

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2019

YEARBOOK

2019



ГОДИНА 10
БРОЈ 14

VOLUME X
NO 14

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2019
YEARBOOK
2019

ГОДИНА 10
БР. 14

VOLUME X
NO 14

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP
FACULTY OF PHILOLOGY



ГОДИШЕН ЗБОРНИК ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

За издавачот:

вонр. проф. Драгана Кузмановска

Издавачки совет

проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Лилјана Колева-Гудева
проф. д-р Виолета Димова
вонр. проф. Драгана Кузмановска
проф. д-р Луси Караниколова -Чочоровска
проф. д-р Светлана Јакимовска
доц. д-р Ева Горѓиевска

Редакциски одбор

проф. д-р Ралф Хајмрат – Универзитет од Малта, Малта
проф. д-р Нецати Демир – Универзитет од Гази, Турција
проф. д-р Ридван Цанин – Универзитет од Едрене, Турција
проф. д-р Стана Смиљковиќ – Универзитет од Ниш, Србија
проф. д-р Тан Ван Тон Та – Универзитет Париз Ест, Франција
проф. д-р Карин Руке Бритен – Универзитет Париз 7 - Дени Дидро, Франција
проф. д-р Роналд Шејфер – Универзитет од Пенсилванија, САД
проф. д-р Кристина Кона – Хеленски Американски Универзитет, Грција
проф. д-р Златко Крамариќ – Универзитет Јосип Јурај Штросмаер, Хрватска
проф. д-р Борјана Просев-Оливер – Универзитет во Загреб, Хрватска
проф. д-р Татјана Гуришиќ-Беканович – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора
проф. д-р Рајка Глушица – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора
доц. д-р Марија Тодорова – Баптистички Универзитет од Хонг Конг, Кина
доц. д-р Зоран Поповски – Институт за образование на Хонг Конг, Кина
проф. д-р Елена Андонова – Универзитет „Неофит Рилски“, Бугарија
м-р Диана Мистреану – Универзитет од Луксембург, Луксембург
проф. д-р Зузана Буракова – Универзитет „Павол Јозев Сафарик“, Словачка
доц. д-р Наташа Поповиќ – Универзитет во Нови Сад, Србија
проф. д-р Светлана Јакимовска, доц. д-р Марија Кукубајска, проф. д-р Луси Караниколова-Чочоровска, доц. д-р Ева Горѓиевска, проф. д-р Махмут Челик, проф. д-р Јованка Денкова, доц. д-р Даринка Маролова, доц. д-р Весна Коцева, виш лектор м-р Снежана Кирова, лектор м-р Наталија Поп-Зариева, лектор м-р Надица Негриева, лектор м-р Марија Крстева

Главен уредник

проф. д-р Светлана Јакимовска

Одговорен уредник

доц. д-р Ева Горѓиевска

Јазично уредување

Лилјана Јовановска
(македонски јазик)

лектор м-р Биљана Петковска, лектор м-р Крсте Илиев, лектор м-р Драган Донов
(англиски јазик)

Техничко уредување

Славе Димитров, Благој Михов

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Филолошки факултет

ул. „Крсте Мисирков“ 10-А п. факс 201, 2000 Штип Р. Македонија



YEARBOOK FACULTY OF PHILOLOGY

For the publisher:

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Editorial board

Prof. Blazo Boev, PhD

Prof. Liljana Koleva-Gudeva, PhD

Prof. Violeta Dimova, PhD

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Ass. Prof. Eva Gjorgjievska

Editorial staff

Prof. Ralf Heimrath, PhD — University of Malta, Malta

Prof. Necati Demir, PhD— University of Gazi, Turkey

Prof. Rıdvan Canım, PhD— University of Edrene, Turkey

Prof. Stana Smiljkovic, PhD— University of Nis, Serbia

Prof. Thanh-Vân Ton-That, PhD— University Paris Est, France

Prof. Karine Rouquet-Brutin PhD — University Paris 7 – Denis Diderot, France

Prof. Ronald Shafer— University of Pennsylvania, USA

Prof. Christina Kkona, PhD— Hellenic American University, Greece

Prof. Zlatko Kramaric, PhD— University Josip Juraj Strosmaer, Croatia

Prof. Borjana Prosev – Oliver, PhD— University of Zagreb, Croatia

Prof. Tatjana Gurisik- Bekanovic, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Prof. Rajka Glusica, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Ass. Prof. Marija Todorova, PhD— Baptist University of Hong Kong, China

Ass. Prof. Zoran Popovski, PhD— Institute of education, Hong Kong, China

Prof. Elena Andonova, PhD— University Neoflt Rilski, Bulgaria

Diana Mistreanu, MA— University of Luxembourg, Luxembourg

Prof. Zuzana Barakova, PhD— University Pavol Joseph Safarik, Slovakia

Ass. Prof. Natasa Popovik, PhD— University of Novi Sad, Serbia

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD, Ass. Prof. Marija Kukubajska, PhD, Prof. Lusi

Karanikolova-Cocorovska, PhD, Ass. Prof. Eva Gjorgjievska, PhD, Prof. Mahmut

Celik, PhD, Prof. Jovanka Denkova, PhD, Ass. Prof. Darinka Marolova, PhD,

Ass. Prof. Vesna Koceva, PhD, lecturer Snezana Kirova, MA, lecturer Natalija Pop-Zarieva,

MA, lecturer Nadica Negrievska, MA, lecturer Marija Krsteva, MA

Editor in chief

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Managing editor

Ass. Prof. Eva Gjorgjievska, PhD

Language editor

Liljana Jovanovska

(Macedonian language)

lecturer Biljana Petkovska, lecturer Krste Iliev, lecturer Dragan Donev

(English language)

Technical editor

Slave Dimitrov, Blagoj Mihov

Address of editorial office

Goce Delchev University

Faculty of Philology

Krste Misirkov b.b., PO box 201 2000 Stip, Republic of Macedonia



СОДРЖИНА CONTENTS

Јазик

Надица Негриевска

ПОТЕКЛОТО НА ПРЕДЛОЗИТЕ ВО ИТАЛИЈАНСКИОТ ЈАЗИК

Nadica Negrievska

THE ORIGINS OF PREPOSITIONS IN ITALIAN LANGUAGE 9

Дејан Маролов

ДЕТЕРМИНАЦИЈА И ДЕМАРКАЦИЈА НА ПОИМИТЕ

„МАЛА ДРЖАВА“ И „МАЛА СИЛА“

Dejan Marolov

DETERMINATION AND DEMARCATION OF THE TERMS

“SMALL STATE” AND “SMALL POWER” 17

Даринка Маролова, Марина Христовска

СИНТЕТИЗАМ И АНАЛИТИЗАМ ВО ГЕРМАНСКИОТ И

ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

Darinka Marolova, Marina Hristovska

SYNTHETISM AND ANALYTISM IN GERMAN AND

MACEDONIAN LANGUAGE 29

Култура

Ана Витанова-Рингачева

ШАМАНИСТИЧКИ РЕЛИКТИ ВО

РУСАЛИСКИОТ ОБРЕДЕН КОМПЛЕКС

Ana Vitanova-Ringacheva

SHAMANIC RELICS IN

RUSSAL RITUAL COMPLEX 37

Krste Iliev, Natalija Pop Zarieva, Marija Krsteva, Dragan Donev

THE ORIGINS OF THE SEVEN DEADLY SINS 49

Книжевност

Marija Krsteva, Dragan Donev, Kristina Kostova

OUTLINE OF FICTIONAL APPROPRIATIONS OF

F. SCOTT AND ZELDA FITZGERALD 57

Наташа Сарафова

ЖЕНАТА ВО САЈБЕР-ПРОСТОРОТ

Natasa Sarafova

WOMEN IN CYBERSPACE 61

Наталија Поп Зарева, Крсте Илиев, Драган Донеv

ДРАКУЛА НА БРАМ СТОКЕР: СУЕВЕРИЕ ИЛИ РЕЛИГИЈА?

Natalija Pop Zarieva, Krste Iliev, Dragan Donev

BRAM STOKER'S DRACULA: SUPERSTITION OR RELIGION? 69



Методика

Neda Radosavlevikj, Hajrulla Hajrullai
ENHANCING LEARNING AUTONOMY IN AN ESP CLASS BY USING
LMS GOOGLE CLASSROOM 77

Марија Тодорова
НАСТАВАТА ПО ШПАНСКИ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК ВО
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА
Marija Todorova
TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE
REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA 85

Весна Коцева
РЕАКТИВНА ИМПЛИЦИТНА НАСТАВА НАСПРОТИ
ДИРЕКТНА ДЕДУКТИВНА ПРОАКТИВНА ЕКСПЛИЦИТНА НАСТАВА
Vesna Kocева
REACTIVE IMPLICIT INSTRUCTION VS.
DIRECT DEDUCTIVE PROACTIVE EXPLICIT INSTRUCTION 93

Марија Тодорова
МЕЃУКУЛТУРНИ РАЗЛИКИ ВО ВЕРБАЛНАТА И
НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА
Marija Todorova
INTERCULTURAL DIFFERENCES IN VERBAL AND
NONVERBAL COMMUNICATION 103

Прилози

Ева Ѓорѓиевска
АМЕРИКАНСКИ ПРЕДАВАЊА ОД ИТАЛО КАЛВИНО
Eva Gjorgjievska
AMERICAN LECTURES BY ITALO CALVINO 113

РЕАКТИВНА ИМПЛИЦИТНА НАСТАВА НАСПРОТИ ДИРЕКТНА ДЕДУКТИВНА ПРОАКТИВНА ЕКСПЛИЦИТНА НАСТАВА

Весна Коцева¹

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип
vesna.koceva@ugd.edu.mk

Апстракт: Во овој труд се претставени резултатите од експерименталното истражување чијашто примарна цел беше да се утврди дали имплицитната настава по граматика на часовите по италијански јазик придонесува за подобрување на способноста за разбирање и на способноста за продукција на целната граматичка структура во споредба со експлицитното објаснување на граматичките правила. Во воведот накратко се посветува внимание на објаснување на разликата меѓу имплицитната и експлицитната настава, односно се дефинираат термините реактивна, проактивна, директна, индиректна, дедуктивна и индуктивна настава по граматика. Во продолжение на трудот се опишува истражувачката постапка, се претставуваат методите, техниките и инструментите на истражување, како и целите и задачите на истражувањето, истражувачките прашања и хипотезите на истражувањето. Понатаму во трудот се преминува кон детално опишување на спроведеното истражување и кон дискусија за добиените резултати.

Клучни зборови: *имплицитно, експлицитно, граматика, усвојување, учење, странски јазик, настава*

REACTIVE IMPLICIT INSTRUCTION VS. DIRECT DEDUCTIVE PROACTIVE EXPLICIT INSTRUCTION

Vesna Koceva¹

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia
vesna.koceva@ugd.edu.mk

Abstract: This paper outlines the results from an experimental research whose primary goal was to determine whether the implicit grammar instruction in the Italian language contributes to improvement of the ability to produce and understand the targeted grammar structure in comparison with explicit explanation of the grammar rules. The introduction briefly delves into explaining the difference between implicit and explicit instruction, i.e. it defines the terms reactive, proactive, direct, indirect, deductive, and inductive grammar instruction. The paper further describes the research procedure, gives a presentation of the methods, techniques and research instruments as well as the aims and goals of the research, the major issues in the research and its hypothesis. The paper further gives a detailed description of the conducted research and discusses the obtained results.

Kew words: *implicit, explicit, grammar, acquisition, learning, second language, instruction*

Вовед

Идејата да се започне истражување на оваа тема се појави како резултат на желбата да добиеме релевантни резултати кои ќе ја разјаснат дилемата во врска со поучувањето на граматиката на часовите по странски јазик и кои ќе понудат решение во врска со некои несогласувања поврзани со денешната настава по граматика на странски јазик.

Новите истражувања во методиката на наставата по странски јазик покажуваат дека експлицитните објаснувања не се неопходни за успешно совладување на странскиот јазик и поради тоа наставните материјали се изработени во согласност со комуникативниот пристап во наставата по странски јазик, односно јазикот да се учи само преку неговата употреба. Додека научниците инсистираат на „учење преку конверзација“ и тоа учење е застапено во голем дел од учебниците за странски јазик, сепак, наставниците почесто го практикуваат експлицитното објаснување на граматичките правила.

Предмет на нашето истражување е подобро да се проучи оваа проблематика и експериментално да се утврди разликата помеѓу експлицитната и имплицитната настава по граматика на часовите по италијански јазик како странски јазик.

Основната цел на ова истражување е да се утврди дали имплицитното поучување на граматиката на италијанскиот јазик како странски јазик води кон подобар успех во разбирањето и во продукцијата на целните граматички структури во споредба со експлицитното објаснување на граматичките правила.

Многу лингвисти различно ги објаснуваат имплицитната и експлицитната настава.

Хоусен и Пјерад ги утврдуваат главните разлики во имплицитната и експлицитната настава. Имено, тие тврдат дека имплицитната настава го привлекува вниманието на ученикот на целната форма и се одвива спонтано преку активности кои се насочени кон комуникацијата, додека експлицитната настава е претходно планирана и утврдена и го насочува вниманието на ученикот кон целната форма. Имплицитната настава не е наметлива и има минимално прекинување при пренесувањето на значењето, додека експлицитната е наметлива и има прекинување на комуникацијата при пренесувањето на значењето. Во имплицитната настава не се користи метајазикот, се презентираат целните структури во контекст и се охрабрува слободната употреба на целната форма, додека во експлицитната настава се користи метајазичната терминологија (на пример, објаснување на правилото), целните структури се презентираат изолирано и има контролирана употреба на целната форма (Housen & Pierrard, 2006, стр. 10; цитирано според: Ellis, R., 2009, стр. 18).

Елис ја дефинира наставата како обид да се интервенира директно или индиректно во развојот на меѓујазикот на ученикот (Ellis, R., 2009, стр. 16).

Индиректната настава има за цел да создаде услови во кои учениците сами ќе ги увидат правилата, без свесна намера, односно на учениците им се нудат специфични примери со правила (анг. pattern) и тие се фокусираат на содржината на пораката, т.е. на значењето и без да посветуваат внимание на правилото, односно во отсуство на свесна намера да научат, тие го постигнуваат резултатот, односно сами го утврдуваат правилото. Значи, индиректната настава по природа е имплицитна, но може да се испланира и директна имплицитна настава. На пример, се утврдува една специфична граматичка структура, но таа „се маскира“ во рамките на инпутот на таков начин што учениците нема да бидат свесни за постоењето на целната структура. Значи, овој тип на имплицитна настава подразбира создавање на амбиент за учење кој е „збогатен“ со целната структура без да се насочува вниманието на учениците кон неа. Утврдено е

дека овој тип настава се применува во истражувањата кои имаат за цел да го проучуваат имплицитното учење (Ellis, R., 2009, стр. 17).

Експлицитната настава подразбира поучување на некое правило за време на процесот на учење (DeKeyser, 1995, стр. 381), односно учениците се поттикнуваат да ја развијат метајазичната свесност за правилото. Тоа може да се постигне на дедуктивен начин, кога на учениците им се нуди опис на правилото, или на индуктивен начин, кога на учениците им се помага сами да го откријат правилото од понудените информации.

Поради тоа, експлицитната настава подразбира неопходна директна интервенција (Ellis, R., 2009, стр. 17).

Според Елис, имплицитната и експлицитната настава може да бидат проактивни и реактивни (Ellis, R., 2005, 2009).

Имплицитната настава е реактивна кога вниманието е насочено кон јазичната форма, природно, независно од начинот на презентирање на вежбите, додека ако вежбите се креирани на начин на којшто се нагласува употребата на целната структура и изведувањето на вежбата, природно, создава можности за увежбување на целната структура, тогаш зборуваме за проактивна имплицитна настава.

Експлицитната настава е реактивна кога наставникот дава експлицитна или метајазична коригирана повратна информација на грешките кои ги прави ученикот, додека ја употребува целната структура. Проактивна експлицитна настава имаме кога наставникот нуди метајазично објаснување на целното правило пред практичните активности или, поточно, во тој случај имаме директна проактивна настава, а индиректна проактивна настава имаме кога наставникот ги поттикнува учениците сами да го откријат правилото од понудените информации (Ellis, R., 2009, стр. 17).

Проактивната настава подразбира активности кои се преземаат со цел да се спречи појавата на грешки, додека во реактивната настава се третира грешката којашто настанала. Проактивната и реактивната настава може да бидат дедуктивни и индуктивни.

Дедуктивната проактивна настава се состои од метајазични објаснувања кои вообичаено подразбираат објаснувања со илустрирани примери за дадената јазична појава. Овој облик на настава наметнува, како услов, познавање барем на основните поими на метајазикот, како што се именки, глаголско време, пасив итн. Објаснувањата на наставникот може да се однесуваат на самиот облик на целната структура, но и на нејзиното значење и на употребата. Како недостатоци на дедуктивниот пристап се наведува незаинтересираноста која се јавува кај некои ученици поради непознавање на метајазикот, особено кај помалите, намалувањето или отсуството на интеракција кај учениците, како и заблудата дека учењето на странскиот јазик се сведува на помнење на правила. Од друга страна, предноста на дедуктивниот пристап се состои во тоа што објаснувањето кога е кратко, јасно и целесобразно, го штеди времето во училищата и останува повеќе време за увежбување, а исто така ја уважува когнитивната зрелост и интелектуалниот напор на ученикот кој самиот тежнее да дојде до слично објаснување и истовремено ги задоволува очекувањата на учениците за учењето во училища, особено на оние кои имаат аналитички начин на учење (Thornbury, 1999, стр. 30).

Индуктивната проактивна настава се состои од вежби кои имаат за цел да придонесат да се роди кај ученикот свест за дадената појава. Тоа може да се постигне така што на ученикот ќе му биде понуден во изобилство разновиден и илустриран јазичен материјал којшто го содржи дадениот облик и од којшто ученикот може сам да заклучи како тој облик се однесува, што значи, кога се појавува итн. До заклучокот може да дојде преку учење со откривање (анг. discovery learning), односно преку

анализа на јазичните податоци, преку следење на целниот облик, со поставување на хипотези за граматичкото правило и за неговата натамошна употреба. И кога е индуктивна и кога е дедуктивна, експлицитната настава го насочува ученикот да посвети внимание на целниот граматички облик и да го разбере (Thornbury, 1999, стр. 52).

Дедуктивната реактивна настава по граматика подразбира експлицитно коригирање на грешките на ученикот со преформулирање на исказот или по пат на метајазични објаснувања (преку коментари, соопштенија или потпрашања за целниот облик). Во двата случаи на ученикот му се дава знак дека во неговиот исказ има грешки и се приложува правилно формулираниот исказ. Кога е индуктивна, реактивната интервенција на наставникот може да се состои во повторување на исказот кој ја содржи грешката со интонациско нагласување на грешката или со преформулирање на исказот. Во оваа активност важно е ученикот да покаже дека корекцијата на наставникот ја примил како знаење и потоа сам да ја отстрани грешката. Негативната страна на дедуктивната реактивна настава е тоа што се нарушува или целосно се прекинува текот на комуникацијата (Sheen & Ellis, 2011).

Истражувачка постапка

Истражувачката постапка која ја применуваме во ова истражување, ја сместуваме во рамките на применетата лингвистика. Во истражувањето применуваме комбинација од квалитативен и квантитативен пристап, односно истражувањето можеме да го сметаме за *мешовито истражување* (анг. mixed method approach) (Perry Jr., 2011, стр. 84), бидејќи се застапени одредени аспекти од двете истражувачки постапки. Нашата истражувачка постапка е квантитативна, бидејќи се одвива во контролирани услови и може да се провери според истата процедура. Кога станува збор за истражувачките прашања и за планот за работа, применети се аспекти од квантитативниот метод со поставување на хипотезите пред почетокот на истражувањето, а нашето истражување можеме да го сметаме, исто така, за квантитативно од аспект на времетраењето на истражувањето, видот на податоците и инструментите, односно за релативно краток период со употреба на тестови како инструменти добивме нумерички, мерливи податоци. Во презентирањето на резултатите го применуваме и дескриптивниот метод кој се јавува како посебна карактеристика на квалитативниот метод.

Техниката која ни овозможи да добиеме податоци за анализа, е тестирањето на знаењето на учениците за одредена целна граматичка структура. Како инструменти на истражување составивме тестови за проверка на знаењето. Потребно е да напоменеме дека не станува збор за преземени тестови, на пример, делови од тестови CILS или PLIDA, бидејќи иако овие тестови се објективен инструмент за одредување на јазичното ниво на ученикот, ние немавме намера да го одредуваме нивото на познавање на јазикот, туку имавме задача да утврдиме дали учениците ја научиле дадената целна структура.

Експерименталното истражување го спроведовме со цел да добиеме одговор на следните истражувачки прашања:

- Дали учениците кои следат имплицитно поучување на граматиката на часовите по италијански јазик, ќе постигнат подобар успех на тестот за разбирање на целните граматички структури од учениците кои се изложени на експлицитна настава?
- Дали учениците кои следат имплицитно поучување на граматиката на часовите по италијански јазик, ќе постигнат подобар успех на тестот за

продукцијата на целните граматички структури од учениците кои се изложени на експлицитна настава?

Ова истражување треба да одговори на следните хипотези кои одговараат на истражувачките задачи:

Хипотеза 1: Претпоставуваме дека учениците кои ќе следат имплицитно поучување на граматиката на италијанскиот јазик, ќе постигнат подобар успех на тестот за разбирање од учениците кои ќе следат експлицитна настава по граматика на часовите по италијански јазик.

Хипотеза 2: Претпоставуваме дека учениците кои ќе следат имплицитно поучување на граматиката на италијанскиот јазик, ќе постигнат подобар успех на тестот за продукција од учениците кои ќе следат експлицитна настава по граматика на часовите по италијански јазик.

Истражување спроведено во средно училиште

Во ова експериментално истражување можеме да кажеме дека применуваме т.н. квазиэкспериментален истражувачки метод кој предвидува експериментална и контролна група на учесници (понатаму во текстот се користи кратенката ЕГ и КГ). Ова истражување беше спроведено во СОУ Гимназија „Славчо Стојменски“ – Штип во текот на месец април 2014 година. Во ЕГ настава следеа 15 ученици, а во КГ 13 ученици. И двете групи следеа вкупно 12 наставни часа, односно три пати неделно по еден час.

Учениците во ЕГ беа изложени на реактивна имплицитна настава, а КГ следеше експлицитно поучување на целните граматички структури со примена на механички вежби, односно КГ следеше директна дедуктивна проактивна експлицитна настава.

На часовите посветивме внимание на изговор и правопис, на формите на глаголот *essere* (мк. *сум*) во сегашно време, на формите на глаголот *avere* (мк. *има*) во сегашно време, на родот и бројот на именките и на придавките, како и на формите на определеност член. Наставниот материјал кој беше користен на часовите, беше избран (делумно и креиран) со цел да го одрази различниот пристап во поучувањето на граматиката.

Во ЕГ наставниот материјал не содржеше експлицитни информации од каков било тип.

Направивме избор на активности од следните учебници:

- *Affresco italiano, Corso di lingua italiana per stranieri*, од авторите М. Trifone, А. Filippone и А. Sgaglione, издавач: Le Monnier;
- *Caffè Italia, Corso di italiano 1*, од авторите N. Cozzi, F. Federico и А. Tancorre, издавач: ELI s.r.l.;
- *Allegro 1, Corso di italiano per stranieri, Livello elementare*, од авторите L. Toffolo и N. Nuti, издавач: Edilingua;
- *Progetto italiano nuovo 1, Corso multimediale di lingua e civiltà italiana*, од авторите T. Marin и S. Magnelli, издавач: Edilingua;
- *Nuovo Rete! Corso multimediale di italiano per stranieri*, од авторите M. Mezzadri и P. E. Balboni, издавач Guerra Edizioni;
- *Domani 1, Corso di lingua e cultura italiana*, од авторите C. Guastalla и C. M. Naddeo, издавач: Alma Edizioni;
- *Senza frontiere 1, Corso d'italiano come seconda lingua, A1 livello elementare*, од авторите P. Flammini и T. Pasqualini, издавач: Edilingua;

- Permesso? Corso base di italiano, од авторите G. Iacovoni и N. Persiani, издавач: Bonacci Editore;
- Italiano in, 1 volume A1/ A2, од авторите G. Chiuchiù и A. Chiuchiù, издавач: Guerra Edizioni;
- Chiaro! Corso di italiano, Livello A1, од авторите B. Bergero и G. de Savorognani, издавач: Alma Edizioni.

Тестирање и анализа на резултатите

Откако завршивме со дванаесетте предвидени наставни часа, извршивме тестирање. Креиравме еден тест за проверка на вештината *разбирање* (преку слушање и читање) и еден тест за проверка на вештината *продукција* (писмена и усна) на целните форми.

Во тестот за проверка на вештината *разбирање* преку слушање и читање има три вежби. Во првата вежба учениците слушаа 5 прашања и имаа задача да утврдат кој од понудените два одговора е соодветен на поставеното прашање. Секој точен одговор беше вреднуван со 1 поен. Потоа, во втората вежба слушаа 10 збора и имаа задача да ја утврдат точната пишана форма на зборот, од понудени две форми. И во оваа вежба секој точен одговор беше вреднуван со 1 поен. Во третата вежба секој ученик имаше задача да прочита по пет описи и да утврди на која од понудените две фотографии одговара дадениот опис. На учениците не им беше дозволено да ги гледаат фотографиите додека ги читаа описите. Имаа неколку минути време на располагање да ги прочитаат речениците, а дури потоа да ги погледнат фотографиите. И во оваа вежба секој точен одговор беше вреднуван со 1 поен. Значи, учениците можеа да освојат најмногу 20 поена на овој тест.

Во тестот за проверка на вештината *продукција* (писмена и усна) учениците беа ангажирани во решавање на три писмени вежби и една усна вежба. Во првата вежба се бараше од учениците да ги дополнат речениците со точните форми на глаголот *essere* во сегашно време, додека во втората вежба требаше да се присетат на формите на глаголот *avere*. Во третата вежба учениците имаа задача да го утврдат соодветниот определен член во еднина или множина за дадените дваесет именки. Секој точен одговор беше вреднуван со 1 поен, односно учениците можеа да освојат најмногу по 5 поена во првата и во втората вежба, додека за сите точни одговори во третата вежба учениците можеа да освојат 20 поена. Времето за решавање на писмениот тест беше ограничено на 15 минути.

По завршувањето на писмениот тест, учениците одговараа усно на 7 прашања, од кои на 6 прашања се бараше краток одговор, додека последното прашање се состоеше во опис на дадена фотографија. Секој точен одговор на првите 6 прашања беше вреднуван со 1 поен, додека за описот на фотографијата учениците можеа да освојат најмногу 4 поена. Овие поени се определуваа во зависност од бројот на опишаните карактеристики (коса, очи, висина/тежина итн.). Во усната вежба учениците можеа да освојат најмногу 10 поена.

Значи, на тестот за проверка на вештината *продукција* (писмена и усна) учениците можеа да освојат најмногу 40 поена.

Табела бр. 1. Постигнат успех на тестот за разбирање

| Вежба бр. 1 | | | | Вежба бр. 2 | | | | Вежба бр. 3 | | | |
|--|---|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|--|---|--|---------------|-----------------------|---------------|
| Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени | Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени | Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени |
| 13 | 5 | 10 | 5 | 6 | 10 | 4 | 10 | 10 | 5 | 8 | 5 |
| 2 | 4 | 2 | 4 | 5 | 8 | 2 | 9 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| Можен максимален број на освоени поени - 75 (15x5) Освоени поени - 73 или 97,33 % точност | 1 | 3 | 1 | 7 | 2 | 7 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| | Можен максимален број на освоени поени - 65 (13x5) Освоени поени - 61 или 93,84 % точност | 2 | 6 | 1 | 6 | Можен максимален број на освоени поени - 130 (13x10) Освоени поени - 96 или 73,84 % точност | Можен максимален број на освоени поени - 75 (15x5) Освоени поени - 69 или 92 % точност | Можен максимален број на освоени поени - 65 (13x5) Освоени поени - 55 или 84,61 % точност | | | |
| | | 1 | 5 | 2 | 5 | | | | | | |
| | | 2 | 4 | 2 | 4 | | | | | | |
| | Можен максимален број на освоени поени во трите вежби кај ЕГ - 300 Освоени поени кај ЕГ во трите вежби 271 (73+129+69) или 90,33 % точност | | | | | | | | | | |
| Можен максимален број на освоени поени во трите вежби кај КГ - 260 Освоени поени кај КГ во трите вежби 212 (61+96+55) или 81,53 % точност | | | | | | | | | | | |

Од оваа табела јасно можеме да го воочиме постигнатиот успех кај двете групи.

Имено, во првата вежба ЕГ постигнува поголема точност од КГ за 3,49 %, во втората вежба ЕГ е подобра во постигнатиот успех за 12,16 %, додека во третата вежба разликата меѓу двете групи изнесува 7,39 %. Значи, ЕГ постигна 90,33 % точност во решавањето на тестот за разбирање, додека КГ постигна 81,53 % точност или разликата меѓу нив изнесува 8,8 %.

Табела бр. 2. Постигнат успех на тестот за писмена продукција

| Вежба бр. 1 | | | | Вежба бр. 2 | | | | Вежба бр. 3 | | | |
|---|---------------|--|---------------|---|---------------|--|---------------|---|---------------|---|---------------|
| Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени | Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени | Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени |
| 12 | 5 | 10 | 5 | 11 | 5 | 8 | 5 | 2 | 18 | 2 | 20 |
| 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 16 | 1 | 19 |
| 1 | 3 | | | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 15 | 3 | 18 |
| Можен максимален број на освоени поени - 75 (15x5) Освоени поени - 71 или 97,26 % точност | | Можен максимален број на освоени поени - 65 (13x5) Освоени поени - 62 или 95,38 % точност | | Можен максимален број на освоени поени - 75 (15x5) Освоени поени - 69 или 92 % точност | | Можен максимален број на освоени поени - 65 (13x5) Освоени поени - 59 или 90,76 % точност | | 1 | 14 | 2 | 16 |
| | | | | | | | | 2 | 13 | 2 | 12 |
| | | | | | | | | 1 | 12 | 3 | 10 |
| | | | | | | | | 2 | 10 | Можен максимален број на освоени поени - 300 (15x20) Освоени поени - 202 или 67,33 % точност | |
| | | | | | | | | 2 | 8 | | |
| | | | | | | | | Можен максимален број на освоени поени - 260 (13x20) Освоени поени - 199 или 76,53 % точност | | | |
| Можен максимален број на освоени поени во трите вежби кај ЕГ - 450 Освоени поени кај ЕГ во трите вежби 342 (71+69+202) или 76 % точност | | | | | | | | | | | |
| Можен максимален број на освоени поени во трите вежби кај КГ - 390 Освоени поени кај КГ во трите вежби 320 (62+59+199) или 82,05 % точност | | | | | | | | | | | |

Кога станува збор за писмената продукција на целните граматички структури, можеме да заклучиме дека ЕГ покажува подобар успех од КГ во продукцијата на формите на глаголите *essere* и *avere* во сегашно време, односно 97,26 % точност наспрема 95,38 % точност во првиот случај и 92 % точност наспрема 90,76 % точност во вториот случај. КГ постигнува подобар успех од ЕГ со разлика од 9,2 % во третата вежба, односно во продукцијата на определениот член и определувањето на родот и бројот на именките. Подобриот успех на КГ, според нас, се должи на тоа што

средношколците се навикнати експлицитно да ги учат правилата на J2 и умешно да ги применуваат во писмените вежби. Ако го земеме предвид вкупниот број освоени поени на тестот за писмена продукција, можеме да заклучиме дека КГ покажа подобар успех од ЕГ или разликата меѓу нив изнесува 6,05 %.

Во четвртата вежба која се однесува на проверка на усната продукција, учениците го постигнаа следниот успех:

Табела бр. 3. Постигнат успех во вежбата за усна продукција

| Вежба бр. 4 | | | |
|--|---------------|--|---------------|
| Број на ученици во ЕГ | Освоени поени | Број на ученици во КГ | Освоени поени |
| 2 | 10 | 1 | 10 |
| 2 | 9 | 1 | 9 |
| 3 | 8 | 2 | 8 |
| 3 | 7 | 2 | 7 |
| 2 | 6 | 3 | 6 |
| 3 | 5 | 4 | 5 |
| Можен максимален број на освоени поени - 150 (15x10) | | Можен максимален број на освоени поени - 130 (13x10) | |
| Освоени поени - 110 или 73,33 % успех | | Освоени поени - 87 или 66,92 % успех | |

Овој резултат јасно ни покажува дека и при усната продукција ЕГ покажува подобар успех, а разликата меѓу двете групи изнесува 6,41 %.

Заклучок

Анализата на резултатите од ова истражување покажа дека учениците кои следеа имплицитна настава, постигнаа 90,33 % точност во решавањето на тестот за разбирање, додека учениците кои следеа експлицитна настава постигнаа 81,53 % точност. Кога станува збор за писмената продукција на целните граматички структури, можеме да заклучиме дека учениците кои следеа имплицитна настава, покажаа подобар успех од учениците кои следеа експлицитна настава во продукцијата на формите на глаголите *essere* и *avere* во сегашно време. Мораме да напоменеме дека учениците кои следеа експлицитна настава, постигнаа подобар успех од учениците кои следеа имплицитна настава со разлика од 9,2 % во продукцијата на определениот член и определувањето на родот и бројот на именките. Подобриот успех, според нас, се должи на тоа што средношколците се навикнати експлицитно да ги учат правилата на странскиот јазик и умешно да ги применуваат во писмените вежби. Резултатите јасно ни потврдија дека и во усната продукција имплицитното поучување на граматиката води кон постигнување на подобар успех.

Резултатите од истражувањето сведочат дека се потврдени двете поставени хипотеза кои се темелеа врз претпоставката дека учениците кои ќе следат реактивна

имплицитна настава ќе постигнат подобар успех на тестот за разбирање и на тестот за продукција од учениците кои ќе следат директна дедуктивна проактивна експлицитна настава по граматика на часовите по италијански јазик.

Користена литература:

- [1] DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379–410.
- [2] Housen, A., & Pierrard, M. (2006). Investigating instructed second language acquisition. In Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–27.
- [3] Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141–172.
- [4] Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol/Buffalo, NY/Toronto: Multilingual Matters, 3–25.
- [5] Perry, Jr. F. L. (2011). *Research in Applied Linguistics: Becoming a Discerning Consumer*. New York and London: Routledge.
- [6] Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume II. New York and London: Routledge, 593–610.
- [7] Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman.



ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК 2019