

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



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2011
YEARBOOK**

ГОДИНА 2

VOLUME II

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



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

За издавачот:

Проф д-р Виолета Димова

Издавачки совет

Проф. д-р Саша Митрев
Проф. д-р Блажо Боев
Проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
Проф. д-р Виолета Димова
Доц. д-р Јованка Денкова
Доц. д-р Махмут Челик
Доц. д-р Ранко Младеноски
М-р Ристо Костуранов

Редакциски одбор

Проф. д-р Виолета Димова
Доц. д-р Толе Белчев
Доц. д-р Билјана Ивановска
Доц. д-р Јованка Денкова
Доц. д-р Душко Алексовски
Доц. д-р Марија Леонтиќ
Доц. д-р Нина Даскаловска
М-р Весна Коцева

Главен уредник

Доц. д-р Ранко Младеноски

Одговорен уредник

Доц. д-р Толе Белчев

Јазично уредување

Даница Гавриловска-Атанасовска
(македонски јазик)
Доц. д-р Марија Кукубајска
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров
Благој Михов

Печати

Печатница „Европа 92“ - Кочани
Тираж - 300 примероци

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бб
п. фах 201, 2000 Штип
Р. Македонија

Editorial board

Prof. Saša 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. Mahmut Chelik, Ph.D.
Ass. Prof. Ranko Mladenovski, Ph.D.
Risto Kosturanov, M.Sc.

Editorial staff

Prof. Violeta Dimova, Ph.D.
Ass. Prof. Tole Belcev, Ph.D.
Ass. Prof. Biljana Ivanovska, Ph.D.
Ass. Prof. Jovanka Denkova, Ph.D.
Ass. Prof. Dusko Aleksovski, Ph.D.
Ass. Prof. Marija Leontic, Ph.D.
Ass. Prof. Nina Daskalovska, Ph.D.
Vesna Kocева, M.A.

Managing editor

Ass. Prof. Ranko Mladenovski, Ph.D.

Editor in chief

Ass. Prof. Tole Belcev, Ph.D.

Language editor

Danica Gavrilovska-Atanasovska
(Macedonian)
Ass. Prof. Marija Kukubajska, Ph.D.
(English)

Technical editor

Slave Dimitrov
Blagoj Mihov

Printing

„Evropa 92“ - Kocani
Printing No 300

Address of the editorial office

Goce Delcev University – Stip
Faculty of philology
Krste Misirkov b.b.,
PO box 201, 2000 Stip,
R. of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENT

д-р Виолета Димова, д-р Јованка Денкова КОМУНИКАЦИЈАТА УЧЕНИК - ЛИТЕРАТУРНО ДЕЛО - НАСТАВНИК, ОСНОВА НА СОВРЕМЕНИТЕ ПРИСТАПИ ВО НАСТАВАТА ПО ЛИТЕРАТУРА Violeta Dimova, Ph.D., Jovanka Denkova, Ph.D. THE COMMUNICATION: STUDENT LITERARY WORK TEACHER, A BASIS FOR THE MODERN APPROACHES IN THE TEACHING OF LITERATURE	9
д-р Петер Рау ПОВРЗАНОСТ СО ИСТОРИЈАТА. МЕТОДОЛОГИЈА И СИСТЕМАТИКА НА ИМЕНУВАЊЕТО ВО ДЕЛАТА НА ТОМАС МАН Peter Rau, Ph.D. THE LINKS WITH THE HISTORY. METHODOLOGY AND SYSTEMATICS OF THE NAMING IN THE WORKS OF THOMAS MANN	17
д-р Ранко Младеноски АЛЕКСАНДАР III МАКЕДОНСКИ ВО ПРОЕКТОТ „ВЕДА СЛОВЕНА“ НА ВЕРКОВИЌ И ГОЛОГАНОВ Ranko Mladenoski, Ph.D. ALEXANDER III OF MACEDON IN THE PROJECT „VEDA SLOVENA“ BY VERKOVIK AND GOLOGANOV	27
д-р Махмут Челик, д-р Јованка Денкова ДЕЦАТА НА ТУРСКАТА ЗАЕДНИЦА И ТУРСКОТО НАРОДНО ТВОРЕШТВО ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА Mahmut Chelik, Ph.D., Jovanka Denkova, Ph.D. THE CHILDREN OF THE TURKISH COMMUNITY AND TURKISH FOLK ART IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA.....	37
м-р Ева Велинова ЛЕГЕНДАТА ЗА РОЛАНД ВО ФРАНЦУСКО-ИТАЛИЈАНСКИ КОНТЕКСТ: ОД СРЕДНОВЕКОВНА ВИТЕШКА ЕПИКА ДО РЕНЕСАНСНА ИРОНИЈА Eva Velinova, M.A. THE LEGEND OF ROLAND IN FRENCH-ITALIAN CONTEXT: FROM MEDIEVAL KNIGHTLY EPIC TO RENAISSANCE IRONY	43



д-р Јованка Денкова, д-р Виолета Димова ГОВОРТ НА ОМРАЗТА И НЕТОЛЕРАНЦИЈАТА ВО МАКЕДОНСКАТА ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦА И МЛАДИ Jovanka Denkova, Ph.D., Violeta Dimova, Ph.D. THE SPEECH OF HATE AND INTOLERANCE IN MACEDONIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH51	51
м-р Дијана Никодиновска ВРЕДНОСНАТА ОСКА ДОБРО/ЛОШО ВО ИТАЛИЈАНСКИТЕ И ВО МАКЕДОНСКИТЕ ПОСЛОВИЦИ Dijana Nikodinovska, M.A. THE AXIOLOGICAL AXIS GOOD/BAD IN ITALIAN AND MACEDONIAN PROVERBS61	61
д-р Јованка Денкова, д-р Махмут Челик ЗЛОБНАТА ЖЕНА ВО МАКЕДОНСКИТЕ НАРОДНИ СЕМЕЈНИ ПЕСНИ И ВО МАКЕДОНСКАТА НАРОДНА БАЛАДА Jovanka Denkova, Ph.D., Mahmut Chelik, Ph.D. EVIL WOMAN IN MACEDONIAN FAMILY FOLK SONGS AND MACEDONIAN FOLK BALLADS73	73
Драган Донеv КРИТИЧКА АНАЛИЗА НА МЕТАФОРАТА ВО ПОЛИТИЧКИОТ ДИСКУРС Dragan Donev CRITICAL METAPHOR ANALYSIS IN POLITICAL DISCOURSE83	83
д-р Толе Белчев, д-р Билјана Ивановска, Јакуп Лимани ОПИС ЗА НАСЕЛЕНОТО МЕСТО МЕРОВО, ЕТИМОЛОШКО И ЈАЗИЧНО ОБЈАСНУВАЊЕ ЗА ОЈКОНИМОТ Tole Belcev, Ph.D., Biljana Ivanovska, Ph.D., Jakup Limani DESCRIPTION OF THE NAME OF THE PLACE MEROVO, ETHYMOLOGICAL AND LINGUISTIC EXPLANATION OF THE OIKONIM91	91
д-р Емилија Бојковска ЗБОРОВНАТА ГРУПА ДЕТЕРМИНАТОРИ ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК Emilija Bojkovska, Ph.D. THE WORD CLASS DETERMINERS IN THE MACEDONIAN AND IN THE GERMAN LANGUAGE99	99
д-р Билјана Ивановска АНГЛИЦИЗМИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК Biljana Ivanovska, Ph.D. ANGLICISMS IN TEACHING GERMAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE109	109



д-р Марија Леонтиќ

СТАТУСОТ НА ЛЕКЕМИТЕ СО ТУРСКИ СУФИКСИ ВО
МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК ДЕНЕС

Marija Leontic, Ph.D.

THE STATUS OF THE LEXEMES IN TODAY'S MACEDONIAN
LANGUAGE 115

д-р Билјана Ивановска, д-р Нина Даскаловска

ВАЖНОСТА НА ЈАЗИКОТ И НА КУЛТУРАТА ВО
СИСТЕМОТ НА ЗДРАВСТВЕНА ЗАШТИТА

Biljana Ivanovska, Ph.D., Nina Daskalovska, Ph.D.

THE IMPORTANCE OF LANGUAGE AND CULTURE IN
THE HEALTH CARE DELIVERING SYSTEM 123

м-р Јане Јованов, Наташа Сарафова

ВЛИЈАНИЕТО НА КРАТКИТЕ СМС ПОРАКИ ВРЗ
СОВРЕМЕНИОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

Jane Jovanov, M.A., Natasa Sarafova

THE INFLUENCE OF SMS MESSAGES ON CONTEMPORARY
MACEDONIAN 129

д-р Билјана Ивановска, д-р Валентина Илиева

МЕДИЦИНСКА ТЕРМИНОЛОГИЈА – ВОВЕД, ОСНОВИ И
ОПШТО ЗА ЈАЗИКОТ ВО МЕДИЦИНАТА

Biljana Ivanovska, Ph.D., Valentina Ilieva, Ph.D.

MEDICAL TERMINOLOGY – INTRODUCTION, FUNDAMENTALS
AND LANGUAGE OF MEDICINE IN GENERAL 137

д-р Јагода Стрезовска, д-р Билјана Ивановска

ОСВРТ ВРЗ ЈАЗИЧНОТО ВЛИЈАНИЕ ВО ГЕРМАНСКИОТ И
МАКЕДОНСКИОТ СОВРЕМЕН ЈАЗИК

Jagoda Strezovska, Ph.D., Biljana Ivanovska, Ph.D.

OVERVIEW OF THE LINGUISTIC INFLUENCE IN MODERN
GERMAN AND MACEDONIAN LANGUAGE 145

д-р Нина Даскаловска, д-р Билјана Ивановска

ВИДОВИ НА НАСТАВНИ ПРОГРАМИ ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Nina Daskalovska, Ph.D., Biljana Ivanovska, Ph.D.

TYPES OF LANGUAGE TEACHING SYLLABUSES 151

д-р Соња Петровска

ДАЛИ НА НАШИТЕ УЧИЛИШТА ИМ СЕ ПОТРЕБНИ
НАСТАВНИЦИ–ЛИДЕРИ?

Sonja Petrovska, Ph.D.

DO OUR SCHOOLS NEED TEACHERS – LEADERS? 159



д-р Нина Даскаловска

МОДЕЛИ НА ПРОЦЕСОТ НА ЧИТАЊЕ

Nina Daskalovska, Ph.D.

READING MODELS169

м-р Весна Коцева

**МЕТОДОТ ТАНДЕМ - АЛТЕРНАТИВЕН НАЧИН НА
УЧЕЊЕ НА СТРАНСКИТЕ ЈАЗИЦИ**

Vesna Kocева, M.A.

**TANDEM METHOD ALTERNATIVE MANNER OF FOREIGN
LANGUAGE ACQUISITION179**

Елена Тупаревска

ИДЕНТИТЕТОТ НА НАСТАВНИКОТ

Elena Tuparevska

TEACHER IDENTITY185

м-р Марија Тодорова

**ИСТОРИСКИ И СОЦИЈАЛЕН АСПЕКТ НА ШПАНСКИОТ
ЈАЗИК КАКО ДЕЛ ОД НАСТАВНАТА СОДРЖИНА**

Marija Todorova, M.A.

**HISTORICAL AND SOCIAL ASPECT OF SPANISH LANGUAGE
IN THE TEACHING PROCESS193**

Сања Јованова

**СЕМЕЈСТВОТО КАКО КЛУЧЕН ФАКТОР ВО РАБОТАТА
НА СОВРЕМЕНОТО УЧИЛИШТЕ**

Sanja Jovanova

FAMILY AS A KEY FACTOR IN THE MODERN SCHOOL WORK203

Марија Гркова

**НАЈЧЕСТИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ИЗУЧУВАЊЕТО НА
МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ**

Marija Grkova

**THE MOST COMMON PROBLEMS IN LEARNING OF THE
MACEDONIAN LANGUAGE AS A FOREIGN211**

Јадранка Тодевска

МЕМОРИЈАТА CONDITIO SINE QUA NON ЗА ТОЛКУВАЧИТЕ

Jadranka Todevska

**THE MEMORY – CONDITIO SINE QUA NON FOR
THE INTERPRETERS221**



м-р Драгана Кузмановска, м-р Даринка Веселинова, Биљана Петковска РАЗГРАНИЧУВАЊЕ НА ПОИМИТЕ ПРЕВЕДУВАЊЕ И ТОЛКУВАЊЕ Dragana Kuzmanovska, M.A., Darinka Veselinova, M.A., Biljana Petkovskaj DISTINGUISH THE CONCEPTS OF TRANSLATION AND INTERPRETATION	131
м-р Даринка Веселинова ТОЛКУВАЧКИ ПРОБЛЕМИ Darinka Veselinova, M.A. PROBLEMS IN THE INTERPRETING	239
Костадин Голаков ВИДОВИ НА ПРЕВОД Kostadin Golakov TYPES OF TRANSLATION	247
Јована Караникиќ СТУДИИТЕ НА ЛАУРА САЛМОН КОВАРСКИ ЗА ПРЕВОД НА СОПСТВЕНИТЕ ИМИЊА И НИВНА ПРИМЕНА ВО ПРЕВОДИТЕ ОД МАКЕДОНСКАТА КНИЖЕВНОСТ НА ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК Jovana Karanikikj THE STUDIES OF LAURA SALMON KOVARSKI ABOUT TRANSLATION OF PROPER NAMES AND THEIR APPLICATION IN THE TRANSLATIONS OF MACEDONIAN LITERATURE IN ITALIAN	255
д-р Марија Емилија Кукубајска АМЕРИКАНСКИ СТУДИИ: ИЛЕГАЛНИТЕ ДРОГИ МЕЃУ АМЕРИКАНСКАТА МЛАДИНА Marija-Emilija Kukubajska, Ph.D. AMERICAN STUDIES: ILLEGAL DRUGS AMONG YOUNG AMERICANS	265
д-р Трајче Нацев ВОДОСНАБДУВАЊЕТО И ОДВОДНИТЕ КАНАЛИ ВО ГРАДОТ БАРГАЛА Trajce Nacev Ph.D. WATER SUPPLY AND CONVEYANCE AND DELIVERY CANALS IN THE TOWN OF BARGALA.....	273



МОДЕЛИ НА ПРОЦЕСОТ НА ЧИТАЊЕ

д-р Нина Даскаловска¹

Апстракт: За да се објаснат менталните активности вклучени во читањето, истражувачите создале модели на процесот на читање. Во овој труд се дава преглед на моделите на процесот на читање на мајчин јазик кои се најзастапени во литературата за читање на странски јазик и се дискутира за сознанијата што може да ги дадат во однос на читањето на странски јазик. Тие се поделени во три групи според акцентот што го ставаат на текстуалните фактори (вокабуларот, синтаксата, реторичката структура, содржината) и индивидуалните фактори (општото знаење на читателите, нивните когнитивни вештини, интересите и целите на читањето, стратегиите кои ги користат). Постојат три главни категории на модели на процесот на читање: „bottom-up“ модели, „top-down“ модели и интерактивни модели.

Клучни зборови: модели на процесот на читање, „bottom-up“ модели, „top-down“ модели, интерактивни модели.

READING MODELS

Nina Daskalovska, Ph.D.¹

Abstract: In order to describe the mental activities involved in reading, language learning researchers have created reading process models. This paper reviews some of the first language reading models most frequently discussed in the literature on second and foreign language learning and discusses the insights that they can give us into the second language reading process. They are divided into three groups according to the accent they place on textual factors (vocabulary, syntax, , rhetoric structure, content) and individual characteristics (readers' general knowledge, their cognitive skills, their interests, the strategies they use). There are three main categories of reading models: bottom-up model, top-down models and interactive models.

1). Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип.
Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip.



Key words: *reading models, top-down models, bottom-up models, interactive models.*

1. Вовед

Најголемиот број од истражувањата на процесите на читањето се направени со изворни говорители, па затоа и повеќето модели на процесот на читање се однесуваат на читањето на мајчин јазик. Иако читањата на мајчин и на странски јазик се разликуваат, сепак тие имаат некои заеднички карактеристики, така што многу сознанија од овие истражувања и дискусиите за процесите на читањето на мајчин јазик може до одредена мера да се однесуваат и на процесите на читањето кај странските јазици. Барнет (Barnett, 1989: 11) напонува дека моделите се делумни, а не целосни, и дека е тешко да се споредуваат, бидејќи се ограничени во однос на времето кога се создадени и во однос на нивниот фокус, и се засновани врз истражувања кои се спроведувани со различни видови читатели кои извршувале различни задачи во различни контексти. Тие може да се поделат во три категории: „bottom-up“, „top-down“ и интерактивни модели.

2. „Bottom-up“ модели

2.1. Моделот на Гуг (Gough)

Семјуелс и Камил (Samuels & Kamil, 2002: 192-195) истакнуваат дека моделот на Гуг (Gough) дава детален опис на процесуирањето на текстот од моментот кога погледот првпат се насочува на текстот до моментот на разбирањето на визуелниот инпут. Според овој модел процесот на читање започнува кога погледот се фиксира на зборовите во текстот, што трае 250 милисекунди и опфаќа 15 до 20 букви. Движењето на око то се состои од фиксаци и регреси, како и од движење на погледот напред и назад. Секое движење на погледот напред опфаќа 12 до 15 букви наредно и резултира со формирање на сликовна претстава на делот на текстот на кој е фиксиран погледот. Таа претстава се задржува во ретината краток период, дел од секундата, и по исчезнувањето на надворешниот стимул. Идентификувањето на буквите од страна на читателите што читаат течно се случува многу брзо. Според Гуг (Gough), зборовите во реченицата се читаат и се разбираат сериски, еден по друг од лево кон десно, и тие се складираат во краткотрајната меморија сè додека не се организираат во поголема единица. Штом се разберат зборовите во краткотрајната меморија, тие се складираат во крајниот регистар, односно местото каде што одат речениците откако ќе бидат разбрани, а краткотрајната меморија се празни за да може да влезат следните зборови.



2.2. Моделот на Ла Берж и Семјуел (LaBerge & Samuel)

Моделот на Ла Берж и Семјуел има пет компоненти: визуелна меморија, фонолошка меморија, семантичка меморија, епизодиска меморија и внимание. Во тој модел се тргнува од фактот дека за да се изведе заклучок за значењето на зборот од контекст е потребно внимание и дека во одреден временски интервал тоа внимание е ограничено. При читањето читателот извршува две задачи: декодирање и разбирање. Колку внимание ќе му биде потребно за овие две задачи зависи од вештината на декодирањето, познавањето на зборовите и темата, како и густината на идеите презентирани во текстот. За почетниците, декодирањето е тешка задача, па тие не можат во исто време да посветат внимание и на декодирањето и на разбирањето на содржината. Па затоа нивното внимание прво е свртено кон декодирањето, а дури потоа кон разбирањето. Истражувањата покажале дека учениците во второ одделение ги процесуираат зборовите буква по буква, додека учениците во шесто одделение и студентите ги процесуираат зборовите како една единица, со таа разлика што студентите тоа го прават побрзо. Фонолошката меморија вклучува фонemi, слогови и морфemi и таа е посредник помеѓу визуелната и семантичката меморија. Односно, она што е избрано за процесуирање од визуелната меморија мора да се кодира во фонолошката меморија и оттаму преминува во семантичката меморија, каде што се процесуира во значење. Епизодиската меморија се вклучува кога читателот треба да се присети на одредени луѓе, предмети, места или настани поврзани со текстот. Разбирањето се случува кога постои спој помеѓу информацијата во текстот со поимите што се складираат во меморијата. Според тоа, разбирањето не е процес на добивање значење од текстот, како што обично се тврди, туку е процес на доделување на значење на текстот. Со тоа се објаснува фактот што многу луѓе ги интерпретираат текстовите на различни начини (Barnett, 1989: 16; Samuels & Kamil, 2002: 198-206).

2.3. Моделот на Карвер (Carver)

Карвер го користи терминот „gauding“ за поврзување на разбирањето при читање и слушање. Според Карвер, реченицата е унитарна единица на мислата и примарната цел на читањето и слушањето е да се разберат мислите на писателот или говорникот. Неговиот модел спаѓа во оваа категорија, бидејќи според него сите зборови еден по еден се проверуваат за да се види дали формираат една целосна мисла и читателот си го изговара секој збор во себе. Карвер смета дека таа внатрешна артикулација помага при разбирањето, па затоа се става посебен акцент на фонолошкото декодирање (Barnett, 1989: 18).



3. „Top-down“ модели

3.1. Моделот на Гудман (Goodman)

Моделот на читање на Гудман (Goodman) познат како „психолингвистичка игра на погодување“ е еден од најпознатите модели на читањето. Тој го дефинира читањето како интеракција помеѓу читателот и текстот преку која читателот се обидува да ја реконструира пораката на писателот. Со овој модел се тврди дека читателите го користат нивното знаење за синтаксата и за семантиката за да ја намалат зависноста од текстот и опфаќа четири процеси во читањето: предвидување, селектирање на одредени делови од текстот, потврдување и поправање. Прво, читателите формираат предвидувања за граматичката структура на текстот користејќи го нивното знаење за јазикот и додаваат семантички поими за да може овие структури да добијат значење. Потоа, тие селектираат делови од текстот за да ги потврдат нивните предвидувања, но притоа немаат потреба да ја видат секоја буква или збор. Колку што е нивното чувство за синтакса и за значење поразвиено, тие толку повеќе можат да бидат селективни во изборот на делови од текстот. Потоа или ги потврдуваат нивните предвидувања или ги поправаат ако увидат дека немаат смисла или ако графичкиот инпут што го предвиделе не се наоѓа во текстот. Значењето е она што е главното во овој модел, иако се дозволува читателот да се движи од буквите до гласовите и до значењето (Barnett, 1989: 19-20). Друга разлика помеѓу моделот на Гудман и другите модели на читање, која ја истакнуваат Семјуелс и Камил (Samuels & Kamil, 2002: 186), е во употребата на терминот „декодирање“. Додека другите го користат овој термин за да опишат што се случува кога читателот го претвора графемскиот код во фонемски, Гудман го користи за да го опише претворањето на графемскиот или на фонемскиот код во значенски код, додека за процесот на претворање на графемскиот во фонемски код го користи терминот „рекодирање“. Па така, декодирањето може да биде или директно (од графема до значење) или посредно (од графема до фонема, па до значење). Неговиот модел имал најголемо влијание врз поимот на читање во наставата, па не е ретко да се слушне за психолонгвистички или за целосен приод кон читањето. Меѓутоа, Грејб и Столер (Grabe & Stoller, 2001: 34) истакнуваат дека и покрај неговата популарност, многу лингвисти сметаат дека тој е погрешен, бидејќи добрите читатели обично не погодуваат кои зборови ќе се појават следни во текстот и помалку го користат контекстот од послабите читатели.

Овој модел на Гудман (Goodman) бил објавен во 1970 година, а осумнаесет години подоцна тој го објавил новиот преработен модел на процесот на читање (Goodman, 1988: 12-16), во кој објаснува дека



читањето е психолингвистички процес, бидејќи започнува со лингвистичка претстава кодирана од писателот и завршува со значење кое го конструира читателот. Затоа, при читањето постои интеракција помеѓу јазикот и мислата. Писателот ги кодира мислите во форма на јазик, а читателот го декодира јазикот во мисла. Тој вели дека вештите читатели се ефикасни и ефективни. Од една страна, тие се ефективни при конструирање на значењето кое можат да го асимилираат и кое донекаде е во согласност со значењето што сакал да го постигне писателот. Од друга страна, тие се ефикасни, бидејќи користат најмал напор за да постигнат ефективност. За да ја постигнат ефикасноста, читателите постојано се фокусираат на конструирањето на значењето и секогаш го бараат најдиректниот пат до него, секогаш користат стратегии за да ги намалат нејаснотиите, секогаш се селективни во користењето на текстуалните показатели и ја користат својата претходна концепциска и лингвистичка компетенција. Според него, ефикасните читатели ја минимизираат зависноста од визуелните детали.

Во преработениот модел на Гудман читањето вклучува пет процеси. Тој потенцира дека мозокот е органот кој го врши процесуирањето на информациите. Тој решава кои задачи да ги извршува, која информација стои на располагање, кои стратегии треба да ги користи, кои канали за инпут да ги користи, каде да ја бара информацијата. Мозокот има тенденција да ги максимизира информациите што ги добива, а да ги минимизира и напорот и енергијата за усвојување на тие информации, па петте процеси кои ги користи при читањето се следниве:

1. Препознавање – започнување. Мозокот мора да ја препознае графичката претстава во визуелното поле како писмен јазик и да го започне читањето;
2. Предвидување. Мозокот постојано очекува и предвидува, бидејќи бара ред и значење во сензорниот инпут;
3. Потврдување. Ако мозокот предвидува, тој мора да бара и потврда за предвидувањата. Затоа тој постојано следи за да го потврди или да го отфрли тоа што го очекувал;
4. Поправање. Мозокот повторно ја процесуира информацијата ако открие неусогласеност или ако предвидувањата не се потврдени;
5. Завршување. Мозокот го завршува читањето кога задачата е завршена, но завршувањето на читањето може да се случи и од други причини: ако задачата е непродуктивна, ако се добива малку значење, ако значењето е веќе познато, ако сторијата е неинтересна или ако читателот смета дека не одговара на неговата цел.



3.2. Моделот на Смит (Smith)

Смит (Smith), исто така, ја потенцира улогата на значењето и потребата на читателот да предвидува кога чита. Тој наведува четири основни карактеристики на читањето:

1. Читањето е со намера: луѓето читаат со одредена причина или цел;
2. Читањето е селективно: логично, читателите обрнуваат внимание само на она што е неопходно за нивната цел;
3. Читањето се заснова врз разбирање: читателот внесува во текстот претходно знаење со кое се потврдуваат или се оспоруваат информациите и идеите од текстот;
4. Читањето вклучува очекувања: интеракцијата на претходното знаење, очекувањата од текстот и целта на читањето го водат читателот да ја предвиди содржината на текстот (Barnett, 1989: 20).

Најголемиот придонес на овој модел, според Семјуелс и Камил (Samuels & Kamil, 2002: 187), е што со него се укажало на фактот дека информациите присутни на секое ниво на јазикот (буквите, зборовите, речениците, дискурсот) му овозможуваат на читателот флексибилност во користењето на изворите за разбирање на значењето на текстот.

Моделите на Гудман и на Смит му даваат на читателот централна улога при разбирањето на она што го читаат. Барнет (Barnett, 1989: 22) истакнува дека овие модели помагаат за објаснување на читањето на странски јазик. Читателите кои веќе имаат стекнато вештини на читање на мајчиниот јазик, како и општо знаење, го користат тоа и при читањето на странски јазик. Влијанието на овие модели во наставата по странски јазици се гледа во активностите кои се предлагаат при читањето и кои ја истакнуваат потребата од развивање на стратегии за превидување. Такви активности се активностите пред читањето со кои се активираат вештините за предвидување. Меѓутоа, теоретичарите сметаат дека овој концепт на процесот на читање има мала смисла за читателот кој чита текст што содржи голем број непознати зборови (ibid.). Друга критика за овие два модела на читање е што тие не ја зеле предвид општествената природа на процесот на читање и фактот дека интерпретацијата на текстовите не зависи само од психолошките, когнитивните и афективните фактори, туку и од општествените, бидејќи и кога читателот смета дека изразува лично мислење, тоа е, всушност, обликувано од општествената средина (Wallace, 1992: 43).



4. Интерактивни модели

4.1. Моделот на Румелхарт (Rumelhart)

Според Румелхарт, моделите кои го опишуваат процесот на читањето како линеарно движење во еден правец имаат слабости, бидејќи не дозволуваат информацијата која се стекнува на повисоко ниво на процесуирање да влијае врз анализата на процесите кои се случуваат на пониските нивоа на процесуирање (Samuels & Kamil, 2002: 209). Според интерактивниот модел на Румелхарт, синтактичките, семантичките, лексичките и ортографските информации одат во еден центар за пораки во кој за сите овие информации се поставуваат хипотези кои се тестираат, се отфрлаат или се потврдуваат во однос на хипотезите за преостанатите информации сè додека не се дојде до еден заклучок за соодветноста на сите хипотези (ibid.: 211).

4.2. Моделот на Станович (Stanovich)

Станович се обидел да го вгради она што е познато за процесите на читање кај вештите читатели и кај почетниците во неговиот интерактивно-компензациски модел (ibid.: 213). Главниот концепт на овој модел е дека процесот на кое било ниво може да ги компензира недостатоците на кое било друго ниво. Па така, читателите кои бавно ги препознаваат зборовите, но кои имаат познавање од темата, можат да ги искористат и општото знаење и контекстот за да го одредат зборот. А за читателите кои се вешти во препознавањето на зборовите, но кои немаат познавање од темата, полесно е да се потпрат врз нивното знаење на зборовите. Од моделот на Станович (Stanovich) може да се изведат следниве заклучоци: а) читателите можат да развијат ефикасни процеси на читање; б) постои постојана интеракција помеѓу помалку автоматските процеси; в) автоматските процеси се случуваат прилично независно; г) тешкотиите при читањето доведуваат до зголемена интеракција и компензација дури и помеѓу процесите кои се изведуваат автоматски (Grabe & Stoller, 2001: 35). На пример, користењето на контекстот за да се разбере текстот подобро или за да се одлучи што значи зборот, е компензациска стратегија која се користи кога очекуваните способности не функционираат или сè уште не се развиени (ibid.). Семјуелс и Камил (Samuels & Kamil, 2002: 213) истакнуваат дека моделот на Станович дава објаснување за неочекуваните резултати од некои истражувања кои покажуваат дека послабите читатели повеќе го користат контекстот отколку подобрите читатели. Тоа се случува кога нивното ортографско и лексичко знаење е послабо во однос на нивното синтаксичко и семантичко знаење.



4.3. Моделот на Цаст и Карпенгер (*Just & Carpenter*)

Цаст и Карпенгер го создале овој модел на читање врз основа на студиите кои го истражувале движењето на очите при читањето. Овие истражувања покажале дека погледот во просек се фиксира на 1,2 зборови, дека зборовите кои најчесто се прескокнуваат се најчестите граматички зборови и дека должината на фиксирањето е различна – сосема кратка кај граматичките зборови, а најдолга кај поретките зборови и на крајот од реченицата (*ibid.*: 213-214). Нивниот модел поаѓа од две претпоставки. Првата е дека читателот се обидува да ги интерпретира сите значенски зборови, при што интерпретирањето значи процесуирање на повеќе нивоа: препознавање на зборот, избирање на едно значење и одредување на неговата улога во локалниот и глобалниот контекст. Втората претпоставка е дека фиксирањето на погледот трае додека зборот се процесуира. Оттука, времето на фиксирање е показател за времето на процесуирање (*ibid.*: 214). Процесуирањето се состои од неколку фази. Прво, погледот се фиксира на еден или на два збора. Зборот се декодира визуелно при што се активира соодветен поим кој служи како показател за одредување на попрецизното значење. Факторите како што се повторувањето и фреквентноста на зборот влијаат врз должината на фиксирањето. Потоа на зборот му се доделува улога во однос на другите зборови во реченицата. Во исто време се прави обид зборот да се поврзе со претходно позната информација, така што со секој нареден збор во реченицата интерпретацијата на реченицата повторно се обновува. Во последната фаза, кога ќе дојде до крајот на реченицата, ако има потреба, читателот се обидува да разреши некои нејаснотии за да може да се заокружи смислата на реченицата.

5. Заклучок

Иако сите овие модели даваат одредени сознанија за процесите на читањето кај странските јазици, сепак тие не може целосно да се применат заради разликите помеѓу читањето на мајчин и на странски јазик. Барнет (Barnett, 1989: 34-35) наведува две основни разлики. Прво, за разлика од изворните говорители, повеќето ученици немаат целосно развиен фонолошки систем кога почнуваат да читаат. Оттука, „bottom-up“ моделите кои претпоставуваат декодирање на текстот во фонолошки симболи или во внатрешен говор не може да се применат на процесот на читање на странски јазик. Второ, додека почетното читање на мајчин јазик се однесува на децата, учениците кои учат странски јазик веќе имаат развиено вокабулар на мајчиниот јазик, синтаксичко знаење, општо знаење и стратегии кои ги применуваат при читањето на мајчин јазик.



Сепак, културните разлики и разликите во јазичната структура на текстот може да го отежнат активирањето на соодветните знаења и способностите кои веќе ги поседуваат.

Еден од ретките модели на читање на странски јазик е *психолингвистичкиот модел на Коуди* кој претставува обид за примена на теориите за читањето на мајчин јазик на Гудман и Смит на странски јазик (ibid.: 39). Коуди смета дека разбирањето резултира од интеракцијата на концепциските способности, општото знаење и стратегиите за процесуирање. Според неговиот модел, во почетокот учениците користат конкретни стратегии за процесуирање, како што се усогласувањето на фонемите со графемите, информацијата за слоговната структура на зборот итн., додека напредните читатели преферираат апстрактни стратегии и почесто ја користат синтаксата и семантиката за да го разберат текстот (ibid.: 40). Под концепциска способност Коуди подразбира општ интелектуален капацитет, додека под стратегии за процесуирање тој мисли на различните компоненти на способноста за читање (Carrell & Eisterhold, 1988: 74). Тој, исто така, сугерира дека општото знаење може да го компензира недостатокот од синтаксичко знаење.

Теоријата за читање на втор, односно на странски јазик го гледа читањето како интерактивен процес во кој читателот има централна улога. Теоретичарите сметаат дека целите на читањето, когнитивните вештини, нивото на јазична компетенција, стратегиите и општото знаење повеќе придонесуваат за разбирањето на текстот отколку графичките, синтактичките и семантичките симболи коишто се присутни во текстот. Фокусот на индивидуалните способности на читателите за справување со специфичните текстуални елементи ги прави стратегиите интегрален дел од проучувањето на процесот на читање на странски јазик. Читателите ги користат стратегиите на различни начини: да активираат соодветни шеми, да го погодат значењето на непознатите зборови, да разјаснат непознати синтаксички структури, да решат што е важно во текстот итн. Наставниците треба да имаат на ум дека учениците се разликуваат по нивниот стил на читање, стратегиите кои ги користат и нивото на свесност за процесите на читање. Затоа, тие треба да знаат да ги процени разните стилови на учениците и да ги поттикнува да си изнајдат начин кој е најпријатен за нив за да можат да уживаат во читањето во и надвор од училиштето.



Библиографија

- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. (Language in Education series No. 73). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents/Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL Reading Pedagogy. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2001). *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson ESL.
- Samuels, S. J. & Kamil, M. L. (2002). Models of the Reading Process. In Pearson, D. P., Barr, R., Kamil, L. M., and Mosenthal, P. B. (Eds.) *Handbook of Reading Research*, Volume 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallace, K. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.