице *advice*, што је опет резултат недовољне усвојености врста речи у енглеском језику.

6.1.4. Дискусија резултата тестова

На основу спроведених тестова, као и у разговору са студентима покушаћемо открити главне разлоге постојећих грешака, а све у циљу унапређења наставног процеса путем предлагања нових, ефикаснијих метода наставе страног језика. Сходно томе, постављене су следеће основне хипотезе:

Хипотеза 1: Глаголски обрасци представљају потешкоћу при усвајању језика на оба дефинисана нивоа познавања енглеског језика за две наведене групе студената.

На основу уочених грешака како на почетним, тако и на завршним тестовима обе наведене групе испитаника, можемо закључити да је **хипотеза 1 потврђена** и да глаголски обрасци, у већој или мањој мери, представљају потешкоћу приликом усвајања енглеског језика на оба дефинисана нивоа познавања енглеског језика.

У оквиру ове хипотезе, а имајући у виду разлике између система двају посматраних језика и могуће интерференције матерњег, односно, српског језика, поставља се следећа **подхипотеза:**

(а) Студенти имају више потешкоћа са употребом герунда, него са употребом инфинитива.

Ова подхипотеза је делимично потврђена, с обзиром да је квалитативном анализом уочених грешака студената на почетним и завршним тестовима провере знања глаголских образаца утврђено да најмање грешака студенти праве са глаголима који су праћени *to*-инфинитивом или пак “bare” инфинитивом. Међутим, оно што је истраживање показало, а што није обухваћено хипотезама, јесте да су највише проблема студенти имали са глаголима који допуштају оба комплемента, са нијансама у значењу или пак са значајним променама значења. Такође, квалитативна анализа сваког одељка појединачно показала је да су највише грешака студенти правили у четвртном одељку, када се од њих захтевало да преведу реченице са српског на енглески језик, а најмање у другом одељку, који је садржавао глаголске обрасце у контексту. Овакав налаз наводи на закључак да глаголске обрасце не треба никако предавати самостално, односно коришћењем

деконтекстуализованих примера, већ искључиво коришћењем одговарајућег контекста ради њиховог лакшег разумевања и ефикаснијег усвајања.

С обзиром да је истраживање спроведено на студентима са два различита студијска програма, филолошке и нефилолошке оријентације, на два различита нивоа познавања језика, постављена је следећа хипотеза:

Хипотеза 2: Постоји статистички значајна разлика у усвајању глаголских образаца између две посматране групе студената.

Након статистичке обраде почетних и завршних тестова обе групе испитаника може се извести закључак да је **хипотеза 2 потврђена**. Наиме, резултати статистичке анализе потврђују бројне разлике, када је у питању усвајање глаголских образаца код једне, односно друге групе испитаника. Уочене разлике могу се поткрепити следећим закључцима статистичке обраде података:

1. Потврђено је да су испитаници са групе Енглески језик и књижевност, нивоа познавања енглеског језика Б2, на свим наведеним грешкама на којима је добијена значајност имали **значајно мањи број грешака** у односу на испитанике са групе Рачунарска техника, нивоа познавања енглеског језика Б1.
2. На завршном тесту знања (в. 6.1.2.6. Табела 28.) такође су **потврђене статистички значајне разлике** у броју грешака које су направили испитаници са групе Рачунарска техника у односу на испитанике са групе Енглески језик и књижевност.
3. Испитаници нивоа Б2 су имали значајно више укупне оцене на почетном тесту знања од испитаника са нивоом знања Б1 који су имали ниже оцене.
4. Такође, испитаници нивоа Б2 имали су значајно више оцене на завршном тесту знања глаголских образаца у односу на испитанике нивоа Б1 који су имали ниже оцене.

Као што је већ наведено у одељку *Ток истраживања* (в. 5.4.), студенти Рачунарске Технике, чији је просечни ниво познавања енглеског језика Б1, као и студенти Енглеског језика и књижевности, просечног нивоа знања енглеског језика Б2, радили су тест провере знања глаголских образаца на почетку првог семестра, као и на крају другог семестра, како би се проверио њихов евентуални напредак у периоду од два посматрана семестра.

Резултати статистичке обраде података потврђују да је, када су у питању оцене испитаника нивоа познавања енглеског језика Б1 на почетном и завршном тесту знања, дошло до побољшања оцена, односно потврђено је да су испитаници на завршном тесту имали значајно више оцене у односу на почетни тест знања.

Када су у питању оцене испитаника нивоа познавања енглеског језика Б2, потврђено је да су испитаници на завршном тесту знања у просеку имали статистички значајно више оцене у односу на почетни тест знања, чиме је потврђен напредак и побољшање у нивоу знања.

Квалитативном анализом је утврђено да су главни узроци уочених грешака *интерференција*, односно, негативни трансфер матерњег, српског језика, као и *генерализација* правила грађења времена у енглеском језику, односно, њихова делимична и недовољна усвојеност. Резултати истраживања које је слично нашем, а које је спровела Јанковић (2016) за потребе своје докторске дисертације, такође наговештавају да је главни узрок студентских грешака, када је у питању превођење српских финитних реченица на енглески језик студената англистике, управо интерференција матерњег језика. Потенцијални узроци грешака могли би се тражити и у недовољном или погрешном инпуту који студенти добијају током различитих фаза школовања. У прилог томе треба споменути Крашенову хипотезу о разумљивом инпуту (енг. *comprehensible input*) (Krashen 1985: 1-32), која представља кључни део теорије о усвајању другог страног језика који се састоји од пет хипотеза⁵⁹. У оквиру ове хипотезе Крашен истиче улогу контекста који подразумева „екстралингвистичке информације, наше знање о свету и претходно усвојену

⁵⁹ *The Acquisition-Learning Hypothesis, The Natural Order Hypothesis, The Monitor Hypothesis, The Input Hypothesis and The Affective Filter Hypothesis* (Krashen 1985: 1-3).

лингвистичку компетенцију⁶⁰“ (ibid. 2). Међутим, Лонг (1983: 130) сматра да сама изложеност инпуту (који назива необрађени, односно, енг. *raw input*) не значи и тачну репродукцију језика, посебно у каснијој доби, када спонтано учење језика иде много теже него што је то случај са раним узрастом. Тако да се он залаже за увежбавање и додатно објашњење појединих језичких феномена све док не дође до њиховог потпуног усвајања. Дакле, поново се враћамо на методе и технике које се користе у наставном процесу, где нажалост не можемо имати увид у оне којима су студенти били изложени пре доласка на факултет, што ће умногоме утицати на њихову успешност на тестовима. Торнбери (Thornbury 1999) сматра да одрасли полазници страног језика увек траже додатна објашњења како би направили логичку везу између правила и њихове практичне употребе у комуникацији.

Када су у питању грешке превођења, које су се посебно истакле у четвртом делу тестова, Кауи (Cowie 1979) тврди да би речници требало да помогну студентима да избегну прављање грешака приликом трансфера са полазног на циљни језик, док Ард (Ard 1982) сматра да управо сама употреба речника доводи до појаве још већег броја грешака. Без обзира на такав став, он ипак не сматра да треба забранити употребу речника, већ тврди да су двојезични речници инструмент за проналажење употребе одређених речи у одређеним контекстима.

Један од могућих разлога због којих студенти погрешно преводе речи са српског на енглески језик је управо занемаривање једнојезичних речника како енглеског тако и српског језика. Наиме, двојезични речници нису увек поуздани, с обзиром да већина њих само набраја могућа значења једне лексеме, без додатних објашњења нити примера употребе понуђених лексема, док једнојезични речници пружају више информација о њеној употреби, као што је навођење примера, најчешћих колокација, фраза, идиома са том речју, као и синонима. Што се тиче врсте речника, већина студената користи онлајн речнике, као и речнике у мобилним телефонима, што је и разумљиво с обзиром на популарност онлајн технологије у савременом свету. Према резултатима истраживања спроведеног међу 98 шпанских студената прве и друге године студија превођења (Sánchez Ramos, 2005) предност електронских речника је њихова лака доступност, брзина којом се

⁶⁰ “extra-linguistic competence, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence.”

приступа траженим подацима, док се њиховим главним недостатком може сматрати непрецизност приликом пружања еквивалената. Сви испитаници се слажу да је улога контекста веома битна приликом одабира еквивалената у циљном језику. Јасно је да реч у изолацији може имати низ различитих значења док је контекст тај који указује које од могућих значења је релевантно у одређеној ситуацији.

Учење лексике, односно, вокабулара једног језика јесте дуготрајан и комплексан процес који захтева темељан приступ лексичким јединицама датог језика. Нажалост, пракса у учењу страног језика путем меморисања речи у изолацији одржала се и до данас, иако у све мањем обиму, уз тежњу да постепено нестане из модерне праксе. Па тако, присталице граматичко-преводног приступа⁶¹ настави у учењу вокабулара енглеског као страног језика препоручују учење што је могуће већег броја нових речи и њихових значења. Као последица тога долази се до погрешних еквивалената, као и погрешног избора речничких спојева (фраза, колокација и идиома).

⁶¹ Граматичко-преводна метода, која се користила за подучавање латинског и грчког језика у XVIII и XIX веку, такође је била доминантна у току Другог светског рата, а присутна је чак и у данашњој наставној пракси, иако у мањем обиму.

6.2. Резултати анкетног упитника

Као што смо нагласили у претходном поглављу, основни циљ нашег истраживања јесте да се утврди у којој мери глаголски обрасци представљају потешкоћу у учењу енглеског језика као страног језика за студенте како филолошких, тако и нефилолошких факултета (студијски програм Енглески језик и књижевност и студијски програм Рачунарска техника). Поред тога, истраживање се бавило и мотивацијом студената за учење енглеског језика, као и испитивањем постојања разлика у мотивацији два подузорка испитаника. Ставови студената према учењу глаголских образаца су такође били предмет нашег истраживања, тако да ћемо у овом потпоглављу представити како резултате квантитативне анализе путем статистичке обраде података добијених анализом анкетног упитника, тако и дискусију, односно, квалитативну анализу добијених резултата.

6.2.1. Поузданост инструмента

Мотивација испитаника испитивана је уз помоћ петостепене скале типа Ликерта. Скала се састоји од 7 тврдњи, са распоном одговора од 5- веома важно до 1- неважно. Већа израженост, односно виши скор на овој скали указује на већу мотивацију испитаника за учење енглеског језика. Поред тога, у оквиру скале постоји и 8. питање које је отвореног типа и даје могућност испитаницима да сами наведу шта их мотивише приликом учења енглеског језика.

Скала за процену ставова испитаника према учењу глаголских образаца састоји се од 8 тврдњи типа Ликерта. Теоријски распон одговора испитаника креће се од 1- апсолутно се не слажем до 5- у потпуности се слажем. Тврдње 5 и 8 су инвертне и бодују се обрнуто (1-у потпуности се слажем, 5- апсолутно се не слажем). Виши скор на овој скали указује на позитивнији став испитаника према учењу глаголских образаца.

Табела 45. Поузданост коришћених инструмената

Скала	Кронбахов коефицијент (α)	Број тврдњи (N)
Мотивација	0,657	7
Ставови	0,745	8

Табела 45. приказује поузданост коришћених инструмената мерену Кронбаховим алфа коефицијентом. На скали *ставови испитаника према учењу енглеског језика* добијена је прихватљива поузданост ($\alpha=0,745$), док је поузданост на скали *мотивација за учење енглеског језика* нешто испод арбитрарне границе од $\alpha=0,700$ ($\alpha=0,657$). Оба добијена коефицијента се могу сматрати поузданим ако се има у виду да обе скале имају јако мали број тврдњи (7, односно 8) и да је, према појединим ауторима, арбитрарна граница поузданости ипак нешто нижа (свака вредност Кронбаховог α коефицијента изнад 0,60 је прихватљива (Bishop, 2003))

Статистичке технике и методе које смо користили приликом обраде података добијених из анкетног упитника обухватају следеће:

- За приказ узорка користили смо фреквенције и проценте;
- За проверу поузданости инструмената коришћен је Кронбахов алфа коефицијент (α);
- За приказ изражености скорова на скалама *Мотивација* и *Ставови студената* коришћени су: Аритметичка средина (AS) и Стандардна девијација (SD), Минимум (MIN) и Максимум (MAX);
- За проверу значајности разлика у изражености скорова на мереним скалама- т тест за независне узорке и значајност (t и p) и једносмерна АНОВА и значајност (F и p);
- За проверу постојања корелације између зависних варијабли коришћен је Пирсонов коефицијент корелације и значајност (r и p).

Оваква статистичка обрада података одговара предмету и циљу истраживања, с обзиром да нам омогућава да успоставимо неопходне корелације између посматраних феномена, пре свега, мотивације и ставова студената према усвајању глаголских образаца, као и за тумачење статистички значајних разлика између поменутих феномена, што ће бити повод за даље тумачење и дискусију добијених резултата. Следеће поглавље биће посвећено приказу резултата анкетног упитника, које ћемо поделити три потпоглавља:

1. Резултати одељка А: структура узорка и претходно познавање енглеског језика
2. Резултати одељка Б: мотивација студената за учење енглеског језика
3. Резултати одељка В: ставови студената према учењу глаголских образаца

Поглавље о резултатима анкетног упитника прати дискусија добијених резултата.

6.2.2. Резултати одељка А: структура узорка и претходно познавање енглеског језика

У односу на старост испитаника, просек година испитаника је $AS=19,25$, тако да најмлађи испитаници имају 19 година, а најстарији 21 годину. Када је у питању структура узорка према годинама испитаника (Табела 46.), највише испитаника из узорка има 19 година (80,0%), 20 година има 15,0% испитаника, а 21 годину имају свега три испитаника из истраживања (5,0%). Закључује се да узорак није уједначен према варијабли старост испитаника.

Табела 46. Структура узорка према старости испитаника

Старост	Број испитаника (N)	Проценти (%)
19 година	48	80,0
20 година	9	15,0
21 година	3	5,0
Укупно (Σ)	60	100,0

У односу на пол испитаника (Табела 47.), узорак је приближно уједначен. Наиме, у истраживању је учествовало 55,0% испитаника женског пола и 45,0% испитаника мушког пола.

Табела 47. Структура узорка према полу испитаника

Пол	Број испитаника (N)	Проценти (%)
Мушки	27	45,0
Женски	33	55,0
Укупно (Σ)	60	100,0

Када је у питању структура узорка према нивоу знања енглеског језика испитаника (Табела 48.), што је уједно и главна независна варијабла у истраживању, 50,0% испитаника има просечни ниво знања енглеског језика Б1 *pre-intermediate*, док других 50,0% има просечни ниво знања енглеског језика Б2 *intermediate*. Узорак је уједначен према овој варијабли.

Битно је напоменути и да су испитаници који имају просечни ниво знања енглеског језика Б1 са студијског програма Рачунарска техника, док су испитаници са просечним нивоом знања енглеског језика Б2 са студијског програма Енглески језик и књижевност.

Табела 48. Структура узорка према нивоу знања енглеског језика

Ниво знања	Број испитаника (N)	Проценти (%)
Б1 <i>pre-intermediate</i>	30	50,0
Б2 <i>intermediate</i>	30	50,0
Укупно (Σ)	60	100,0

Што се тиче претходног познавања енглеског језика, у Табели 49. наведени су резултати који указују на то да сви испитаници поседују одређено претходно познавање енглеског језика. Наиме, резултати показују да је највећи број студената (чак 75,0%) учио енглески језик дуже од осам година. Једна петина узорка енглески језик учи 4 до 8 година (21,7) а знатно мањи проценат испитаника енглески језик учи од 1 до 4 године (3,3%).

Табела 49. Структура узорка према дужини учења енглеског језика

Дужина учења ЕЈ	Број испитаника (N)	Проценти (%)
1 до 4 године	2	3,3
4 до 8 година	13	21,7
Дуже од 8 година	45	75,0
Укупно (Σ)	60	100,0

У односу на место где су испитаници учили енглески језик (Табела 50.), узорак је уједначен, с обзиром да је 50,0% испитаника језик учило искључиво у школи, док је 50,0% језик учило како у школи, тако и на приватним часовима и курсевима енглеског језика, али и гледајући филмове и серије, служећи се интернетом или користећи друштвене мреже.

Табела 50. Структура узорка у зависности од места где су испитаници учили енглески језик

Искључиво у школи	Број испитаника (N)	Проценти (%)
Да	30	50,0
Не	30	50,0
Укупно (Σ)	60	100,0

Када је у питању искуство у учењу енглеског језика ван школе, одговори испитаника су били шаренолики (Графикон 87.); из тог разлога су сврстани у неколико најчесталијих. Највише испитаника из подзорка који је енглески језик учио и ван редовне школске наставе, језик је учило гледајући играле филмове, цртане филмове или играјући игрице (36,7%). Поред тога, нешто више од четвртине подзорка је енглески језик учила и у приватним школама и на курсевима језика (26,7%). Мањи проценат испитаника је енглески језик учило уз интернет, друштвене мреже и слушајући музику (16,7%), затим уз телевизију, филмове и серије (10,0%), као и књиге и едукативне емисије

(16,7%). Знатно мањи проценат испитаника је поред учења енглеског језика у школама, језик учило у кући, на улици, у ресторанима или биоскопу (3,3%).



Графикон 87. Искуство учења енглеског језика ван школе

6.2.3. Резултати одељка Б: мотивација студената за учење енглеског језика

Када је у питању израженост мотивације на целокупном узорку испитаника (Табела 51.), добијени скор указује на високу мотивисаност испитаника за учење енглеског језика ($AS=3,61$, $SD=0,566$), посебно ако се има у виду теоријски распон скале (1 до 5). Добијени емпиријски распон одговора испитаника креће се од минималних 1 до максималних 5.

Табела 51. Израженост мотивације на целокупном узорку испитаника

Скала	MIN	MAX	AS	SD
Мотивација	1	5	3,61	0,566

У односу на поједине аспекте мотивације на целокупном узорку испитаника (Табела 52.), највећа израженост је добијена за тврдњу „За лично усавршавање“ ($AS=4,58$, $SD=0,850$), а затим за тврдње „Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао“ ($AS=4,12$, $SD=0,865$) и „Зато што волим енглески језик“ ($AS=4,10$, $SD=1,160$). Најмања израженост добијена је за тврдњу „Зато што је обавезан предмет на факултету“ ($AS=2,92$, $SD=1,319$).

Табела 52. Израженост појединих аспеката мотивације на целокупном узорку испитаника

Мотивација	MIN	MAX	AS	SD
Зато што волим енглески језик	1	5	4,10	1,160
Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао	1	5	4,12	0,865
Зато што планирам да наставим школовање након факултета	1	5	3,55	1,281
Зато што је обавезан предмет на факултету	1	5	2,92	1,319
За лично усавршавање	2	5	4,58	0,850
Зато што ће ми побољшати статус у друштву	1	5	2,98	1,384
Да се упознам са западњачком културом	1	5	3,27	1,300

Графикон 88. приказује одговоре испитаника на 8. питање (питање отвореног типа), у скали мотивације. Што се тиче личне мотивације испитаника, предњачи жеља за познавањем више страних језика, затим лакше споразумевање са остатком света сходно чињеници да је енглески језик широко распрострањен, као и жеља да се научи више о енглеској култури.



Графикон 88. Лична мотивација испитаника за учење енглеског језика

6.2.3.1. Резултати корелације између старости и пола испитаника и мотивације

У односу на старост испитаника (Табела 53.), такође није добијена статистички значајна разлика у изражености мотивације за учење енглеског језика. Највиши скор добијен је код испитаника старости 21 година ($AS=3,95$, $SD=0,082$), затим код најмлађих испитаника од 19 година ($AS=3,61$, $SD=0,594$) а најнижи скор добијен је код испитаника који имају 20 година ($AS=3,51$, $SD=0,485$). Као што је већ поменуто, провером значајности добијених разлика није добијена статистичка значајност ($F=0,686$, $p=0,507$).

Табела 53. Значајност разлика у изражености мотивације у зависности од старости испитаника

Мотивација	AS	SD	F	P
19 година	3,61	0,594	0,686	0,507
20 година	3,51	0,485		
21 година	3,95	0,082		

$df=2$;

Када је у питању пол испитаника (Табела 54.), минимална разлика у изражености мотивације за учење енглеског језика добијена је у корист испитаника женског пола (AS=3,67, SD=0,594) у односу на испитанике мушког пола, код којих је добијен нижи скор на овој скали (AS=3,55, SD=0,534). Провером значајности разлика у изражености скорова на скали мотивације, није добијена статистички значајна разлика ($t=-0,790$, $p=0,433$).

Табела 54. Значајност разлика у изражености мотивације у зависности од пола испитаника

Мотивација	AS	SD	T	P
Мушки	3,55	0,534	-0,790	0,433
Женски	3,67	0,594		

$df=60$;

6.2.3.2. Резултати корелације између нивоа познавања језика и мотивације

Када је у питању израженост мотивације у зависности од нивоа познавања енглеског језика (Табела 55.), већа израженост је добијена код испитаника који имају просечни ниво знања енглеског језика B2/intermediate (AS=3,72, SD=0,617), у односу на испитанике са нивоом знања енглеског језика B1/pre-intermediate, код којих је добијена нижа израженост мотивације (AS=3,51, SD=0,499). Провером значајности добијених разлика у изражености скорова није потврђена статистичка значајност ($t=-1,447$, $p=0,153$), односно, студенти два студијска програма (Енглески језик и књижевност и Рачунарска техника) се не разликују значајно према изражености мотивације за учење енглеског језика.

Табела 55. Значајност разлика у изражености мотивације у зависности од нивоа познавања ЕЈ

Мотивација	AS	SD	T	P
Б1 pre-intermediate	3,51	0,499	-1,447	0,153
Б2 intermediate	3,72	0,617		

df=60;

6.2.3.2.1. Резултати мотивације студената са нивоом познавања енглеског језика Б1

Иако није добијена статистички значајна разлика у погледу мотивације за учење енглеског језика између две посматране групе студената, с тим да су испитаници са студијског програма Енглески језик и књижевност за нијансу мотивисанији за учење енглеског језика него испитаници са студијског програма Рачунарска техника, приказаћемо резултате добијене за појединачне тврдње овог дела анкетног упитника јер ћемо тиме стећи бољи увид у тип мотивације која је заступљена код једне, односно друге групе испитаника.

Добијени резултати показују да су студенти са нижим нивоом познавања језика – Б1 мање мотивисани за учење енглеског језика. Када су у питању појединачне тврдње, статистика је следећа:

Табела 56. Резултати мотивације студената са нивоом познавања енглеског језика Б1

Разлози за учење енглеског језика	Веома важно	Важно	Донекле важно	Мање важно	Неважно
	%	%	%	%	%
1. Зато што волим енглески језик	15	23	29	10	13
2. Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао	8	24	13	35	20
3. Зато што планирам да наставим школовање након факултета	11	31	12	12	42
4. Зато што је обавезан предмет на факултету	13	42	23	9	13
5. За лично усавршавање	7	8	45	18	12
6. Зато што ће ми побољшати статус у друштву	17	11	12	43	17
7. Да се упознам са западњачком културом	12	3	18	22	45

Из горенаведене табеле примећује се да се предност даје личној врсти мотивације, с обзиром да су фаворизоване изјаве 1. *Зато што волим енглески језик* и 5. *За лично усавршавање*. Затим следе изјаве 2. *Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао* и 4. *Зато што је обавезан предмет на факултету*, које припадају инструменталној врсти мотивације.

6.2.3.2.2. Резултати мотивације студената са нивоом познавања енглеског језика Б2

Добијени резултати показују да су студенти са вишим нивоом познавања језика – Б2 више мотивисани за учење енглеског језика. Виши степен дисперзивности добијен је приликом статистичке обраде појединачних тврдњи, а који је приказан у Табели 57.:

Табела 57. Резултати мотивације студената са нивоом познавања енглеског језика Б2

Разлози за учење енглеског језика	Веома важно	Важно	Донекле важно	Мање важно	Неважно
	%	%	%	%	%
1. Зато што волим енглески језик	25	20	33	17	15
2. Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао	32	28	35	22	3
3. Зато што планирам да наставим школовање након факултета	8	24	32	35	2
4. Зато што је обавезан предмет на факултету	20	19	18	17	26
5. За лично усавршавање	22	13	45	17	3
6. Зато што ће ми побољшати статус у друштву	11	5	23	42	19
7. Да се упознам са западњачком културом	15	17	22	35	11

Као што се може приметити, студенти студијског програма *Енглески језик и књижевност*, са просечним нивоом познавања језика Б2, предност дају и личној и инструменталној мотивацији. Наиме, највише позитивних одговора добиле су изјаве 1. и 2., где прва припада личној, а друга инструменталној мотивацији. Студенти који су уписали студијски програм *Енглески језик и књижевност*, поред постојања одређене привржености за енглески језик, планирају да након завршеног факултета нађу посао у струци, односно, да добију запослење у којем ће користити вештине и знања стечене на студијама енглеског језика. Више од половине испитаника планира да настави школовање након завршених основних студија.

На крају се може извести закључак да ниједна од посматраних група не придаје велику важност интегративном типу мотивације, која је представљена последњом изјавом у овом делу анкетног упитника.

6.2.3.3. Резултати корелације између претходног познавања језика и мотивације

У односу на дужину учења енглеског језика (Табела 58.), највећа израженост мотивације је добијена код испитаника који енглески језик уче од 4 до 8 година ($AS=3,79$, $SD=0,507$). На другом месту по изражености мотивације су испитаници који енглески језик уче дуже од 8 година ($AS=3,58$, $SD=0,574$) а најмања израженост мотивације добијена је код испитаника који енглески језик уче од 1 до 4 године ($AS=3,29$, $SD=0,808$). Добијене разлике у изражености мотивације нису показале статистичку значајност ($F=1,068$, $p=0,351$). Овај налаз указује на то да иако постоје разлике у изражености скорова на скали мотивације у односу на дужину учења енглеског језика, те разлике нису статистички значајне.

Табела 58. Значајност разлика у изражености мотивације у зависности од дужине учења ЕЈ

Мотивација	AS	SD	F	P
1 до 4 године	3,29	0,808	1,068	0,351
4 до 8 година	3,79	0,507		
Дуже од 8 година	3,58	0,574		

$df=2$;

У односу на варијаблу да ли су испитаници учили енглески језик искључиво у школи или не (Табела 59.), такође нису добијене статистички значајне разлике у изражености. Више скорове на скали мотивације показали су испитаници који су енглески језик учили и ван школе (курсеви, приватне школе, филмови, интернет, музика...)- $AS=3,75$, $SD=0,523$. Нижи скорови добијени су код испитаника који су енглески језик учили само у школи ($AS=3,49$, $SD=0,593$).

Провером значајности добијених разлика у изражености, као што је већ поменуто није добијена статистичка значајност ($t=-1,786$, $p=0,079$). Занимљиво је да је према висини t и p статистика ово највећа добијена разлика у изражености на скали мотивације.

Табела 59. Значајност разлика у изражености мотивације у зависности од тога да ли су испитаници ЕЈ учили искључиво у школи

Мотивација	AS	SD	T	P
Да	3,49	0,593	-1,786	0,079
Не	3,75	0,523		

$df=60$;

6.2.4. Резултати одељка В: ставови студената према учењу глаголских образаца

На скали *ставови испитаника према учењу енглеског језика* (Табела 60.), на целокупном узорку испитаника, добијена је релативно висока израженост (AS=3,65, SD=0,673), ако се има у виду теоријски распон скале (од 1 до 5). Добијена израженост указује на то да су **ставови испитаника према учењу глаголских образаца генерално позитивни**. Емпиријски распон одговора испитаника на овој скали креће се од минималних 1 до максималних 5.

Табела 60. Израженост ставова према учењу глаголских образаца на целокупном узорку испитаника

Скала	MIN	MAX	AS	SD
Ставови	1	5	3,65	0,673

Када су у питању појединачни ставови према учењу глаголских образаца (Табела 61.), највећа израженост је добијена за тврдње „Учење глаголских образаца је битно за побољшање комуникације на енглеском језику“ (AS=4,03, SD=1,057) и „Трудим се да тачно употребљавам глаголске обрасце у говору како бих побољшао/ла своје изражавње на енглеском језику“ (AS=4,00, SD=1,249). Убедљиво најмања израженост појединачних ставова према учењу енглеског језика на целокупном узорку испитаника добијена је за тврдњу „Глаголске обрасце учим напамет из уџбеника или граматике, тако што меморишем одређене глаголе и комплементе који иду уз њих“ (AS=2,70, SD=1,293)!

Табела 61. Израженост појединачних ставова према учењу глаголских образаца на целокупном узорку испитаника

Ставови	MIN	MAX	AS	SD
Термин глаголски образци (verb patterns) ми је познат од раније	1	5	3,50	1,112
Учење глаголских образаца је битно за побољшање комуникације на енглеском језику	1	5	4,03	1,057
При избору компламената -to или -ing, увек се водим интуицијом а не формалним правилима	1	5	3,70	1,197
Глаголске образце учим напамет из уџбеника или граматике, тако што меморишем одређене глаголе и комплементе који иду уз њих	1	5	2,70	1,293
Искрено, глаголске образце учим само да бих положио/ла испит	1	5	3,63	1,414
Свестан/на сам важности глаголских образаца приликом превођења у оба смера	1	5	3,70	1,253
Трудим се да тачно употребљавам глаголске образце у говору како бих побољшао/ла своје изражавње на енглеском језику	1	5	4,00	1,249
Не обраћам пажњу на грешке које правим приликом употребе глаголских образаца	1	5	3,93	1,163

6.2.4.1. Резултати корелације између старости и пола испитаника и ставова

Када је у питању старост испитаника (Табела 62.), није добијена статистички значајна разлика у изражености ставова према учењу глаголских образаца ($F=1,553$, $p=0,220$). Највиши скор је добијен код испитаника који имају 21 годину ($AS=4,13$, $SD=0,545$), затим код испитаника који имају 19 година ($AS=3,67$, $SD=0,662$), док је најнижи скор на овој скали добијен је код испитаника који имају 20 година ($AS=3,37$, $SD=0,718$).

Табела 62. Значајност разлика у изражености ставова према учењу глаголских образаца у односу на старост испитаника

Ставови	AS	SD	F	P
19 година	3,67	0,662	1,553	0,220
20 година	3,37	0,718		
21 година	4,13	0,545		

$df=2$;

У односу на пол испитаника (Табела 63.), на скали *ставова испитаника према учењу глаголских образаца*, виши скор је добијен код испитаника женског пола (AS=3,77 SD=0,606) у односу на испитанике мушког пола (AS=3,50, SD=0,730), код којих је добијен нижи скор. Провером значајности добијених разлика, није потврђена статистичка значајност ($t=-1,582$, $p=0,119$).

Табела 63. Значајност разлика у изражености ставова према учењу глаголских образаца у односу на пол испитаника

Ставови	AS	SD	T	P
Мушки	3,50	0,730	-1,582	0,119
Женски	3,77	0,606		

$df=60$;

6.2.4.2. Резултати корелације између претходног познавања језика и ставова

У односу на главну независну варијаблу у истраживању, просечни ниво знања енглеског језика (Табела 64.), добијена је статистички значајна разлика у изражености скорова на скали *ставови испитаника према учењу глаголских образаца* ($t=-2,070$, $p=0,043$). Добијена разлика је мала и значајна на нивоу $p<0,05$ и означава да испитаници са просечним нивоом знања енглеског језика B2/intermediate имају значајно виши скор на овој скали (AS=3,83, SD=0,505) у односу на испитанике са просечним нивоом знања енглеског језика B1/pre-intermediate (AS=3,48, SD=0,776).

Овај налаз указује да су ставови испитаника према учењу глаголских образаца са студијског програма Енглески језик и књижевност значајно позитивнији у односу на ставове испитаника са студијског програма Рачунарска техника.

Табела 64. Значајност разлика у изражености ставова према учењу глаголских образаца у односу на ниво знања енглеског језика испитаника

Ставови	AS	SD	T	P
B1 pre-intermediate	3,48	0,776	-2,070	0,043*
B2 intermediate	3,83	0,505		

$df=60; p<0,05^*$;

Када је у питању дужина учења енглеског језика (Табела 65.), на скали *ставова испитаника према учењу глаголских образаца*, највећи скор добијен је код испитаника који језик уче дуже од 8 година (AS=3,71, SD=0,685), затим код испитаника који енглески језик уче 4 до 8 година (AS=3,50, SD=0,513), а најнижи скор добијен је код испитаника који енглески језик уче најкраће- од 1 до 4 године (AS=3,31, SD=1,503). Провером значајности разлика, није потврђена статистичка значајност у изражености ставова према учењу енглеског језика у односу на дужину учења енглеског језика (F=0,737, p=0,483).

Табела 65. Значајност разлика у изражености ставова према учењу глаголских образаца у зависности од дужине учења ЕЈ

Ставови	AS	SD	F	P
1 до 4 године	3,31	1,503	0,737	0,483
4 до 8 година	3,50	0,513		
Дуже од 8 година	3,71	0,685		

$df=2;$

Према последњој независној варијабли, да ли су испитаници енглески језик учили искључиво у школи или и ван школе (Табела 66.), добијена је **статистички значајна разлика** у изражености скорова на скали ставови испитаника према учењу глаголских образаца ($t=-2,003, p=0,050$). Добијена разлика је мала и значајна на нивоу $p<0,050$ (на самој граници статистичке значајности).

Табела 66. Значајност разлика у изражености ставова према учењу глаголских образаца зависности од тога да ли су испитаници ЕЈ учили искључиво у школи

Ставови	AS	SD	T	P
Да	3,46	0,650	-2,003	0,050*
Не	3,80	0,650		

$df=60; p<0,05^*$;

У односу на ову варијаблу, виши скор на скали ставови испитаника према учењу енглеског језика, добијен је код испитаника који су језик учили и ван школе (AS=3,80, SD=0,650) у односу на испитанике који језик уче само у школи (AS=3,46, SD=0,650). Добијени налаз указује да испитаници који енглески језик уче и ван школе имају значајно позитивнији став према учењу глаголских образаца него што то имају њихове колеге које су енглески језик училе само у школи.

6.2.5. Резултати анкетног упитника: повезаност мотивације и ставова

Када је у питању повезаност две независне варијабле у истраживању, мотивације и ставова испитаника према учењу глаголских образаца (Табела 67.), резултати истраживања показали су да постоји висока позитивна корелација две варијабле ($r=0,349$, $p=0,006$). Корелација је значајна на нивоу $p<0,01$, а позитиван смер указује да са порастом изражености мотивације за учење енглеског језика, расте и израженост ставова према учењу глаголских образаца, и обрнуто.

Табела 67. Повезаност мотивације и ставова према учењу глаголских образаца на целокупном узорку испитаника

Корелација	Мотивација	Ставови
Мотивација	r	
	p	
Ставови	r	0,349
	p	0,006**

$df=60, p=0,01^{**}$;

У односу на ниво познавања језика (Табела 68.), такође је добијена статистички значајна повезаност скале мотивације и скале ставова према учењу глаголских образаца.

Корелација је добијена само на подзорку испитаника који имају ниво знања енглеског језика Б1 (односно код групе испитаника са студијског програма Рачунарска техника ($r=0,673$, $p=0,000$), док је корелација код испитаника са студијског програма Енглески језик и књижевност изостала. Добијена корелација је висока и значајна на нивоу $p<0,01$. Смер корелације је позитиван и указује да пораст изражености на једној скали прати пораст изражености на другој скали.

Табела 68. Повезаност мотивације и ставова према учењу глаголских образаца у зависности од нивоа знања енглеског језика

Б1 pre-intermediate		Мотивација	Ставови
Мотивација	r		
	p		
Ставови	r	0,673	
	p	0,000**	
Б2 intermediate		Мотивација	Ставови
Мотивација	r		
	p		
Ставови	r	-0,090	
	p	0,636	

$df1=30$; $df2=30$; $p=0,01$ **

6.2.6. Дискусија резултата анкетног упитника

Један од циљева овог истраживања, као што је већ поменуто, јесте преиспитивање појмова мотивације и ставова према учењу енглеског језика као страног и њиховог утицаја на усвајање глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика. Осим утицаја мотивације и ставова, испитиван је и утицај следећих фактора, као независних варијабли, на усвајање истих: утицај претходног познавања енглеског језика, утицај матерњег, односно, српског језика, фактори узраста, пола и интелигенције, као и улога наставника.

Основна хипотеза за овај део истраживања била је:

Хипотеза 3: Испитаници изражавају негативан став према учењу формалних правила приликом наставе тј. подучавања глаголских образаца.

Њој комплементарна подхипотеза гласила је:

(б) Испитаници нису мотивисани за учење енглеског језика.

Наведена хипотеза и подхипотеза су постављене на основу дугогодишњег искуства у настави енглеског језика како на филолошким, тако и на нефилолошким факултетима, где је примећено да студенти негативно реагују на наставу глаголских образаца, гледајући на њу као на још један оптерећујући део који се од њих захтева да науче како би положили испит. У складу са постављеном хипотезом и подхипотезом, очекивани резултати овог дела истраживања обухватају следеће тврдње:

1. Студенти студијског програма Енглески језик и књижевност могу показати већу мотивисаност за учење глаголских образаца него студенти студијског програма Рачунарска техника, што је разумљиво, с обзиром да имамо филолошки оријентисану и нефилолошки оријентисану групу студената тако да се претпоставља да већина студената Рачунарске технике више пажње посвећује предметима своје струке.
2. Очекује се да ће студенти исказати негативан став према усвајању глаголских образаца, који је углавном резултат занемаривања значаја глаголских образаца како у писменом изражавању (кроз есеје и превођење), тако и у свакодневној усменој комуникацији.

На скали мотивације за учење енглеског језика, нису добијене статистички значајне разлике у изражености скорова ни за једну од независних варијабли. Највећа разлика (према висини t и p статистика) добијена је за независну варијаблу- учење енглеског језика искључиво у школи – да или не. Поред тога, битно је напоменути и да је у односу на главну независну варијаблу – просечни ниво знања енглеског језика, виши скор добијен код испитаника који имају ниво познавања енглеског језика Б2 у односу на испитанике са нивоом познавања енглеског језика Б1. Такође, један од резултата статистичке анализе анкетног упитника јесте да су испитаници са студијског програма Енглески језик и

књижевност за нијансу мотивисанији за учење енглеског језика него испитаници са студијског програма Рачунарска техника, што је у складу са нашим очекивањима. Наиме, узорак чине две различите групе студената, једна је филолошки оријентисана и проучавање структуре енглеског језика чини основ њихових студија, док је друга нефилолошки оријентисана, а планом и програмом студијске групе Рачунарска техника предвиђено је учење енглеског језика само у прва два семестра прве године студија. Претпоставку да су филолошки оријентисани студенти више мотивисани за учење језика од нефилолошки оријентисаних, која је нашим истраживањем потврђена, у складу је са истраживањем које је спроведено над ученицима Опште и Филолошке гимназије (Грубор 2012б), у коме се изводи закључак да, иако постоји висока мотивисаност оба смера, ипак је за нијансу већа мотивисаност студената филолошког смера.

Поред тога, резултати истраживања показали су да између ове две скале (мотивација и ставови испитаника према учењу енглеског језика) постоји статистички значајна корелација. Иста корелација добијена је како на целокупном узорку испитаника, тако и на подзорку испитаника са Рачунарске технике, а изостала је на подзорку испитаника који су на студијском програму Енглески језик и књижевност.

Резултати истраживања показали су да код обе групе студената (оба нивоа познавања енглеског језика – Б1 и Б2), постоји позитиван став према учењу глаголских образаца. На оба подзорка добијена је израженост на скали ставова изнад теоријског просека. Такође, **значајно позитивнији ставови према учењу глаголских образаца постоје код испитаника са студијске групе Енглески језик и књижевност**, у односу на студенте Рачунарске технике, код којих је добијена нижа израженост на овој скали.

Дакле, можемо закључити да ни постављена хипотеза, ни подхипотеза **нису потврђене** добијеним резултатима, већ је потврђено управо супротно, да су студенти мотивисани за учење енглеског језика, као и да изражавају позитивне ставове према учењу глаголских образаца. Ипак, резултати тестова показују да студенти имају потешкоћа са глаголским обрасцима и да, упркос позитивним ставовима, не остварују очекивани успех на поменути тестовима знања. Разлоге оваквог стања покушали смо да објаснимо

квалитативном анализом грешака почетних и завршних тестова знања глаголских образаца (в. 6.1.3.), и њиховом дискусијом (в. 6.1.4.), а делимично и квантитативном анализом појединачних тврдњи анкетног упитника (в. 6.2.3.2.1.; 6.2.3.2.2.). У истраживању које смо већ спомињали (в. 2.2.7.) показало се да „позитиван став не мора нужно да значи да ће се понашање извести“ (Грубор 2012а: 152). Дакле, студенти пре свега морају свесно одлучити да ли ће и у којој мери учити глаголске обрасце приликом учења енглеског језика, јер и поред позитивних ставова потешкоће приликом усвајања истих не изостају. У даљем покушају расветљавања добијеног неслагања, приказаћемо и квалитативну анализу појединачних тврдњи из анкетног упитника обе групе посматраних студената.

Када су у питању појединачне тврдње из анкетног упитника везане за мотивацију студената за учење енглеског језика, може се закључити да студенти Рачунарске технике више важности придају личној мотивацији, док су студенти Енглеског језика и књижевности и лично и инструментално мотивисани. Заједничка одлика обе посматране групе студената јесте да најмање важности придају интегративној врсти мотивације (в. 6.2.3.2.1.; 6.2.3.2.2.). Овакви резултати делимично су у складу са истраживањем које су спровели Ал-Тамими и Шуиб (Al-Tamimi & Shuib 2009), где су студенти нагласили важност инструменталне мотивације, па су њихови разлози за учење енглеског језика били или утилитарни (нпр. да би лакше нашао посао) или академски (нпр. зато што је обавезан предмет на факултету). Што се тиче интегративне врсте мотивације, могло се очекивати да ће студенти Рачунарске Технике, као нефилолошки оријентисани студенти, изразити мању жељу за упознавањем америчке и енглеске културе. Међутим, ни студенти Енглеског језика и књижевности, као филолошки оријентисани студенти, нису придавали велики значај овој тврдњи из анкетног упитника, што нам говори да је то област која им није толико блиска и позната, па треба радити на приближавању културе народа чији језик желе да студирају, с обзиром да студирање језика не представља само знање језика у циљу комуникације, већ и познавања културе, историје и књижевности народа који тим језиком говоре.

Статистички значајна разлика у изражености скорова на скали ставова према учењу глаголских образаца добијена је и у односу на то да ли су студенти енглески језик учили само у школи или и ван ње. Значајно више скорове на овој скали имају испитаници који су енглески језик учили и на курсевима језика, приватним часовима, путем интернета, филмова, музике. Дакле, оно што произилази из оваквих резултата јесте да контекст учионице не треба и не сме бити једини контекст учења енглеског језика. У складу са тим, ученике треба охрабрити да језик уче не само на часовима већ кад год им се укаже прилика за то, као на пример путовање у земље у којима је енглески језик у службеној употреби, коришћење интернета у едукативне сврхе, читање стрипова и кратких прича, касније и романа.

У односу на остале независне варијабле у истраживању- старост, пол, дужину учења енглеског језика, нису добијене статистички значајне разлике у изражености скорова на скали ставова према учењу глаголских образаца. Један од фактора који би могао утицати на позитивне, односно негативне ставове студената према учењу страног језика јесте њихово претходно искуство у учењу тог језика (в. поглавље 2). Резултати показују да сви студенти у већој или мањој мери поседују предзнање енглеског језика, што нас доводи до претпоставке да су се у току претходног школовања већ сусрели са овим видом наставе језика и имају одређен став према његовој употреби. Такође, то претходно искуство не укључује само учење језика у школи, већ и ван ње, што може бити индикатор да су студенти свесни важности енглеског језика и да се не ослањају само на часове језика у школи. Овакви резултати донекле су и очекивани, с обзиром на то да је енглески језик глобални језик – *лингва франка*, и да ће им и те како бити потребан у будућности, на пример, приликом склапања уговора или пак при представљању циљева које желе да постигну приликом међународне сарадње.

Имајући у виду да у периоду од два семестра, што се посебно односи на студенте нефилолошких факултета, у овом случају студенте студијског програма Рачунарска техника, немогуће је почети са учењем језика од самог почетка, тако да се од студената очекује да поседују основе енглеског језика. Међутим, иако већина студената поседује одређени ниво познавања енглеског језика, поставља се питање како поступати са неколицином студената који поседују лоше или никакво познавање енглеског језика.

Наиме, не смеју се занемарити они ученици који су енглески језик учили најкраће – од једне до четири године, а статистика каже да их је 3, 3%. Као што је предочено у поглављу Уводна разматрања, у делу о утицају претходног познавања језика на усвајање страног језика (в. 2.2.1.), једно од решења била би подела група према нивоу познавања језика, на који начин би се настава могла прилагодити ученицима са slabим или никаквим познавањем енглеског језика. Међутим, у пракси то најчешће није случај, јер би то значило повећање недељног фонда часова енглеског језика и додатну оптерећеност студената, што би било контрапродуктивно.

Битно је напоменути и да је на појединим тврдњама трећег дела анкетног упитника – ставови према учењу глаголских образаца, најмања израженост добијена на тврдњи „Глаголске обрасце учим напамет из уџбеника или граматике, тако што меморишем одређене глаголе и комплемементе који иду уз њих“, а највећа израженост на тврдњи „Учење глаголских образаца је битно за побољшање комуникације на енглеском језику“, што додатно указује на став који студенти имају када је у питању усвајање глаголских образаца. У самом истраживању полази се од претпоставке да глаголски обрасци представљају потешкоћу при усвајању јер се листе глагола и њихових одговарајућих комплемената уче напамет. Међутим, резултати указују на то да студенти не усвајају глаголске обрасце на тај начин, те се може даље претпоставити да их посматрају као интегрални део језика који покушавају да репродукују опонашајући изворне говорнике енглеског језика. Овакав налаз је у контрадикторности са успехом ученика на тестовима знања глаголских образаца, што имплицира недовољну изложеност испитаника циљном језику, у овом случају, енглеском језику. Такође се поставља питање инпута, о чему је већ било речи (в. 6.1.4.) где поред хипотезе о разумљивом инпуту, Лонг (Long 1983: 130) сматра да недовољан инпут може да угрози усвајање страног језика.

7. ЗАКЉУЧАК

За предмет овог истраживања изабрали смо процес усвајања глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика. Сам процес усвајања страног језика, поред тога што је дуготрајан и комплексан, неизбежно је и индивидуалан, варира од особе до особе те се никада не може у потпуности описати и интерпретирати. Међутим, могуће је извести одређене генерализације, када се узму у обзир фактори који делују на усвајање страног језика, уз постојање бројних ограничења.

Претходна поглавља рада бавила су се теоријском анализом фактора који могу утицати на усвајање глаголских образаца у енглеском језику, а то су: утицај претходног познавања језика на усвајање страног језика; интерференција, односно утицај матерњег језика; фактори узраста, пола и интелигенције (у оквиру које се обрађују и стратегије и стилови учења); утицај мотивације и ставова студената, као и улога наставника. Затим су описани нефинитни комплементи у енглеском и српском језику, након чега је дат преглед литературе кроз типологију глаголских образаца на основу приступа који их обрађује. С обзиром да се ради о поређењу система двају језика, дат је и кратак осврт на контрастивну анализу, преводну еквиваленцију и анализу грешака који је послужио као основ за емпиријску анализу путем мерних инструмената, њихову квантитативну и квалитативну анализу, у циљу њихове интерпретације и доношења релевантних закључака.

На основу анализе грешака почетних и завршних тестова, може се извести закључак да усвајање глаголских образаца представља потешкоћу на оба наведена нивоа учења енглеског језика, чиме је **потврђена прва хипотеза** спроведеног истраживања. Највећу потешкоћу представља одабир одговарајућег комплемента када се управни глагол може користити са два различита комплемента.

Најпроблематичнији одељци како почетних, тако и завршних тестова показују управо оне фрагменте којима треба посветити додатну пажњу. На основу анализе одељка 1 закључујемо да су то глаголи који допуштају оба комплемента, са нијансама у значењу или пак значајним променама у значењу. Анализа одељка 2 показала је да глаголске обрасце треба увежбавати помоћу одређеног контекста, јер је у том случају њихово усвајање далеко успешније него што је то случај са осталим одељцима, у којима се употребљавају или самостално или у оквиру појединачних реченица. Одељак 3 нам је

указао на честе грешке које су студенти правили, и то грешке типа додавање и спелинг, а чији је узрок интерференција матерњег језика, као и генерализација правила у енглеском језику. Одељак 4 је расветлио чињеницу да је студентима знатно теже да преводе са српског на енглески језик, при чему су уочени различити типови грешака, чији су узроци како интерференција матерњег језика, тако и претерана генерализација научених правила, недовољно научена правила, као и непознавање спеловања појединих врста речи у енглеском језику.

Након статистичке обраде почетних и завршних тестова обе групе испитаника може се извести закључак да је *Хипотеза 2: Постоји статистички значајна разлика у усвајању глаголских образаца између две посматране групе студената*. такође потврђена. Наиме, резултати статистичке анализе потврђују бројне разлике, када је у питању усвајање глаголских образаца код једне, односно друге групе испитаника. Закључено је да постоје статистички значајне разлике између студената Енглеског језика и књижевности, са просечним нивоом знања енглеског језика Б2 и студената Рачунарске Технике, са просечним нивоом знања енглеског језика Б1 како у грешкама које су правили на почетним и завршним тестовима, тако и у оценама које су добили на наведеним тестовима (детаљније в. 6.1.5.).

Резултати истраживања су показали да су студенти високо мотивисани за учење енглеског језика, као и да изражавају позитиван став према учењу глаголских образаца, што је у супротности са постављеном трећом хипотезом: *Испитаници изражавају негативан став према учењу формалних правила приликом наставе тј. подучавања глаголских образаца*, као и подхипотезом: *Испитаници нису мотивисани за учење енглеског језика*. С друге стране, упркос уоченој високој мотивацији за учење језика и позитивном ставу студената, студенти не постижу очекивани успех приликом усвајања глаголских образаца и енглеског језика уопште. Овакав налаз покушали смо да објаснимо теоријом намерног понашања, према којој, иако постоји позитиван став према неком феномену, то не значи да ће се понашање и извршити, већ мора постојати намера, односно воља за његовим извршењем (Ajzen & Fishbein 2005).

7.1. Педагошке импликације

Резултати спроведеног истраживања, као и њихова анализа могу имати бројне педагошке импликације, посебно на наставу глаголских образаца у енглеском језику на универзитетском нивоу, а нарочито

„у припремању наставних материјала и то: у писању педагошких граматика,...., затим у селекцији и градирању наставне грађе које се дефинишу у наставним програмима, писању уџбеника и састављању тестова. Исто тако, резултати контрастивне анализе могу се користити и у корективној настави.“ (Ђорђевић 2002: 125).

Наиме, увидом у најфреквентније грешке обе групе студената утврђени су они делови којима се мора посветити већа пажња, који захтевају додатно увежбавање уочених проблематичних конструкција, а то су глаголи који допуштају употребу оба комплемента, са нијансама или променама у значењу. Даље, резултати су показали да студенти најмање грешака праве са модалним глаголима или глаголима који захтевају искључиво инфинитив или искључиво герунд, што је последица учења напамет листе глагола које се студентима обично дају приликом наставе глаголских образаца. Проблем са листама јесте тај што постоје глаголи који се могу наћи и у једној и у другој конструкцији, неки се могу користити са *that*-клаузом, што може изазвати конфузију код студената, тако да се треба ограђивати од прескриптивних правила и не давати им апсолутна решења, већ је циљ навести студенте на размишљање путем логичног објашњавања језичких феномена, у овом случају глаголских образаца.

7.1.1. Улога наставника у препознавању стратегија и стилова учења

Наставници страних језика имају тежак задатак, на њима је да што ефикасније и једноставније приближе систем страног језика ученицима проналазећи што ефикасније методе и приступе усвајања страног језика. Тај задатак поготову постаје тежак када раде са полазницима који имају различит ниво познавања страног језика и код којих су изражене индивидуалне разлике у усвајању језика, као што је случај са нашим истраивањем (в. 5.1.). Дакле, да би се остварио успешан исход учења страног језика,

наставник мора познавати своје ученике, њихова интересовања, мотивацију као и стратегије и стилове учења којима се користе. До тих информација наставник може доћи посматрањем и испитивањем понашања ученика на часу: да ли појединци траже додатна објашњења или су пак пасивни и нечујни? Да ли сарађују са вршњацима или пак више воле самосталан рад? Такође, до неких информација о ученику наставник може доћи индиректно, односно, путем разних тестова и задатака. Чињеница је да сваки ученик унутар једног разреда може располагати различитим стиливима учења и различитом способношћу коришћења стратегија учења. Стога, наставник мора познавати различите стилове и стратегије учења и не сме се фокусирати само на једну групу ученика и користити само један приступ који тој групи одговара. Напротив, треба да обезбеди низ различитих метода и приступа да би задовољио потребе и очекивања ако не свих, онда бар већине ученика у једном разреду.

С друге стране, успешно учење представља способност да се наставници подједнако посвећују сваком стилу учења. То значи да у оквиру наставног процеса треба укључити методе учења које одговарају ако не сваком, онда већини стилова учења. Без обзира на то који стилови учења лично одговарају ученику, пожељно је стимулисати коришћење и оних стилова учења који ученицима мање пријају.

Потврду за ваљаност метода коришћених у наставном процесу наставник може наћи константном провером онога што планира пре часа, као и евалуацијом тог плана након часа, и једино тако може доћи до исправних закључака и постати боље припремљен и отворен за иновације и промене неопходне за побољшање наставног процеса.

Свака индивидуа може бити и активан и рефлексиван тип у одређеном тренутку, зависно од ситуације којој је изложена. Веома је битно успоставити равнотежу између ова два супротстављена стила учења и чувати се екстрема: у првом случају брзоплетост, а у другом неодлучност може довести до погрешних одлука.

Један од начина да се јаз између студената са различитим нивоима познавања страног језика, као и различитим стиливима и стратегијама учења премости јесте рад у групи (Нешић и Хамидовић 2016: 281-299). Иако број учесника у групи зависи искључиво од циљева задате активности, у спроведеном истраживању студенти су изразили став да групе треба ограничити на четири члана. Разлоге за овакав став студената треба повезати

са неким од поменутих изазова које рад у групи може да створи: превелика бука, досада, неједнака ангажованост свих учесника. Да би студенти били мотивисанији и постигли боље резултате, наставник може да укључи студенте у избор тема које ће се обрађивати у групама, као и у избор активности који највише одговара групи. Поред тога, неопходно је охрабрити студенте да стално мењају своје улоге унутар једне групе. На пример, ако је у питању активност где су два студента задужена за постављање питања у вези са неком темом, а друга два за давање информација у вези са том истом темом, улоге оних који траже или дају информације треба мењати. Наглашено је раније да приликом рада у групи не учествују сви чланови подједнако. Неизбежно је да у одређеним групама исти студенти ураде захтевнији део активности, док други чланови остају неми посматрачи. Да би се овај проблем превазишао, наставник може да награди, односно оцени бољом оценом оне студенте који више учествују. Дакле, обећањем студентима да ће сваки њихов труд приликом рада у групи бити позитивно оцењен и урачунат у коначну оцену, наставник ће их додатно мотивисати да буду активнији приликом рада у групи. Још један од начина како можемо мотивисати студенте да дају свој допринос је да чланови групе добију задатак да кратко извести наставника о својим задужењима унутар групе. На тај начин рад студената у групи је транспарентнији и наставник може донети бољи суд о заслугама, а касније и оценама, сваког од чланова. Поред наведених сугестија, сматрамо да је неопходно да наставници са студентима стално размењују утиске и искуства која они стичу приликом рада у групи како би активности биле формулисане на начин који је најефикаснији, односно који им омогућава да на најлакши начин усвоје страни језик.

Исправљање или неисправљање грешака приликом усвајања страног језика, што представља домен корективне, односно допунске наставе језика (Ђорђевић 2002: 129), још једна је од тема које су предмет дискусије. Управо анализа грешака може нам дати податке о типовима и узроцима уочених грешака, што ће помоћи наставнику да увиди које су то области студентима најпроблематичније и којима треба посветити додатну пажњу приликом наставе глаголских образаца у енглеском језику. Приликом тумачења и исправљања студентских грешака наставници треба да обрате пажњу на два екстрема, која могу бити контрапродуктивна, а то су занемаривање уочених грешака и инсистирање на њиховом исправљању (Јанковић 2016: 54). Занемаривање грешака неизоставно води

њиховој фосилизацији, која ће се пре или касније показати и нарушити успешност процеса усвајања страног језика. С друге стране, прекомерно исправљање грешака може довести до фрустрираности студената, пада мотивације и заинтересованости за учење глаголских образаца. Дакле, треба наћи неку средину и на посредан, индиректан начин приступити исправљању грешака, путем наставног материјала где ће се у фокус ставити оне структуре које се најчешће греше.

7.1.2. Улога уџбеника

У оквиру описа реализације наставног плана и програма обе посматране групе студената дали смо критички осврт на уџбенике који се користе у настави, где смо указали на одређене недостатке и недоследности када су у питању глаголски обрасци у енглеском језику (в. 6.3.1.1.; 6.3.1.2.). Као једна од замерки, када је у питању обрада глаголских образаца у коришћеним уџбеницима, јесте њихова недовољна заступљеност, с обзиром да је њихова обрада у уџбенику за ниво познавања енглеског језика Б1 предвиђена само у оквиру једне лекције, а у уџбенику за ниво познавања енглеског језика Б2 у оквиру две лекције, што је закључак и једне од студија коју само навели у прегледу литературе (Schwartz & Causarano 2007, в. 4.4). Мишљења смо да би више пажње требало поклонити глаголским обрасцима, као и да се они не би требали предавати заједно, у оквиру исте лекције, заједно са модалним глаголима, већ их треба постепено уводити и на њих указивати кад год је то могуће. Овакву тенденцију уочава и Петровиц (Petrovitz 2001), који сматра да наведене комплементе треба предавати одвојено, а залаже се и за укидање дугачких листа глагола и њихово груписање према значењу, тако да на пример глаголе *attempt*, *endeavour*, *try*, *undertake* треба увежбавати заједно због своје семантичке сродности (175). Он даље предлаже да се студентима прво предоче модални глаголи, затим након неког времена инфинитивне конструкције, због њихове веће фреквентности у енглеском језику тако да ће студенти најпре усвојити глаголе који захтевају инфинитивне конструкције. Након тога, постепено треба уводити глаголе који захтевају комплемент у облику герунда, те на тај начин разграничити њихову употребу и смањити могућност грешке. Оваква расподела комплемената има утемељење „у селекцији и градирању, односно стварању редоследа презентирања изабране грађе“ (Ђорђевић 2002: 126), и то у

односу на два критеријума: *критеријум функционалности*, према којем се прво презентују они елементи страног језика који „имају сразмерно већи удео у комуникацији“ (ibid.), тако да предложена расподела испуњава наведени критеријум. Други критеријум је *критеријум обележености*, где се у наставу језика прво уводе необележени елементи⁶², а затим обележени⁶³. Међутим, ни овај начин није без мана, и често је био на мети критике⁶⁴, јер питање глагола који допуштају оба комплемента остаје нерешено.

Из свега наведеног може се закључити да је улога уџбеника у успешном усвајању енглеског језика неоспорно значајна, тако да је одабир релевантног и поузданог уџбеника у великој мери предиктор успешности наставног процеса. Нажалост, као што је био случај у нашем истраживању, наставник некада није у могућности да бира уџбеник, у ком случају мора уложити додатне напоре да студентима пружи додатне материјале како би се испунила празнина узрокована коришћењем постојећих уџбеника.

7.2. Ограничења истраживања

Поједини фактори у истраживању допринели су постојању одређених ограничења када су у питању генерализација и примена резултата нашег истраживања на ширу популацију. Ти фактори укључују следеће: узорак истраживања, који је релативно мали да би се правиле веће генерализације, затим трајање истраживања, где је временски период од два семестра недовољан да се увиди значајнији напредак при примени одређеног наставног метода. Заинтересованост студената за учешће у истраживању, као и меродавност датих одговора такође могу бити дискутабилни.

7.3. Будућа истраживања

Поред горенаведених ограничења спроведеног истраживања, сматрамо да би у неким будућим истраживањим сличног типа било занимљиво испитати ставове студената

⁶² „елементи који немају никакву формалну, семантичку, или дистрибутивну ознаку“ (Đorđević 2002: 163).

⁶³ „елементи који поседују неку формалну, семантичку, или дистрибутивну ознаку“ (Đorđević 2002: 164).

⁶⁴ Детаљније у чланку *Point and Counterpoint: If this is the cure, let's have a disease* (Swan 2001).

према учењу глаголских образаца након увођења одређене промене у току наставног процеса, у овом случају би то био крај другог семестра, на који начин би се стекао увид у евентуалне промене ставова студената или пак доследност у изражавању њихових ставова. Такође сматрамо да резултати и закључци истраживања дају допринос проблематици термина и места појма глаголског обрасца у релевантној литератури и потребу за детаљнијим проучавањем функције глаголских комплемената у оквиру глаголске фразе, као и утицају мотивације и ставова студената према настави енглеског језика на постигнуће. Осим утицаја мотивације и ставова на усвајање глаголских образаца у енглеском језику, пожељно би било испитати утицај индивидуалних разлика учесника у истраживању, односно факторе интелигенције, стилова и стратегија учења, што због обимности и временске и просторне ограничености није био предмет нашег истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Абидин и др. 2012: M.J.Z. Abidin, M. Pour-Mohammadi & H. Alzwari, EFL Students' Attitudes towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students, *Asian Social Science* 8, February 2012, 119-134. <https://pdfs.semanticscholar.org/16f0/9055f4243f2ece59d0b270f746467dc547c8.pdf>. 12. 03. 2017.
- Ајзен и Фишбајн 2005: I. Ajzen & M. Fishbein, The influence of attitudes on behaviour. In: D. Albarracín, D., B.T. Johnson, & M.P. Zanna (eds.), *The Handbook of Attitude*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 173-221.
- Ал-Тамими и Шуиб 2009: A. Al-Tamimi & M. Shuib, Motivation and attitudes towards learning English: A study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology, *GEMA Online Journal of Language Studies* 9, 2, http://www.ukm.edu.my/ppbl/Gema/pp%2029_55.pdf. 5. 02. 2015.
- Андерсон 1982: J. Anderson, Acquisition of cognitive skill, *Psychological Review*, Vol. 89, No. 4, 369–406.
- Ард 1982: J. Ard, The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing, *ITL: Review of Applied Linguistics* 58: 1-27.
- Байбер и др. 1999: D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan, *Longman grammar of spoken and written English*, Harlow: Pearson.
- Байбер и др. 2002: D. Biber, S. Conrad, & G. Leech, *A student grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Белић 1934: А. Белић, *Граматика српскохрватског језика за други разред средњих школа*, Београд.
- Бернс 2005: A. Burns, Action research: an evolving paradigm?, *Language Teaching* 38/2, 57-74.
- Берцес и Етерингтон 2002: J. Burgess & S. Etherington, Focus on Grammatical Form: Explicit or Implicit?, *System* 30, 433-458.
- Бине 1905: А. Binet, *L'âme et le corps*, Paris: Bibliotheque de Philosophie scientifique.
- Бишоп 2003: D. Bishop, *The Children's Communication Checklist (2nd ed., U.S. ed.)*, San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Бјекић и Дуњић-Мандић 2007: D. Bječić & Dunjić-Mandić, Stilovi učenja i profesionalne preferencije maturanata gimnazije, *Pedagogija* LXII 1/07, 48-59. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0031-3807/2007/0031-38070701048B.pdf>. 26. 02. 2016.
- Благојевић 1997: S. Blagojevic, Learning Strategies in the ESP Learning Process at the University Level, *Proceedings of the 10th International Symposium on Theoretical & Applied Linguistics*, Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, 59–70.
- Благојевић 2011: С. Благојевић, Настава енглеског језика у функцији оспособљавања српских стручњака за успешно укључивање у међународну заједницу струке и науке [ESP as a condition for the successful inclusion of Serbian experts in the international scientific and professional community]. *Теме*, часопис за друштвене науке, 3, 838–846.
- Болинџер 1968: D. Bolinger, Entailment and the meaning of structures, *Glossa*, 2, 119-127.
- Борк 2007: J.M. Bourke, Verbal complementation: A pedagogical challenge, *Reflections on English language Teaching*, Vol. 6, No. 1, 35-50.
- Браун 1980: D. H. Brown, The optimal distance model of second language acquisition, *TESOL Quarterly*, 14, 157–164.
- Браун 1987: D. H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Брозовић 1953: Д. Брозовић, О вриједности инфинитива и презента с везником Да, *Језик*, бр. 1, 13-18.
- Бугарски 1975: R. Bugarski, *Lingvistika o čoveku*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Васиљевић Стокић 2012: Т. Vasiljević Stokić, Metalingvistička kompetencija u nastavi prevođenja na univerzitetskom nivou (na materijalu engleskog i srpskog jezika). Doktorska disertacija[Online] <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:6441/bdef:Content/get>. 12. 08. 2015.
- Верити 2006: М. Wherrity, The Gerund / Infinitive Contrast in English Verb Complementation, www.hum.au.dk/engelsk/naes2004/download_paper.html. 21. 04. 2016.
- Вјежбицка 1988: А. Wierzbicka, *The semantics of grammar*, Amsterdam: John Benjamins.
- Ворф 1941: В.Л. Whorf, Language and Logic. In J. B. Carroll (ed.), *Language, Thought and Reality, Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge (Mass.), M. I. T. Press, 233–245.
- Гарднер и Ламберт 1972: R. Gardner & W. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Гарднер 1983: Н. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*, New York: Basic Books.
- Гарднер 1985: R.C. Gardner, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.
- Гарднер 1995: Н. Gardner, Reflections on multiple intelligences myths and messages, *Phi Delta Kappan*, 77, 200-203, 206-209.
- Гарднер и Корт 1998: В.С. Gardner & S.J. Korth, A framework for learning to work in teams, *Journal of Education for Business*, 74(1), 28–33.
- Гарднер 1999: Н. Gardner, *Intelligence Reframed*, New York: Basic Books.
- Гас и Селинкер 2008: S.M. Gass & L. Selinker, *Second language acquisition: An introductory course*, New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Гатфилд 1999: Т. Gatfield, Examining student satisfaction with group projects and peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365–77.
- Грејвер 1986: В.Д. Graver, *Advanced English Grammar* (3rd ed.), Oxford: Oxford University Press.
- Гринбаум и Кверк 1991: S. Greenbaum & R. Quirk, *A student's grammar of the English language*, Longman: London.
- Грубор 2012а: Ј. Grubor, *Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće*, Neobjavljena doktorska teza, Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Грубор 2012б: Ј. Grubor, Motivisanost učenika za učenje engleskog kao stranog jezika, *Nastava i vaspitanje*, 61, 4, 680-695.
- Дафли 1992: P.J. Duffley, *The English infinitive*, London: Longman.
- Дафли 1999: P.J. Duffley, The use of the infinitive and the -ing after verbs denoting the beginning, middle and end of an event, *Folia Linguistica*, 33, 295-.
- Дафли 2000: P.J. Duffley, Gerund versus Infinitive as Complement of Transitive Verbs in English, *Journal of English Linguistics* 3, 28, 221-248.
- Дафли 2003: P.J. Duffley, The Gerund and the to-Infinitive as Subject, *Journal of English Linguistics* 4, 31, 324-352.
- Дерњеј 1994: Z. Dörnyei, Motivation and motivating in the foreign language classroom, *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273–284.
- Дерњеј 2005: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Димитријевић 1999: Н. Dimitrijević, *Testiranje u nastavi stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ђорђевић 2002: R. Đorđević, *Uvod u kontrastiranje jezika*, 4. Izdanje, Beograd: Filološki fakultet univerziteta u Beogradu.

- Еган 2008: Т. Egan, *Non-finite Complementation: A usage-based study of infinitive and -ing clauses in English*, Amsterdam - New York: Rodopi.
- Елис 1994: R. Ellis, *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Елис 1999: R. Ellis, *Learning a Second Language Through Interaction*, Amsterdam: John Benjamins.
- Енгел 1980: U. Engel, Sposobnost vezivanja jezičkih elemenata i poređenje jezika. Semantički proširen pojam valentnosti i njegova primenljivost u kontrastivnoj lingvistici. *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnosti*, sv. 1: 35—63.
- Ивић 1972: М. Ivić, Problematika srpskohrvatskog infinitiva, *Zbornik za filologiju i lingvistiku*, 115–138.
- Ивић 1983: М. Ivić, O srpskohrvatskim gerundima, U *Lingvistički ogledi*. Beograd: Prosveta, 155-176.
- Јанковић 2016: LJ. Janković, *Analiza grešaka pri upotrebi nefinitnih klauza kod studenata anglistike*, Neobjavljena doktorska disertacija. Niš: Univerzitet u Nišu.
- Јесперсен 1933: O. Jespersen, *Essentials of English Grammar*, London: Routledge.
- Јовановић 2012: D. Jovanović, Percepcije studenata nefilološkog fakulteta u vezi sa nastavom gramatike u učenju engleskog jezika kao stranog, *Komunikacija i kultura online*, Godina III, broj 3, 89-101.
- Јовановић 2013: D. Jovanović, *Uticaj nastave gramatike na opšte znanje engleskog jezika kao stranog*, Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Кант 1991: I. Kant, *Kritika čistog uma*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Каравесовић 2015: Д. Каравесовић, *Нефинитни глаголски комплементи у енглеском и њихови преводни еквиваленти у српском језику*, Необјављена докторска дисертација. Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.
- Карел 1983: P. Carrell, Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension, *Reading in a Foreign Language*, 1, 2, 81-92.
- Кауи 1979: A.P. Cowie, The treatment of polysemy in the design of a learner's dictionary. In *Dictionaries and their users*, R.R.K. Hartmann, editor. Exeter, UK: University of Exeter Press, 82-88.
- Кверк и Гринбаум 1976: R. Quirk & S. Greenbaum, *A University Grammar of English*, London: Longman.
- Кверк и Гринбаум 1990: R. Quirk & S. Greenbaum, *A University Grammar of English*, Hongkong: Longman group ltd.
- Кверк и др. 1985: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1985.
- Кемис и МакТагарт 1988: S. Kemmis & R. McTaggart, *The action research planner*, Melbourne, Australia: Deakin University.
- Кипарски и Кипарски 1971: P. Kiparsky & C. Kiparsky, Fact. In: L. A. Jakobovits and D. D. Steinberg (eds.), *Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 345-369.
- Кирби 1987: J.P. Kirby, *Acquiring English Verbal Complements: A Project in Interlanguage Studies*, Unpublished Ph.D. dissertation. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.
- Клајн 2003: I. Klajn, *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku: Drugi deo - Sufiksacija i konverzija*, Beograd/Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva/Institut za srpski jezik SANU/Matica srpska.
- Коен 1998: A.D. Cohen, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Essex, U.K.: Longman.
- Колб 1984: D. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Колер 1991: W. Koller, The Concept of equivalence and the object of translation studies, *Target*, 7 (2), 191-222.
- Конти 2011: G. Conti, Defining a Rule for the Use of Infinitive and Gerund Complements, *English Language Teaching*, 4, 3, 3-13. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/11870/8330>. 03. 05. 2017.

- Кордер 1967: S.P. Corder, The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics*, V/4. Weinheim, Julius Beltz, 161–170.
- Крашен 1981: S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Крашен 1985: S.D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.
- Крашен 1987: S.D. Krashen, *Principles and practices in second language acquisition*, New York: Prentice-Hall.
- Кристал 2008: D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 6th. Oxford: Blackwell Publishing.
- Купер и Фишман 1977: R.L. Cooper & J.A. Fishman, A study of language attitudes, *The spread of English*, edited by Joshua A. Fishman, Robert L. Cooper, and Andrew W. Conrad, 239-276. Rowley, MA: Newbury House.
- Ладо 1957: R. Lado, *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ларсон-Фриман 1978: D. Larsen-Freeman, An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language, In E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA, Newbury House. 371–379.
- Лејкоф 1971: G. Lakoff, Generative semantics. In D. Stein. & L. Jakobovits (Eds.), *Semantics* (pp. 232-296). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ленеберг 1967: E.H. Lenneberg, *Biological Foundation of Language*, New York: Wiley.
- Лонг 1983: M.H. Long, Native speaker/nonnative speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics*, 4, 126 - 141.
- Лонг 1991: M.H. Long, Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. John Benjamins, Amsterdam, 39–52.
- Лукић-Домуз 2001: D. Lukić-Domuz, *IQ i znanje gramatike engleskog jezika*, Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
- Макдоно 1983: S. McDonough, *Psychology in foreign language teaching*, George Allen & Unwin: London.
- Максимовић и Петровић 2012: J. Maksimović i J. Petrović, Attitudes of humanities and social sciences students on foreign language learning, *Facta universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History* 11, 21 – 31.
- Макеј и Гас 2012: A. Mackey & C.M. Gass, *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*, West Sussex, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Маклиш 2009: K. McLeish, Attitude of Students Towards Cooperative Learning Methods at Knox Community College: A Descriptive Study, (Doctoral Thesis). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506779.pdf>. 22. 05. 2016.
- Мандеј 2001: J. Munday, *Introducing Translation Studies : Theories and applications*, London and New York: Routledge.
- Маретић, 1931: Т. Маретић, *Грамматика и стилистика српскохрватскога књижевног језика*, Загреб: Југословенска академија знаности и уметности.
- Мартинез-Гарсија и Вулф 2009: М. Т. Martinez-Garcia & S. Wulff, Not wrong, yet not quite right: Spanish ESL students' use of gerundial and infinitival complementation, *International Journal of Applied Linguistics*, 22, 2, July 2012, 225-244. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1473-4192.2012.00310.x>. 25. 05. 2017.
- Марфи 2012: R. Murphy, *English grammar in use – intermediate*, Cambridge: Cambridge university press.
- Матруд 2010: S.B. Matrood, The Problematic Use of Infinitive in English, *Journal of Al-Quadisiya University*, Vol. 13, No. 4, 19-35.
- Московљевић 1952: М.С. Московљевић, Језичко пабирчење по нашим књижевним часописима и листовима, *Нин*, београдски недељни лист, 16. XI 1952.

- Мразовић и Вукадиновић 2009: P. Mrazović i Z. Vukadinović, *Gramatika srpskog jezika za strance*, Sremski Karlovci - Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Најда 1975: E. Nida, *Language Structure and Translation*, Standford, California: Standford University Press.
- Нешић и Хамидовић 2016: И. Нешић и К. Хамидовић, Испитивање ставова студената о раду у групи приликом учења енглеског језика, *Теме*, XL/1, 281-299.
- Новаков 2005: P. Novakov, *Glagolski vid i tip glagolske situacije u engleskom i srpskom jeziku*, Novi Sad: Futura publikacije.
- Норис и Ортега 2000: J.M. Norris & Ortega, Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta analysis, *Language learning*, 50(3), 417-528.
- Њунан 1992: D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*, USA: CUP.
- Одлин 1989: T. Odlin, *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Оксфорд и др. 1989: R. Oxford, M. Nyikos & M. Elliman, Viva la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies, *Foreign Language Annals*, 21, 321-329.
- Оксфорд 1990: R. Oxford, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers.
- Оксфорд 2003: R. Oxford, Language Learning Styles and Strategies: An Overview, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- О'Мали и др. 1985: J.M. O'Malley, A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L.J. Kupper, L.J. & R.P. Russo, Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- О'Мали и Шамо 1990: J.M. O'Malley & A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Паутсма 1923: H. Poutsma, *The infinitive, the gerund and the participles of the English verb*, Groningen: P. Noordhoff.
- Пенингтон 1997: D.C. Pennington, *Socijalna psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap. [prev. D.C. Pennington, *Essential social psychology*, London: Edward Arnold].
- Пенфилд и Робертс 1959: W. Penfield & L. Roberts, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, New Jersey: Prinston University Press.
- Пери Џуниор 2011: F. L. Perry, Jr., *Research in Applied Linguistics, Becoming a Discerning Consumer*, New York and London: Routledge.
- Перковић и Краљевић 2005: A. Perković i L. Kraljević, Gramatika u komunikacijskom pristupu, *Skup: Jezik u društvenoj interakciji*, Opatija, Hrvatska.
- Петрашиновић 2016: D. Petrašinović, *Dijahronijska analiza participa I gerunda u engleskom jeziku*, Doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Петровиц 2001: W. Petrovitz, The sequencing of verbal complement structures, *ELT journal*, 55, 172-177.
- Пехар 1999: M. Pehar, Pragmatika u teoriji i praksi, *Zbirka pedagogije. Teorija i mogućnost primjene pragmalingvistike: zbornik*, 569-578.
- Пипер и др. 2005: P. Piper, I. Antonić, V. Ružić, S. Tanasić, Lj. Popović, i B. Tošović, *Sintaksa savremenoga srpskog jezika. Prosta rečenica*, Beograd-Novı Sad: Institut za srpski jezik SANU-Beogradska knjiga– Matica srpska.
- Ричардс 1974: J.C. Richards, (ed.), *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition*, London: Longman.
- Робинсон 1996: P. Robinson, Learning Simple and Complex Second Language Rules Under Implicit, Incidental, Rule-search, and Instructed Conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1): 27-67.

- Рубин 1987: J. Rubin, Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 15-30. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Руданко 1984: J. Rudanko, On some contrasts between infinitival and that complement clauses in English, *English Studies* 65, 2, 141-161.
- Руданко 1998: J. Rudanko, To infinitive and to -ing complements: a look at some matrix verbs in late modern English and later, *English Studies* 79, 4, 336-348.
- Совет Европе: Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strassbourg: Council of Europe & Cambridge University Press. Преузето 12.05. 2016. са www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Санчез Рамос, 2005: M. Sánchez Ramos, Research on Dictionary Use by Trainee Translators, *Translation journal*, 9(2). <http://translationjournal.net/journal/32dictuse.htm>. 26. 07. 2015.
- Свон 2001: S. Michael, If this is a cure, let's have the disease, *ELT journal*, 55/2, April 2001, 178-183.
- Селинкар 1972: L. Selinker, Interlanguage, *IRAL*, 10 (3), 209–31.
- Селинцер 1975: H.W. Selinger, Inductive Method and Deductive Method in Language Teaching: A Re-Examination, *International Review of Applied Linguistics*, 18, 1-18.
- Сиберт 2003: L. Siebert, Student and Teacher Beliefs about Language Learning, *The ORTESOL Journal*, Vol. 21, 7-39.
- Симић 2001: Р. Симић, *Српска граматика II – синтакса*. Београд: Народна библиотека Србије.
- Синглтон 2007: D. Singleton, The Critical Period Hypothesis: Some Problems, *Interlinguistica*, 17, 48-56.
- Спирман 1904: C. Spearman, General intelligence, Objectively Determined and Measured, *The American Journal of Psychology*, 15/2, 201-292.
- Спрат 1999: M. Spratt, How good are we at knowing what learners like? *System* 27, 141–155.
- Станковић 2009: С. Станковић, О појму и развоју контрастивне анализе језика, *Зборник радова Филозофског факултета*, XXXIX, 65-77.
- Старкс и Палтриџ 1996: D. Starks & B. Paltridge, A note on using sociolinguistic methods to study nonnative attitudes towards English, *World Englishes* 15, 217-224.
- Стевановић 1935: М. Стевановић, Инфинитив и свезица „да“ с презентом, *Наш језик*, III, Београд, 282-288.
- Стевановић 1953: М. Стевановић, Напоредна употреба инфинитива и презента са свезицом да, *Наш језик*, књига 5, Београд, св. 3-4, 85-102.
- Стевановић 1989: М. Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik 2: Sintaksa*, Београд: Naučna knjiga.
- Стернберг 1985: R.J. Sternberg, *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Стерн 1983: Н. Stern, *Fundamental concepts of language teaching*, London: Oxford University Press.
- Стерн 1992: Н. Stern, *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Сузић 2015: R. Suzić, *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola*, doktorska disertacija, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Тејлор 2012: В. Taylor, A Rule-Based Method of Teaching Gerund vs. Infinitive Complements, http://bftaylor.com/wpcontent/uploads/2012/12/Teaching_Gerund_vs_Infinitive_Complements.pdf. 25. 02. 2018.
- Тенијер 1959: L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structural*, Paris: Klincksieck.
- Торнбери 1999: S. Thornbury, *How to Teach Grammar*, England: Pearson Education Limited.
- Торнбери 2006: J. Thornbury, *An A-Z of ELT*, London: Macmillan.
- Торнбери 2010: S. Thornbury, *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*, Oxford: Macmillan Books for Teachers.

- Фелдер и Силверман 1988: R.M. Felder & L.K. Silverman, Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engineering Education*, 78(7): 674-681. <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/LS-1988.pdf>. 22. 05. 2015.
- Ферт 1996: A. Firth, The discursive accomplishment of normality. On "lingua franca" English and conversation analysis, *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.
- Филиповић 1980: R. Filipović, Kontrastivna analiza u okviru primenjene lingvistike, *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije*, Zagreb, 4-5, 21-26, Drugi kongres Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije, Zagreb, 30. V-1. VI.
- Хачинсон и Вотерс 1987: T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Хелбиг 1982: G. Helbig, *Valenz - Satzglieder-semantische Kasus-Satzmodelle*, Leipzig: Verlag.
- Херон и Томасело 1992: C. Herron & M. Tomasello, *Acquiring grammatical structures by guided Induction*, Oxford: Heineman.
- Хи Цу и Ворден 1998: L. Hsiu-Ju & C.A. Warden, Different Attitudes Among Non- English Major EFL Students, *The Internet TESL Journal*, 4, 10, October 1998. <http://iteslj.org/Articles/Warden-Difference/>. 18. 01. 2013.
- Хинкел и Фотос 2002: E. Hinkel, E. & S. Fotos, *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Хорвиц 1985: E.K. Horwitz, Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods class, *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Хорвиц 1987: E.K. Horwitz, Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119- 129). London, UK: Prentice-Hall International.
- Хорвиц 1988: E.K. Horwitz, The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *Modern Language Journal*, 72, 283 - 294.
- Хоригучи 1978: I. Horiguchi, *Complementation in English syntax: A generative semantics approach*, Doctoral dissertation, Washington, D.C.: Georgetown University, D.C.
- Хорнби 1974: A.S. Hornby, *Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English*, New York: Oxford University Press.
- Хорнби 1975: A.S. Hornby, *A guide to patterns and usage in English*, Oxford: Oxford University Press.
- Хорњак 2010: S. Hornjak, Uticaj uzrasta i pola na usvajanje stranog jezika, *Komunikacija i kultura Online*, 1/1, 222-233
- Хрњак Хамидовић 2013а: K. Hrnjak Hamidović, Difficulties encountered in teaching ESP to non-English majors in Higher education and future steps towards possible solution, *Proceedings of the 1st International Conference on Teaching English for Specific Purposes*, Faculty of Electronic Engineering, University of Niš, 37-47.
- Хрњак Хамидовић 2013б: K. Хрњак Хамидовић, Имперфективизација глагола у српском језику и њихови преводни еквиваленти у енглеском језику, *Савремена проучавања језика и књижевности*, књ. 1 (Зборник радова са IV научног скупа Младих филолога Србије), број 4, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, стр. 159-167.
- Частен 1969: K. Chastain, The Audio-Lingual Habit Theory Versus the Cognitive Code-Learning Theory: Some Theoretical Considerations, *International Review of Applied Linguistics*, 7, 97-106.
- Чомски 1984: N. Čomski, *Sintaksičke structure*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, Dnevnik.
- Џордан 1997: R. Jordan, *English for Academic Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Шамо и Купер 1989: A.U. Chamot & L. Kupper, Learning strategies in foreign language instruction, *Foreign Language Annals*, 22/1, 13–24.
- Шварц и Козарано 2007: M. Schwartz & P. L. Causarano. The role of frequency in SLA: An Analysis of Gerunds and Infinitives in ESL Written Discourse, *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 43-57.
- Шервуд 1988: J.N. Sherwood, *The cT Language*, Stipes, Champaign, IL.

Уџбеници

Редстон и Канингам 2009а: С. Redston & G. Cunningham, *Face2face, pre-intermediate, Student's book*, Cambridge University Press: Cambridge.

Редстон и Канингам 2009б: С. Redston & G. Cunningham, *Face2face, intermediate, Student's book*, Cambridge University Press: Cambridge.

Извори са интернета

[file:///C:/Users/lenovo/Downloads/TestQuestions%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Downloads/TestQuestions%20(1).pdf) преузето 18. 05. 2015.

<http://baladre.info/english/sedaviwebfront/gerundinfinitive2.htm> преузето 18. 05. 2015.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1. Анкетни упитник

ПРИЛОГ 2. Face2face Placement Test

ПРИЛОГ 3. Тест 1 Б1

ПРИЛОГ 4. Тест 2 Б2

ПРИЛОГ 5. Тест 3 Б1

ПРИЛОГ 6. Тест 4 Б2

ПРИЛОГ 7. Пример анализе грешака, Т1Б1

ПРИЛОГ 8. Пример анализе грешака, Т1Б2

ПРИЛОГ 1.

АНКЕТНИ УПИТНИК

Инструкције: Упитник је анониман. Молимо Вас да на питања одговорите искрено. Ово није никакво тестирање, већ нас само занима Ваше лично мишљење и искуство. Заокружите један од понуђених одговора, а тамо где су квадратићи, обележите одговарајући. Резултати упитника ће се користити искључиво у истраживачке сврхе, за потребе израде докторске дисертације под називом *Усвајање глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика*.

Захваљујемо на сарадњи!

А) Основни подаци

1. Године старости

19	
20	
21	
22	
Остало	

2. Пол

мушки	
женски	

3. Колико дуго учите енглески као страни језик?

0	
1-4	
4-8	
8-	

4. Да ли сте енглески језик учили искључиво у школи?

ДА НЕ

4а) Ако је одговор НЕ, опишите своје искуство учења енглеког језика ван школе (где, како и колико дуго)

Б) Мотивација за учење енглеског језика

1) Који су ваши разлози за учење енглеског језика? Молимо Вас оцените доле наведене разлоге на основу њихове важности.

	5	4	3	2	1
Разлози за учење енглеског језика	Веома важно	важно	Донекле важно	Мање важно	Неважно
1. Зато што волим енглески језик.					
2. Зато што ће ми омогућити да лакше нађем посао.					
3. Зато што планирам да наставим школовање након					

факултета.					
4. Зато што је обавезан предмет на факултету.					
5. За лично усавршавање.					
6. Зато што ће ми побољшати статус у друштву.					
7. Да се упознам са западњачком културом.					
8. остало					

Ц) Ставови према учењу глаголских образаца

Молимо Вас да пажљиво прочитате доле поменуте изјаве које се тичу Вашег става приликом учења глаголских образаца. За давање одговора на постављена питања користите следећу скалу: 1=апсолутно се не слажем 2=не слажем се 3= не знам 4=слажем се 5= у потпуности се слажем

Обележите квадратић који одговара понуђеном одговору.

ИЗЈАВЕ	1	2	3	4	5
1. Термин <i>глаголски обрасци (verb patterns)</i> ми је познат од раније.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Учење глаголских образаца је битно за побољшање комуникације на енглеском језику.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. При избору комплемената <i>-to</i> или <i>-ing</i> , увек се водим интуицијом, а не формалним правилима.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Глаголске обрасце учим напамет из уџбеника или граматике, тако што меморишем одређене глаголе и комплементе који иду уз њих.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Искрено, глаголске обрасце учим само да бих положио/ла испит.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Свестан сам важности глаголских образаца приликом превођења у оба смера.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Трудим се да тачно употребљавам глаголске обрасце у говору како бих побољшао/ла своје изражавање на енглеском језику.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Не обраћам пажњу на грешке које правим приликом употребе глаголских образаца.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ПРИЛОГ 2.

Face2face Placement Test

Question Sheet

- Choose the best answer for each question.
- Choose one answer only.
- Write your answers on the Answer Sheet.
- Spend a maximum time of 30 minutes on the test.
- Please stop if the questions become too difficult.

1 Maria _____ Brazilian.

- a) are b) am c) is d) be

2 Paul's studying medicine because he wants to be a _____ .

- a) lawyer b) teacher c) doctor d) builder

3 Jim _____ got a car.

- a) doesn't b) hasn't c) isn't d) haven't

4 John is _____ brother.

- a) Peter's b) Peter c) of Peter d) Peter his

5 What's your _____ sport?

- a) important b) favourite c) beautiful d) nice

6 Excuse me. _____ time please?

- a) You have the b) What is c) Have you got the d) What

7 What time _____ get up in the morning?

- a) you b) do you c) are you d) you do

8 I usually _____ at the supermarket on Saturday mornings.

- a) go for a drink b) eat out c) do sport d) go shopping

9 What _____ Mary for her birthday?

- a) about buying b) shall we buy c) to buy d) let's

10 My brother _____ in London.

- a) live b) lives c) is lived d) living

11 _____ there a restaurant near here?

a) Are b) Have c) Do d) Is

12 Do you prefer to have a _____ or a bath in your bathroom?

a) shower b) cooker c) washing machine d) fridge

13 How _____ is the cheese sandwich please?

a) price b) much c) cost d) money

14 _____ the food like at that Indian restaurant you went to last night?

a) Did you b) Was c) What was d) How did

15 I like _____ because I like to laugh.

a) love stories b) comedies c) action fi lms d) science fi ction fi lms

16 London is more _____ than Paris.

a) dangerous b) bigger c) cleaner d) noisier

17 _____ to go for a pizza this evening?

a) Do you like b) What do you want c) Would you rather d) Would you like

18 Look! It _____ .

a) rains b) raining c) does rain d) is raining

19 Hello, _____ I speak to Jane please?

a) can b) will c) do d) am

20 Peter loves giving presents, he's very _____ .

a) selfi sh b) shy c) lazy d) generous

21 What's _____ ? You look upset.

a) bad b) happen c) matter d) wrong

22 If you do more exercise you will _____ .

a) lose weight b) stop to smoke c) work less d) have a holiday

23 To get to the Post Offi ce, _____ at the end of this road.

a) go along b) go over c) turn right d) go past

24 Bye bye, George! _____ a nice weekend!

a) Make b) Have c) Do d) Pass

25 BILL I really love football. _____ JIM .

a) Neither do I b) So am I c) So do I d) Oh, I do

26 I _____ 18 years old when I started my fi rst job.

a) were b) had c) was d) did

27 I didn't _____ TV last night.

a) watched b) watching c) watch d) not watched

28 My grandfather was born eighty years _____ .

a) since b) last c) ago d) before

29 It was nice to meet you. See you _____, I hope.

a) later b) more c) always d) longer

- 30 Many people prefer jobs with flexible _____ .
a) working hours b) office c) salary d) holiday pay
- 31 I'm _____ sorry, but I can't come to your party tonight.
a) much b) awful c) really d) such
- 32 John _____ his wife in 2004.
a) has met b) met c) did he meet d) was met
- 33 I'm sure _____ a great time at the party next Saturday.
a) we'll have b) we're having c) we have d) we go to have
- 34 How much time do you _____ doing your English homework?
a) work b) give c) make d) spend
- 35 Are you going shopping? _____ with you if you like.
a) I'll come b) I come c) I'm coming d) I can be coming
- 36 Jane is the _____ girl in her class.
a) richer b) more popular c) worse d) happiest
- 37 Excuse me, I _____ if you could show me the way to the train station?
a) would like b) wonder c) may ask d) hope
- 38 You shouldn't _____ a lady how old she is.
a) asked b) ask c) asking d) to ask
- 39 In England people usually _____ hands when they first meet.
a) kiss b) shake c) take d) put
- 40 Hurry up or we'll _____ our train!
a) lose b) fail c) catch d) miss
- 41 I was so _____ yesterday because I fell asleep in class!
a) calm b) nervous c) guilty d) embarrassed
- 42 _____ anything next Friday?
a) Do you b) Do you do c) Would you do d) Are you doing
- 43 Many types of watches _____ in Switzerland.
a) are made b) made c) are making d) is made
- 44 I like these trousers but they don't _____ me. They're much too small!
a) suit b) size c) fit d) match

45 I _____ my driving test last week, so now I'll have to take it again.

- a) passed b) lost c) failed d) got

46 SUSAN I've got four sisters.

RUTH _____ you?

- a) Do b) Got c) Are d) Have

47 What would you do if you _____ a million pounds?

- a) win b) would win c) won d) winning

48 I'm trying to _____ money to buy a new car.

- a) save b) waste c) spend d) lend

49 You're from Liverpool, _____?

- a) aren't you b) isn't it c) don't you d) you are

50 You _____ to study hard if you want to pass your exams.

- a) must b) should c) have d) supposed

51 I'm usually too _____ after work to go out.

- a) furious b) exhausted c) fascinated d) angry

52 My parents _____ married since 1985.

- a) have been b) are c) were d) got

53 If you go to London, the Tate Modern is really worth _____ .

- a) to see b) seeing c) to be seen d) see

54 I _____ home yesterday when it started raining.

- a) walked b) was walking c) have walked d) have been walking

55 John wants to be president of his company – he's very _____ !

- a) stubborn b) responsible c) ambitious d) independent

56 People say English people tend _____ rather reserved.

- a) being b) be c) to be d) be

57 I try to _____ my desk every day after work.

- a) go through b) clear out c) put away d) tidy up

58 The thing you open bottles with is _____ a bottle opener in English.

- a) said b) spoken c) named d) called

59 Take your umbrella _____ it rains.

a) unless b) because c) as d) in case

60 Could you _____ me a favour please?

a) do b) make c) give d) help

61 In order to log on to a computer you sometimes need to enter a _____ .

a) link b) software c) web site d) password

62 Many new houses _____ in the town where I live.

a) build b) have been building c) are being built d) are building

63 _____ to post that card to Pete – it's his birthday tomorrow.

a) If I were you, I'd b) You should c) Don't forget d) You'd better

64 I don't know many people _____ still smoke nowadays.

a) they b) what c) which d) who

65 Mary went to the party _____ of her headache.

a) although b) in spite c) even though d) despite

66 I think I've got a cold. I can't stop _____.

a) to sneeze b) sneezing c) sneeze d) the sneezing

67 If you don't know the meaning of a word you can _____ - in a dictionary.

a) get it out b) point it out c) look it up d) come up with it

68 _____ I opened the window?

a) May b) Would you mind if c) Could d) Do you mind

69 My doctor _____ me I should eat less meat.

a) told b) spoke to c) said d) told to

70 Peter _____ me to go to the theatre with him next week.

a) offered b) invited c) promised d) suggested

71 Sorry, I didn't quite _____ what you said.

a) catch b) listen c) take d) know

72 I wish I _____ get up early every morning!

a) didn't have to b) mustn't c) hadn't d) wouldn't have to

73 Jane _____ from Cambridge University with a degree in Law.

a) graduated b) passed c) studied d) qualified

74 Hi Jenny. How's it _____ ?

a) making b) getting c) going d) doing

75 I don't smoke now, but I _____ smoke 20 a day!

a) am used to b) used to c) use to d) was used to

76 Paris is _____ the Eiffel Tower.

a) famous for b) impressed by c) fascinated by d) excited about

ПРИЛОГ 3.

TEST 1: VERB PATTERNS, B1

1. *Select the appropriate verb complement*

can _____

- a) to do b) do c) doing d) to do/doing

forget _____

- a) To bring b) bring c) bringing d) to bring/bringing

admit _____

- a) to steal b) steal c)stealing d) to steal/stealing

like _____

- a) to paint b) paint c) painting d) to paint/painting

promise _____

- a) to stay b) stay c) staying d) to stay/staying

2. *Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets.*

My friend and I had a problem about our holiday last year. I wanted _____ (**have**) a lazy seaside holiday because I was tired and needed _____. (**relax**). I love _____ (**lie**) in the sun. My friend, Natalie, hates _____ (**sunbathe**) because she always goes red, not brown. The travel agent tried _____ (**help**) us and suggested Greece. I said I'd love _____ (**stay**) in Athens for a few days.

3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian.

1. What do you enjoy _____ (**do**) in your free time?

2. What was the last thing you needed _____ (**buy**) for your home?

3. Where would you like _____ (**go**) for your next holiday?

4. Do you prefer _____ (**study**) in the morning or the evening?

4. Please, translate the following sentences into English.

1. Много ми се свиђа ова хаљина, морам да је пробам.

_____.

2. Престао је да пуши пре две недеље.

_____.

3. Покушао сам да га упозорим, али било је прекасно.

_____.

4. Волео бих да одем на скијање ових дана.

_____.

ПРИЛОГ 4.

TEST 2 – FINAL EXAMINATION, B1 – PRE-INTERMEDIATE

1. *Select the appropriate verb complement*

should _____

b) to do b) do c) doing d) to do/doing

enjoy _____

b) to make b) make c) making d) to make/making

decide _____

b) to study b) study c) studying d) to study/studying

start _____

b) to sing b) sing c) singing d) to sing/singing

finish _____

b) to paint b) paint c) painting d) to paint/painting

2. *Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets.*

Now we are in Berlin. It seems _____ (**be**) a lively and interesting city. We are sitting in the restaurant and we have asked the waiter _____ (**bring**) the menu, though I'm thinking about _____ (**ask**) for a cup of tea only because I'm so sad, I miss _____ (**be**) with you so much. We will probably start _____ (**drive**) towards old eastern Germany early in the morning, and I hope _____ (**be**) strong enough to persist.

3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian.

1. I promise _____ (**give**) you an opportunity as soon as possible.

2. He hates _____ (**deal**) with difficult customers.

3. Did you remember _____ (**close**) the window when we came out?

4. Do you prefer _____ (**go**) out to the shops, or would you rather _____ (**do**) your shopping on the Internet?

4. Please, translate the following sentences into English.

1. Зашто ми не допустиш да ти објасним?

_____.

2. Планирам да идем на море идуће недеље.

_____.

3. Више волим да гледам ТВ него да идем на журку.

_____.

4. Могао би да прочиташ белешке пре испита.

_____.

ПРИЛОГ 5.

TEST 3: VERB PATTERNS, B2 – INTERMEDIATE

1. *Select the appropriate verb complement:*

must _____

- c) to do b) do c) doing d) to do/doing

finish _____

- c) to bring b) bring c) bringing d) to bring/bringing

admit _____

- c) to steal b) steal c)stealing d) to steal/stealing

like _____

- c) to paint b) paint c) painting d) to paint/painting

promise _____

- c) to stay b) stay c) staying d) to stay/staying

2. *Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets.*

I began _____ (**look**) for a new flat last month. I asked the estate agent _____ (**look**) for two-bedroom flats. He kept _____ (**show**) me ones that were far too expensive, but Mum said she'd let me _____ (**borrow**) some money. I don't mind _____ (**borrow**) from her so I decided _____ (**buy**) the first flat I'd seen.

3. Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian language.

1. I will never forget _____ (**dance**) waltz on the ship.

2. Do you enjoy _____ (**shop**)?

3. What was the last thing you needed _____ (**buy**) for your home?

4. Did your parents make you _____ (**buy**) clothes for you?

4. Please, translate the following sentences into English.

1. Ана ужива да купује скупе ствари.

_____.

2. Са жаљењем Вас обавештавамо да је Ваша молба одбијена.

_____.

3. Помогао сам Џорџу да понесе кесе пуне намирница.

_____.

4. Смета ли Вам да отворимо прозор на кратко?

_____.

ПРИЛОГ 6.

TEST 4 – FINAL EXAMINATION, B2 – INTERMEDIATE

1. *Select the appropriate verb complement*

let _____

- a) me do b) me doing c) me to do d) me do/ me doing

would rather _____

- a) to play b) play c) playing d) to play/playing

continue _____

- a) to write b) write c) writing d) to write/writing

threaten _____

- a) to tell b) tell c) telling d) to tell/telling

prefer _____

- a) to live b) live c) living d) to live/living

2. *Fill in the gaps with the objects and the verbs in brackets in the correct form.*

When I was a young teenager, my parents were the worst, or that's what I used to think. For a start, they didn't allow 1 _____ (**me/go out**) with my friends. However much I always begged 2 _____ (**them/let**) me go out, they would always force 3 _____ (**me/stay**) home. As a teenager, I remember thinking that they just didn't want 4 _____ (**me/have**) fun. It wasn't just that I wasn't allowed to hang out with my friends, but they were always telling me to help 5 _____ (**them/do**) all sorts of things around the house: washing dishes, mopping floors, dusting my room. I remember how much I used to think I hated them at the time. I often imagined 6 _____ (**them/have**) an accident.

<https://www.test-english.com/grammar-points/b2/verb-object-infinitive-gerund/3/>

3. *Fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets. Then translate the sentences into Serbian language.*

1. I'm sorry; I didn't mean to keep you _____ (**wait**).

2. After working long hours, Dom suggested _____ (**meet**) in the pub.

3. Did your parents used to make you _____ (**wear**) things you didn't like?

4. Mike was so tired of walking, so he stopped _____ (**light**) a cigarette.

4. *Please, translate the following sentences into English.*

1. Посаветовао ме је да купим брз компјутер, па сам замолио брата да ми донесе неке брошуре.

_____.

2. Застали смо да попијемо по пиће, а онда смо наставили да се крећемо.

_____.

3. Не смета ми да седим сатима испред лаптопа.

_____.

4. Џон је запретио да ће мојим родитељима рећи истину.

_____.

ПРИЛОГ 7.

Пример анализе грешака, Т1Б1

Кодирани типови грешака:

Без грешке погрешан одабир погрешан превод погрешно време спелинг додавање празно

0 1 2 3 4 5 6

Број питања	реченица	Исправљена	Тип грешке
1			0
2	Forget to bring	Forget to bring/bringing	1
3			0
4	Like to paint	Like to paint/painting	1
5	Promise staying	Promise to stay	1
6	I wanted had...	I wanted to have...	3
7	...needed relaxed	...needed to relax	3
8			6
9			6
10	...tried	...tried to	3

	helped...	help...	
11	...I'd love staying	...I'd love to stay	1
12			0
13			0
14	...needed bought...	...needed to buy...	3
15			0
16	...like going...	...like to go...	1
17			0
18	...prefer to study...	...prefer studying...	1
19			0
20	...I must to try it.	...I must try it.	5
21	He stoped smoking...	He stopped smoking...	4
22	I try to stop him...	I tried to stop him...	3
23	I would like to go on skiing...	I would like to go skiing...	5

ПРИЛОГ 8.

Пример анализе грешака, Т1Б2

Кодирани типови грешака:

Без грешке погрешан одабир погрешан превод погрешно време спелинг додавање празно

0 1 2 3 4 5 6

Број питања	реченица	Исправљена	Тип грешке
1	Must to do	Must do	1
2			0
3	Admit to steal	Admit stealing	1
4	Like to paint	Like to paint/painting	1
5	Promise staying	Promise to stay	1
6			0
7			0
8			0
9	...let me to borrow...	...let me borrow...	1
10			0
11			0
12	...forget to	...forget	1

	dance...	dancing...	
13			0
14	...enjoy shoping?	...enjoy shopping?	4
15			0
16			0
17			0
18	...make you buying...	...make you buy...	1
19			0
20	...enjoyes buying...	...enjoys buying...	4
21	Unfortunately, we're informing you that...	We regret to inform you...	2
22			0
23	Do you mind to open...	Do you mind opening...	1

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Кимета Хамидовић, изјављујем да докторска дисертација под насловом:

„Усвајање глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика“

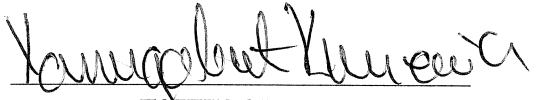
која је одбрањена на Филолошко-уметничком факултету

Универзитета у Крагујевцу представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат *сопственог истраживачког рада*.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду* ауторског нити другог права интелектуалне својине других лица,
- да умножени примерак докторске дисертације у штампаној и електронској форми у чијем се прилогу налази ова Изјава садржи докторску дисертацију истоветну одбрањеној докторској дисертацији.

У Новом Пазару, 20. 08. 2018. године,


попис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, _____ Кимета Хамидовић _____,

дозвољавам

не дозвољавам

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

„Усвајање глаголских образаца у енглеском језику код говорника српског језика“

која је одбрањена на _____ Филолошко-уметничком факултету _____

Универзитета у Крагујевцу, и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

дозвољавам

не дозвољавам¹

¹ Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада²

У Новом Пазару, 20. 08. 2018. године,



потпис аутора

² Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од понуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>