

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2014

YEARBOOK

2014



ГОДИНА 5

VOLUME V

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

**УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ**

ISSN 1857-7059



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2014
YEARBOOK
2014**

Посветен на доц. д-р Душко Алексовски

ГОДИНА 5

VOLUME V

**GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY**



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ
YEARBOOK
FACULTY OF PHILOLOGY**

За издавачот

проф. д-р Јованка Денкова

Издавачки совет

проф. д-р Саша Митрев
проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
проф. д-р Виолета Димова
проф. д-р Јованка Денкова
проф. д-р Билјана Ивановска
доц. д-р Нина Даскаловска
доц. д-р Махмуд Челик
доц. д-р Ранко Младеноски
м-р Ристо Костуранов

Редакциски одбор

проф. д-р Јованка Денкова
проф. д-р Виолета Димова
проф. д-р Луси Караниколова
проф. д-р Толе Белчев
проф. д-р Билјана Ивановска
доц. д-р Марија Кусевска
доц. д-р Нина Даскаловска
доц. д-р Марија Кукубајска
доц. д-р Драгана Кузмановска
виш лектор м-р Снежана Кирова
м-р Весна Коцева

Главен уредник

доц. д-р Марија Леонтиќ

Одговорен уредник

доц. д-р Светлана Јакимовска

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
лектор м-р Биљана Петковска
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Редакција и администрација
Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ 10А
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Editorial board

Prof. Sasa Mitrev, Ph. D.
Prof. Blazo Boev, Ph. D.
Prof. Liljana Koleva Gudeva, Ph. D.
Prof. Violeta Dimova, Ph. D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph. D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph. D.
Docent Nina Daskalovska, Ph.D.
Docent Mahmud Celik, Ph.D.
Docent Ranko Mladenoski, Ph.D.
Risto Kosturanov, M. A.

Editorial staff

Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph. D
Prof. Violeta Dimova, Ph. D.
Ass. Prof. Lusi Karanikolova, Ph. D.
Ass. Prof. Tole Belcev, Ph. D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph. D.
Docent Marija Kusevska, Ph.D.
Docent Nina Daskalovska, Ph.D.
Docent Marija Kukubajska, Ph.D.
Docent Dragana Kuzmanovska, Ph.D.
Senior Lecturer Snezana Kirova, M.A.
Vesna Koceva, M.A.

Managing editor

Docent Marija Leontik, Ph.D.

Editor in chief

Docent Svetlana Jakimovska, Ph.D.

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasovska
(Macedonian)
Lecturer Biljana Petkovska, M.A.
(English)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Address of editorial office
Goce Delcev University – Stip
Faculty of Philology
Krste Misirkov 10A
PO box 201, 2000 Stip
R. of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENT

ЈАЗИК

Билјана Ивановска, Нина Даскаловска ПРЕГЛЕД НА ТРАДИЦИОНАЛНИТЕ МОДЕЛИ ЗА ПОВРАТНОСТА ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК Biljana Ivanovska, Nina Daskalovska A REVIEW OF THE TRADITIONAL REFLEXIVE MODELS IN MACEDONIAN AND GERMAN	9
Толе Белчев, Станка Коцева ЗБОРООБРАЗУВАЊЕ ВО СОВРЕМЕНИОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК Tole Belcev, Stanka Kocева WORD FORMATION IN MODERN MACEDONIAN LANGUAGE	19
Драгана Кузмановска, Снежана Кирова, Биљана Петковска АНАЛИЗА НА ФРАЗЕОЛОШКИТЕ ЕДИНИЦИ СО КОМПОНЕНТАТА „УСТА“ ВО ГЕРМАНСКИОТ И ВО АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК Dragana Kuzmanovska, Snežana Kirova, Biljana Petkovska ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT “MUND/MOUTH” IN GERMAN AND ENGLISH	33
Марија Кусевска МЕГУКУЛТУРНИ ИСТРАЖУВАЊА НА ГОВОРНИТЕ ЧИНОВИ Marija Kusevska CROSS-CULTURAL STUDIES OF SPEECH ACTS	43
Марија Леонтиќ СЕМАНТИКАТА НА ТУРСКИОТ СУФИКС -ли /-lİ/ (-li, -li, -lu, -lü) ВО ТУРСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК Marija Leontic THE SEMANTICS OF THE TURKISH SUFFIX -ли /-lİ/ (-li, -li, -lu, -lü) IN THE TURKISH AND IN THE MACEDONIAN LANGUAGE	53
Дејан Методијески, Костадин Голаков ИЗУЧУВАЊЕТО НА СТРАНСКИТЕ ЈАЗИЦИ НА ФАКУЛТЕТИТЕ ЗА ТУРИЗАМ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА Dejan Metodijeski, Kostadin Golakov FOREIGN LANGUAGES STUDYING AT THE FACULTIES OF TOURISM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA	63
Марица Тасевска ФАКТОРИ ЗА ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА РОДОТ ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК Marica Tasevska FACTORS FOR DETERMINATION OF THE GENDER IN THE GERMAN LANGUAGE	73



КНИЖЕВНОСТ

- Јованка Денкова, Махмут Челик, Билјана Ивановска**
ТЕОРИСКО ПРОМИСЛУВАЊЕ НА ЕПИСТОЛАРНИОТ ЖАНР
Jovanka Denkova, Mahmut Celik, Biljana Ivanovska
THEORY RETRASING OF THE EPISTOLARY GENRE 87
- Махмут Челик, Јованка Денкова, Билјана Ивановска**
ПОЕТСКО-ПРОЗНОТО ТВОРЕШТВО ЗА ДЕЦА НА ФАХРИ КАЈА
Mahmut Celik, Jovanka Denkova, Biljana Ivanovska
FAHRI KAYA'S WORK IN POETIC AND PROSE CHILDREN'S LITERATURE .. 97
- Наталија Поп Зариева**
УЛОГАТА НА ИЗМАМАТА И МАСКИТЕ ВО *ХАМЛЕТ*
Natalija Pop Zarieva
THE ROLE OF DECEIT AND MASKS IN *HAMLET* 103
- Крсте Илиев**
ПРЕПОРОДОТ НА ВИТЕШТВОТО И ПОЈАВАТА НА
ЦЕНТЛИМЕНОТ ВО ВЕЛИКА БРИТАНИЈА
Krste Iliev
THE REVIVAL OF CHIVALRY AND THE EMERGENCE OF
THE GENTLEMAN IN GREAT BRITAIN 113
- Јане Јованов, Снежана Кирова**
„ПРЕКРАСЕН НОВ СВЕТ“ ПРЕГЛЕД И СОЦИО-ФИЛОСОФСКА АНАЛИЗА
Jane Jovanov, Snezana Kirova
“BRAVE NEW WORLD” REVIEW AND SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS .. 117
- Марија Крстева**
АМЕРИКАНСКАТА ИДЕОЛОГИЈА ВО „ЗДРАВ РАЗУМ“ НА
ТОМАС ПЕИН
Marija Krsteva
AMERICAN IDEOLOGY SEEN THROUGH THOMAS PAINE'S
“COMMON SENSE” 127
- ПРЕВЕДУВАЊЕ И ТОЛКУВАЊЕ**
- Билјана Ивановска, Јованка Денкова, Махмут Челик**
МАКЕДОНСКИТЕ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ НА ГЛАГОЛИТЕ ВО
ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК ШТО ИСКАЖУВААТ ПСИХИЧКА СОСТОЈБА
Biljana Ivanovska, Jovanka Denkova, Mahmut Celik
ON THE MACEDONIAN COUNTERPARTS OF THE GERMAN
VERBS DENOTING EMOTIONAL STATE 135
- Светлана Јакимовска**
ТЕРМИНОЛОГИЈАТА КАКО НАУКА И ТЕРМИНОЛОШКАТА РАБОТА
Svetlana Jakimovska
TERMINOLOGY SCIENCE AND TERMINOLOGY WORK 143



Даринка Маролова

ДИДАКТИЧКИ ПРИСТАП КОН ТОЛКУВАЊЕТО НА СИНТАКСИЧКАТА
ПОВЕЌЕЗНАЧНОСТ

Darinka Marolova

DIDACTIC APPROACH TO INTERPRETING THE SYNTACTIC AMBIGUITY 153

МЕТОДИКА

Емилија Петрова Ѓорѓева

УЛОГАТА НА ДИРЕКТОРОТ ВО МОТИВИРАЊЕТО ЗА
ПРИФАЌАЊЕ ПРОМЕНИ ВО УЧИЛИШТЕТО

Emilija Petrova Gorgeva

THE ROLE OF THE PRINCIPAL IN THE MOTIVATION FOR
ACCEPTING CHANGES IN SCHOOL 161

Нина Даскаловска, Билјана Ивановска

ВАЖНОСТА НА ИНТЕРАКЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Nina Daskalovska, Biljana Ivanovska

THE IMPORTANCE OF INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING 169

Марија Емилија Кукубајска, Билјана Алексова Даневска

БИОЕТИКА, МУЛТИКУЛТУРА, МУЛТИЛИНГВАЛНОСТ И
АКВИЗИЦИЈА НА СТРАНСКИ ЈАЗИК

Marija Emilija Kukubajska, Biljana Aleksova Danevska

BIOETHICS, MULTI-CULTURE, MULTI-LINGUAL ENVIRONMENT
AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION 183

Марија Тодорова

МНОГУЈАЗИЧНА МЕТОДИКА

Marija Todorova

MULTILINGUAL METHODOLOGY 195

Катерина Сусинова, Нина Даскаловска

УПОТРЕБАТА НА СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕЊЕ ЈАЗИК КАЈ УЧЕНИЦИ
ВО ОСНОВНО И СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

Katerina Susinova, Nina Daskalovska

THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY PRIMARY
AND SECONDARY SCHOOL EFL LEARNERS 203

Марија Дончева, Нина Даскаловска

УЛОГАТА НА ЛИТЕРАТУРАТА ВО ИЗУЧУВАЊЕТО НА АНГЛИСКИОТ ЈАЗИК
И НЕЈЗИНОТО ВЛИЈАНИЕ ВРЗ ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИКОТ

Marija Donceva, Nina Daskalovska

THE ROLE OF LITERATURE IN LEARNING ENGLISH AND ITS EFFECTS ON
LEARNERS' LINGUISTIC COMPETENCE 213



Стручен труд
Professional paper

ВАЖНОСТА НА ИНТЕРАКЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

доц. д-р Нина Даскаловска, проф. д-р Билјана Ивановска⁽¹⁾

Апстракт: Потрагата по најдобрите начини за учење на странски јазици резултира во многу теории, методи и приоди. Современите трендови во наставата се фокусираат на комуникативните приоди чијашто цел е развивање на комуникативната компетенција како главна цел на учењето на јазици. Многу лингвисти се согласуваат дека ако целта на програмите за учење странски јазици е развивање на комуникативните вештини, тогаш таа цел треба да се постигне преку комуникација во училиницата. Според тоа, интеракцијата во училиницата е основниот предуслов за развивање на јазичните знаења и способности на учениците. Во овој труд се дава преглед на истражувањата во оваа област и се дискутира за важноста на интеракцијата во наставата, видовите на интеракција и начините на развивање на интерактивните вештини.

Клучни зборови: *интеракција, видови на интеракција, интерактивни вештини, комуникативна компетенција.*

THE IMPORTANCE OF INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Nina Daskalovska, Biljana Ivanovska⁽²⁾

Abstract: The search for the best ways of learning languages has led to many theories, methods and approaches. Modern trends focus on communicative language teaching methods and approaches whose aim is the development of communicative competence as the main goal of language learning. Many linguists agree that if the aim of language learning programmes is the development of communicative skills, it should be achieved through

¹⁾ Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

²⁾ Faculty of Philology, University “Goce Delcev” Stip



communication in the classroom. Thus, classroom interaction is seen as an essential element in building and developing language knowledge and skills. This paper discusses the importance of interaction in the language classroom, the types of interaction patterns and the ways of developing interactive skills.

Key words: *interaction, interaction patterns, interaction skills, communicative competence.*

1. Вовед

Комуникативните приоди во наставата по странски јазици предизвикаа суштински промени во структурата и организацијата на процесот на учење, како и во улогите на учениците и наставниците во тој процес. Фокусот се префрли од наставникот на учениците, што влијаеше и врз видот на интеракцијата во училиницата. Наставникот е само организатор и олеснувач на процесот на учење, а од учениците се очекува да преземаат поголема одговорност и да го планираат, следат и оценуваат своето учење. Главните видови на активности се активностите кои се реализираат во парови или во групи, со што се обезбедуваат можности за интеракција и размена на идеи. Таквите активности бараат од учениците да дискутираат и да користат комуникативни стратегии како што се парафразирање, проверување дали пораката е разбрана, барање за појаснување или дополнително објаснување итн.

Според Робинсон (1994: 7), интеракцијата се однесува на реципрочно дејство кое може да биде вербално, изразено преку писмен или устен текст, и невербално, изразено преку допир, близина, контакт со очите, гестови, држење, појава и слично. Важноста на интеракцијата за усвојување на странски јазици навела многу истражувачи да ги проучуваат видовите на интеракција кои се јавуваат во училиницата и да ги идентификуваат оние видови на интеракција кои придонесуваат за совладување на јазикот. Како резултат на тоа се појавиле неколку теоретски модели кои ја анализираат интеракцијата од различна перспектива.

2. Истражувања за интеракцијата во училиницата

Боксер (Boxer, 2004: 8-13) наведува три теоретски модели кои се обидуваат да ги објаснат процесите вклучени во развивањето на говорните вештини и кај мајчиниот и кај странските јазици: а) Јазичен идентитет, б) Јазична социјализација, в) Социокултурна теорија. Според првиот модел, учењето на втор или странски јазик вклучува модифицирање на перцепциите за себе во однос на другите и развивање на нов идентитет како



резултат на интеракциите кои создаваат можности за развој на јазичните способности. Во моделите на јазична социјализација се истакнува дека учењето на јазик вклучува учење и прифаќање на соодветно однесување карактеристично за заедницата во која се зборува целниот јазик. Во училищата тоа се постигнува преку учење на нормите и правилата за учество во конверзација. Социокултурната теорија потекнува од работата на Виготски, според кој учењето на јазикот е социокултурен феномен. Според оваа теорија, учењето на јазикот и развивањето на посложени ментални процеси се случуваат во текот на социјална интеракција помеѓу учесници со различно ниво на експертиза.

Првите истражувања на интеракцијата во училищата во 50-тите години на 20 век се фокусирале на видовите интеракција помеѓу наставникот и учениците и откриле дека најчестиот модел на интеракција е *прашање-одговор-фидбек/ евалуација*. Но, овие студии не дале никакво објаснување за комуникативните функции и за користа од интеракцијата за учењето на јазикот. Подоцнежните студии откриле и други типови на интеракција кои се карактеристични за вистински комуникативни ситуации. Наместо поставување прашања и оценување на одговорите на учениците, наставниците во голема мера користеле повторување и преформулирање со што се обезбедувале поголеми можности за учениците да учествуваат во дискусиите и да иницираат теми за разговор (Orsolini and Pontecorvo, 1992). Во една студија во која се проучувало учеството на наставникот во дискусиите со сите ученици во училищата се идентификувани четири функции на наставникот (Kumpulainen & Wray, 2002: 12-13):

- Евокативна (наставникот ги поттикнува учениците да поставуваат прашања, да ја бираат темата и да ги споделуваат своите мислења и ставови);
- Помошна (повторување или преформулирање на прашањата или интерпретациите, моделирање и следење на процесите на резонирање);
- Колективна (обезбедување учество на сите ученици во дискусијата, промовирање на колективна одговорност и активно учество, потсетување на правилата за учество во дискусија);
- Вреднувачка (покажување задоволство од учеството на учениците, приспособување на темпото на интеракцијата според потребите на учениците).

Во овие училиници учениците имаат активна улога и имаат слобода да избираат теми за дискусија, да поставуваат прашања и да искажуваат свои мислења и ставови, така што видовите на интеракција во голема мера се разликуваат од видовите на интеракција во традиционалната настава во која главниот збор го има наставникот.



Покрај интеракцијата помеѓу наставникот и учениците, комуникативните приоди вклучуваат комуникација и соработка помеѓу учениците во парови и во групи, што подразбира интеракција помеѓу учениците. Овој вид на интеракција дава поголеми можности за учење на јазикот и развивање на комуникативните вештини. Учениците вклучени во активноста мора да разменуваат идеи за да решат некој проблем или да креираат финален производ. Истовремено, тие треба да решат кога и како да се вклучат во дискусијата за да го дадат својот придонес во завршувањето на задачата. Истражувањата покажале дека видовите интеракција помеѓу учениците кои се корисни за учењето на јазикот се давање објаснување, поставување на соодветни прашања и разменување на идеи, давање претпоставки, донесување заклучоци и слично (Kumpulainen & Wray, 2002: 15). Студиите, исто така, покажале дека е многу важно учениците да имаат доволно време да размислат пред да одговорат на поставено прашање.

3. Важноста на интеракцијата

Еден од највлијателните научници на полето на учењето на јазици, Стивен Крешен, ја истакнува разликата помеѓу поимите *учење* и *усвојување* на јазикот (Krashen, 1981, 1982). Тој смета дека тие се два различни процеси кои се случуваат на сосема поинаков начин. Според него, учењето на јазикот е свесен процес кој се случува во училиницата каде што учениците ги учат правилата и стекнуваат знаење за јазикот, но тоа знаење не води кон течно користење на јазикот. Од друга страна, усвојувањето на јазикот е потсвесен процес кој се случува додека учениците комуницираат, како при усвојувањето на мајчиниот јазик. Учениците не се свесни за правилата кои ги усвоиле и развиваат чувство за јазикот што им овозможува да го користат течно во комуникацијата. Еден од основните услови за усвојување на јазикот е изложеност на јазичен инпут кој е малку над моменталното ниво на ученикот.

Други истражувачи, исто така, ја истакнуваат важноста на комуникацијата за усвојување на јазикот. Но, освен изложеноста на јазичен инпут тие ја истакнуваат важноста и на аутпутот, односно продуктивното користење на јазикот, бидејќи додека учениците го користат јазикот тие може да ги забележат празнините во своето знаење, да поставуваат хипотези и да ги тестираат тие хипотези преку употребата на јазикот и преку фидбекот кој го добиваат од своите соговорници (Swain, 1985, 1999). Оттука произлегува дека интеракцијата им помага на учениците да го усвојат јазикот и да ја развијат својата комуникативна компетенција.



Риверс (Rivers, 1987: 4) истакнува дека интеракцијата им овозможува на учениците да го подобрат своето знаење на јазикот преку слушање и читање на автентични материјали, како и преку слушање на своите соученици додека учествуваат во дискусии и други активности. Интеракцијата им овозможува на учениците да го користат целото свое знаење за јазикот и да го прошируваат тоа знаење преку испраќање и примање на пораки во вистинска комуникација во која фокусот е на значењето. Истражувањата покажале дека активностите кои стимулираат вистинска интеракција се оние активности кои бараат учениците да разменуваат информации и мислења, да решаваат проблеми и да донесуваат одлуки.

4. Интерактивна компетенција

Браун (Brown, 2000: 165) ја дефинира *интеракцијата* како „размена на мисли, чувства или идеи помеѓу двајца или повеќе луѓе што резултира во реципрочен ефект на соговорниците“. Риверс (Rivers, 1987: 9) забележува дека интеракцијата може да биде двонасочен, тринасочен, четиринасочен процес, но никогаш не може да биде еднонасочен процес. Во интеракцијата учесниците ги искажуваат своите идеи, но тие исто така слушаат и одговараат на идеите на другите. Браун (ibid.) истакнува дека во ерата на комуникативното учење на јазикот, интеракцијата е срцето на комуникацијата.

За да комуницираат успешно, учесниците во комуникацијата треба да поседуваат знаење на конверзациските рутини и вештини на разговарање (Bygate, 1987: 22-39). Рутините се однесуваат на конвенционалните начини на презентирање на информацијата во различни ситуации, како на пример изразите и структурите кои се користат при раскажување, опишување на места или лица, презентирање и објаснување на факти, споредување, давање инструкции, телефонски разговори, интервјуа и слично. Знаењето на тие рутини им помага на говорителите и слушателите да даваат и примаат разбирливи пораки кои ја одржуваат комуникацијата. Вештините на разговарање, од друга страна, им помагаат на говорителите да се справат со комуникациски проблеми и вклучуваат способност за јасно искажување на идеи, способност за парафразирање, исправање на погрешна интерпретација, изнаоѓање начини да се изразат идеи за кои говорителот не располага со општоприфатени фрази кои вообичаено се користат во тие ситуации. Бидејќи интеракцијата е двонасочен процес, говорителот веднаш добива фидбек од соговорникот во форма на одговор или реакција, така што и двајцата соговорници треба да знаат да користат



одредени процедури и стратегии за да ја продолжат комуникацијата. Освен тоа, тие исто така треба да знаат и како да ја започнат или да ја завршат конверзацијата.

Учениците можеби ги научиле правилата за интеракција на нивниот мајчин јазик, но тоа не значи дека тие едноставно може тоа знаење да го пренесат при интеракција на целниот јазик. Тоа што е соодветно за една култура може да не биде соодветно за друга култура, така што знаењето на вокабуларот и граматичките правила на странскиот јазик не значи дека учениците може успешно да комуницираат на тој јазик. За да ги развиваат своите вештини на интеракција на странскиот јазик, учениците треба да имаат доволно можности да ги учат и да ги вежбаат тие вештини преку различни активности во училиницата.

Покрај овие вештини, учениците исто така треба да научат како правилно да комуницираат и да се однесуваат во училиницата. Ричардс и Локхарт (Richards & Lockhart, 1996: 141-144) ги наведуваат следниве димензии на интерактивна компетенција:

1. Познавање на правилата на интеракција во училиницата кои вклучуваат правила за соодветно однесување во училиницата;
2. Познавање на правилата за индивидуална работа и соработка што значи знаење кога треба да се работи на одредена задача индивидуално и кога може да се побара помош или соработка;
3. Знаење кога може да се постави прашање и да се одговара на прашања во текот на часот;
4. Знаење како и кога да се побара помош или фидбек за одредена задача;
5. Познавање на соодветни правила за покажување знаење.

5. Форми на интеракција во училиницата

Училиниците се места каде што интеракцијата е неопходна. Процесот на учење не може да се одвива без интеракција помеѓу наставниците и учениците, како и помеѓу учениците. Успехот во учењето и постигањата на учениците во голема мера зависат од квалитетот на интеракцијата. Постојат два основни типа на интеракција:

- а) наставник \longleftrightarrow ученик/ученици;
б) ученик/ученици \longleftrightarrow ученик/ученици.

Преку овие форми на интеракција, наставникот и учениците креираат заедница во која не само што се создава знаење, туку и се воспоставуваат



односи, се дефинираат улоги и се поставуваат правила на однесување. Така, интеракцијата во училиницата може да има повеќе функции и може да биде вербална, во усна или писмена форма, и невербална, изразена преки израз на лицето, контакт со очите, гестови и слично.

5.1. Интеракција наставник-ученик

Интеракцијата наставник-ученик е доминантна форма во традиционалната настава каде што наставникот ја контролира сета активност и ги започнува и одржува сите видови на комуникација. Како што беше претходно споменато, првите студии за интеракцијата во училиницата покажале дека типичната форма на интеракција била *прашање-одговор-фидбек/ евалуација* во која наставникот поставува прашање, ученикот одговара и на крајот наставникот дава фидбек или евалуација на одговорот на ученикот. Целта на овие прашања е да се види дали ученикот знае одредена информација, но тие не стимулираат вистинска интеракција, бидејќи од ученикот не се очекува да искаже свои ставови и да учествува во комуникација која ќе му овозможи да го вежба јазикот и да развива комуникативни вештини. Во таквата настава, наставникот зборува најголем дел од времето, додека учениците кои се одбрани од наставникот да одговорат на прашањата даваат само кратки одговори. Некои ученици воопшто немаат можност да кажат нешто во текот на часот. Затоа оваа форма на интеракција значително ги намалува можностите за учење и развивање на јазичните и комуникациските вештини.

Комуникативните приоди во наставата по странски јазици ја променија улогата на наставниците и учениците во училиницата. Иако наставникот го организира часот, неговата улога е помалку доминантна. Учениците имаат поголема одговорност и слобода да учат и да го вежбаат јазикот во комуникативни активности кои им даваат можност да ја покажат својата креативност, да ја изразат својата индивидуалност и да ги развиваат нивните комуникативни вештини. Наставникот го помага и олеснува процесот на учење преку различните улоги кои може да ги има, како што се организатор, инструктор, иницијатор, учесник, советник, извор на информации, набљудувач (Harmer, 2001, Littlewood, 1981) и слично. Во сите овие улоги наставникот комуницира со целиот клас или со одредени ученици, но целта не е само да поставува прашања или да дава објаснувања, туку исто така и ги организира учениците кога треба да работат во парови или групи, да им дава инструкции, понекогаш да учествува во активностите заедно со учениците, да помага кога е потребно, да ги поттикнува учениците да поставуваат прашања или да



избираат теми за дискусија итн. Во ваквата настава може да се користи и традиционалната форма на интеракција, но со повеќе измени. Наместо прво да го повика ученикот и да му постави прашање, наставникот го поставува прашањето на целиот клас. По дадениот одговор од ученикот, наместо да му даде фидбек, наставникот го поттикнува ученикот да го прошири својот одговор, да даде дополнителни објаснувања или аргументи или да го поврзе одговорот со своето лично искуство (Hall & Walsh, 2002: 190). Исто така, постои разлика и во видот на прашањата. За да се поттикнат учениците да ги искажуваат своите мислења и ставови и за да се создаде можност за вистинска комуникација, наместо поставување на фактички прашања, наставникот користи отворени прашања на кои може да се дадат голем број различни одговори и кои овозможуваат вклучување на повеќе ученици. На тој начин, првичната форма на интеракција наставник-ученик се проширува на интеракција ученик-наставник и ученик-ученик. Истражувањата покажале дека кога наставникот користи ваков вид на прашања, учениците употребуваат покомплексен јазик и интеракцијата наликува на вистинска интеракција која се случува надвор од училищата (Nunan, 1991: 194).

Освен видот на прашањата, два други аспекти се од особена важност во интеракцијата наставник-ученик/ученици. Едниот аспект се однесува на времето кое наставникот им го дава на учениците пред да одговорат на прашањата. Истражувањата покажале дека многу наставници не чекаат ниту една секунда пред да го дадат точниот одговор, да го парафразираат прашањето или да прашаат друг ученик. Продолжувањето на времето на чекање од 3 до 5 секунди резултирало со поголем број на соодветни одговори, поголема разновидност на одговорите, поголем број прашања од страна на учениците и значително се намалил бројот на neodговорени прашања (Nunan, 1991: 193).

Вториот важен аспект за оваа форма на интеракција е тоа што Ричардс и Локхарт (1996: 138-141) го нарекуваат „зона на дејствување на наставникот“ која ги вклучува учениците со кои наставникот воспоставува контакт со очите, учениците на кои наставникот им ги упатува прашањата и учениците кои наставникот ги активира во текот на часот. Тоа се обично учениците кои седат во средината на училищата. Многу наставници не се свесни дека не комуницираат подеднакво со сите ученици, а тоа е од особена важност имајќи предвид дека еден од условите за успешно учење на јазиците е активно учество во текот на целиот час. Затоа наставниците треба да ја елиминираат нивната зона на дејствување и да им овозможат сите ученици да одговараат и да учествуваат во сите активности на часот.



5.2. Интеракција ученик-ученик

Комуникативните приоди во наставата по странски јазици ги променија и улогите на учениците. Тие повеќе не се пасивни приматели на знаење, туку активни учесници во процесот на учење. Доминантните форми на работа се работа во парови и во групи кои им овозможуваат на учениците да комуницираат едни со други и да ги развиваат своите јазични вештини и знаења на интересен и пријатен начин. Тие имаат слобода да бираат теми за дискусија или активности, преземаат поголема одговорност за своите постигнувања, го планираат, следат и оценуваат своето учење и повеќе се потпираат на себе и соучениците отколку на наставникот. Интеракцијата може да се одвива помеѓу двајца ученици, кога работат во парови, или помеѓу повеќе ученици, кога работат во групи. Најважниот аспект е тоа што учениците работат самостојно, го користат своето знаење и искуство и ги развиваат своите јазични и комуникативни вештини. Риверс (1987: 9) истакнува дека за да постои вистинска интеракција во училиницата, наставниците треба да се тргнат настрана, да им овозможат на учениците самостојно да ги завршуваат задачите, да прифаќаат различни мислења и да ги толерираат грешките што учениците ги прават додека се обидуваат да комуницираат.

Еден од проблемите што може да се појави при работата во парови или во групи е што сите ученици можеби нема да сакаат да соработуваат со другите ученици. Учениците се разликуваат според многу карактеристики, како што се нивните способности, нивните личности, нивната мотивација, нивниот стил на учење и слично. Затоа е потребно наставниците добро да ги запознаат своите ученици за да може да ја организираат работата на часот на начин кој ќе одговара на учениците и да ги приспособуваат активностите според нивните карактеристики, желби и интереси.

6. Развивање на интерактивни вештини

Како што беше претходно дискутирано, основната цел на наставата по странски јазици е развивање на комуникативната компетенција. За да може успешно да учествуваат во комуникацијата, учениците треба да научат и да вежбаат одредени комуникативни стратегии кои ќе им овозможат започнување и продолжување на комуникацијата и справување со комуникативни проблеми.

6.1. Комуникативни стратегии

Тарон (1983: 288) ги дефинира комуникативните стратегии како обиди за премостување на разликата помеѓу јазичното знаење на ученикот



и јазичното знаење на говорителот на целниот јазик во вистински комуникативни ситуации. За таа цел, соговорниците може да користат изрази со слични значење, мимики, објаснување, или ако таа разлика е премногу голема, тие може и да ја избегнат пораката или темата или да се откажат од пренесување на пораката. Тарон ги наведува следните стратегии:

1. Парафразирање (користење на сличен збор или структура, смислување на нов збор, опишување на карактеристиките или елементите на некој предмет или дејство);
2. Позајмување (буквален превод, користење на термин од мајчиниот јазик);
3. Барање помош (прашување за точниот термин);
4. Мимики (користење на невербални стратегии);
5. Избегнување (избегнување разговор на одредена тема).

Знаењето на комуникативните стратегии ќе им помогне на учениците да учествуваат во комуникација и да се справат со комуникативни проблеми во училницата и во ситуации надвор од училницата и ќе им овозможи успешно да комуницираат на целниот јазик. За да им помогнат на учениците да ги развиваат своите интерактивни вештини, наставниците треба да создадат можности за користење на јазикот во училницата за различни цели. Затоа, освен користење на целниот јазик во текот на изработката на задачите и активностите, наставниците треба да го користат јазикот и за воспоставување на правила на однесување во училницата, за разговори за наставната програма, за давање инструкции и во други ситуации во текот на часот. Но, од особена важност е изборот на активностите. Истражувањата покажале дека задачите и активностите кои бараат од учениците да разменуваат информации и мислења за да решат одреден проблем или да донесат заклучок креираат поголеми можности за интеракција и развивање на интерактивни вештини (Bygate, 1987: 65).

6.2. Активности за развивање на интерактивни вештини

Постојат голем број активности кои поттикнуваат интеракција и овозможуваат развивање на интерактивни вештини. Литлвуд (Littlewood, 1981) ги дели интерактивните активности на два главни типа: преткомуникативни и комуникативни. Целта на преткомуникативните активности е да се вежбаат специфични елементи на знаење или вештини кои се дел од комуникативната способност, но се вежбаат одделно за да може учениците да ги усвојат пред да почнат да ги користат за комуникативни



цели. Овде спаѓаат активности кои обично ги има во учебниците како што се прашања и одговори или вежбање на одредени структури. Целта на комуникативните активности, од друга страна, е вежбање на вештините на комуникација преку функционални комуникативни и општествени интерактивни активности.

Во функционалните комуникативни активности учениците треба да извршат некоја задача комуницирајќи меѓусебно, при што успешноста се одредува според тоа колку ефективно е извршена задачата. Главниот принцип на тие активности е дека учениците треба да разменат идеи или да решат некој проблем. Во овој тип на активности спаѓаат идентификување на слики, откривање на идентични парови, наоѓање на некоја информација или карактеристика, откривање на разлики, следење на инструкции, реконструирање на приказни, решавање проблеми итн. Во социјалните интерактивни активности учениците треба да го земат предвид општествениот контекст во кој се случува комуникацијата и да обрнат посебно внимание на општествените и функционалните значења на јазикот. Овие активности имаат поголема сличност со ситуации надвор од училиницата и вклучуваат играње по улоги, симулации, импровизации, дебати и дискусии.

На сличен начин Хармер (Harmer, 1991) ги дели активностите на активности за вежбање и комуникативни активности. Во активностите за вежбање спаѓаат контролирани вежби, активности во кои има размена на информации, игри, активности во кои учениците зборуваат за себе и за своето искуство, интервјуа, анкети и слично. Комуникативните активности треба да поттикнат интеракција помеѓу учениците, како и помеѓу наставникот и учениците. Овде спаѓаат активности како што се постигнување консензус, дебати и дискусии, давање инструкции, комуникативни игри како што се наоѓање на разлики, реконструкција на приказна или песна, решавање проблеми, симулации и играње по улоги.

Постојат голем број интерактивни активности кои обезбедуваат можности за учење и утврдување на знаењето и развивање на интерактивни вештини. Комуникативните активности се фокусираат на природната употреба на јазикот каде што значењето е примарно и целта е успешна комуникација. Тие се реализираат преку работа во парови или во групи со што се овозможува користење на јазикот во полнозначни ситуации и им помагаат на учениците да го учат јазикот на начин кој е интересен и кој ја зголемува нивната мотивација за учење на јазикот.



7. Заклучок

Луѓето учат странски јазици за различни цели, како што се патување, добивање подобра работа, студирање и слично, но во сите нив е содржана комуникацијата како основен елемент. За да може успешно да комуницираат надвор од училницата, учениците треба да ги научат и да ги вежбаат интерактивните вештини во училницата.

Комуникативните методи и приоди за учење на странски јазици генерираат голем број интерактивни активности кои може да им помогнат на учениците да го усовршат јазикот и да ги развијат нивните комуникативни вештини. Покрај интерактивните активности, наставниците може да обезбедат услови за развивање на интерактивни вештини и преку користење на целниот јазик за секакви други цели на часот, како што се организација во училницата, градење на меѓусебни односи, воспоставување правила на однесување и други комуникативни ситуации во училницата. Вежбањето на комуникативните стратегии, исто така, е многу важно за учениците, бидејќи користењето на таквите стратегии ќе им помогне да се справат со потенцијалните проблеми во комуникацијата надвор од училницата. Преку вежбањето на интеракција во училницата, учениците ќе се оспособат да ги применат стекнатите вештини надвор од училницата и да станат успешни комуникатори во најразлични ситуации во реалниот свет.

Користена литература

- Boxer, D. (2004). Studying Speaking to Inform Second Language Learning: A Conceptual Overview. In Boxer, D. & Cohen, A. D. (Eds.), *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed.) Longman: Pearson Education Limited.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2002). *Classroom Interaction and Social*



- Learning: From Theory to Practice*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Children Talk in Classroom Discussions. *Cognition and Instruction*, 9 (2), 113-136
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the key to teaching language for communication. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, H. A. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. Washington, DC: Falmer Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In C.S. Ward & W.A. Renandya (Eds.), *New insights for the language teacher* (pp. 125-147). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of “communication strategy.” In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). London: Longman.

