

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2020

YEARBOOK

2020



ГОДИНА 11
БРОЈ 15

VOLUME XI
NO 15

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



ГОДИШЕН ЗБОРНИК
2020
YEARBOOK
2020

ГОДИНА 11
БР. 15

VOLUME XI
NO 15

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

проф. д-р Ева Ѓорѓиевска

Редакциски одбор

- проф. д-р Ралф Хајмрат – Универзитет од Малта, Малта
проф. д-р Нечати Демир – Универзитет од Гази, Турција
проф. д-р Ридван Џанин – 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 Ѓуришиќ-Бекановиќ – 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, проф. д-р Ева Ѓорѓиевска, проф. д-р Махмут Челик, проф. д-р Јованка Денкова, проф. д-р Даринка Маролова, Доц. д-р Весна Коцева, виш лектор м-р Снежана Кирова, виш лектор м-р Наталија Поп-Зариева, лектор д-р Надица Негриевска, виш лектор м-р Марија Крстева

Главен уредник

проф. д-р Светлана Јакимовска

Одговорен уредник

проф. д-р Ева Ѓорѓиевска

Јазично уредување

Лилјана Јовановска

(македонски јазик)

виш лектор м-р Биљана Иванова, виш лектор м-р Крсте Илиев,

виш лектор м-р Драган Донеv

(англиски јазик)

Техничко уредување

Сања Гацов

Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип

Филолошки факултет

ул. „Крсте Мисирков“ 10-А п. фах 201, 2000 Штип

Република Северна 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

Prof. Eva Gjorgjievska, PhD

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 PhD— University of Pennsylvania, USA

Prof. Christina Kona, 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 Neofilt Rilski, Bulgaria

Diana Mistreanu, MA— University of Luxemburg, Luxemburg

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, Prof. Eva Gjorgjievska, PhD,

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

Ass. Prof. Vesna Koceva, PhD, lecturer Snezana Kirova, MA, lecturer Natalija Pop-Zarieva,
MA, lecturer Nadica Negrievska, PhD, lecturer Marija Krsteva, MA

Editor in chief

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Managing editor

Prof. Eva Georgievska, PhD

Language editor

Liljana Jovanovska

(Macedonian language)

lecturer Biljana Ivanova, MA, lecturer Krste Iliev, MA, lecturer Dragan Donev, MA
(English language)

Technical editor

Sanja Gacov

Address of editorial office

Goce Delchev University

Faculty of Philology

Krste Misirkov b.b., PO box 201

2000 Stip, Republic of North Macedonia



СОДРЖИНА CONTENTS

Методика на настава по странски јазик

Нина Даскаловска

ТЕОРИЈАТА НА ШЕМА И ПРОЦЕСИТЕ НА ЧИТАЊЕ

Nina Daskalovska

SCHEMA THEORY AND READING PROCESSES 9

Билјана Ивановска, Гзим Цафери

СТАВОВИТЕ НА СТУДЕНТИТЕ ЗА УЧЕЊЕТО НА ДАЛЕЧИНА

ВО ВРЕМЕ НА КОРОНА КРИЗА

Biljana Ivanovska, Gzim Xhaferri

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE LEARNING 17
DURING THE CORONA CRISIS

Книжевност

Марија Леонтиќ

ЖИВОТОТ И ПОЕЗИЈАТА НА КАТИЦА КУЛАВКОВА

Marija Leontik

LIFE AND POETRY OF KATICA KULAVKOVA 27

Софија Иванова, Ранко Младеноски

СИНОНИМНИТЕ ЛИКОВИ ВО МАКЕДОНСКАТА ДРАМА

МЕЃУ ДВЕТЕ СВЕТСКИ ВОЈНИ

Sofija Ivanova, Ranko Mladenoski

SYNONYMOUS CHARACTERS IN MACEDONIAN DRAMAS
BETWEEN THE TWO WORLD WARS 35

Бобан Перески, Луси Караниколова-Чочоровска

МОРАЛНОТО И НАЦИОНАЛНОТО ДОСТОИНСТВО ВО ДРАМАТА

„КРИВОРАЗБРАНА ЦИВИЛИЗАЦИЈА“ ОД ДОБРИ ВОЈНИКОВ

Boban Pereski, Lusi Karanikolova-Chochorovska

THE MORAL AND NATIONAL DIGNITY IN THE DRAMA
“THE MISUNDERSTOOD CIVILIZATION” BY DOBRI VOJNIKOV 45

Наталија Поп Зариева, Драган Донеv, Крсте Илиев,

Кристина Костова, Марија Крстева

МОКТА НА ОЧИТЕ ВО „ДРАКУЛА“ НА БРАМ СТОКЕР

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

THE POWER OF THE EYES IN BRAM STOKER'S DRACULA 55

Весна Кожинкова

САМОРЕФЛЕКСИВНОСТА НА СКРИЕНАТА КАМЕРА

Vesna Kozinkova

SELF-REFLECTION OF THE HIDDEN CAMERA 63



Преведување

Светлана Јакимовска

ПОСТУЛАТИТЕ НА ПОЛИСИСТЕМСКАТА ТЕОРИЈА И
НЕЈЗИНОТО ВЛИЈАНИЕ ВО ТРАДУКТОЛОГИЈАТА

Svetlana Jakimovska

THE POSTULATES OF POLYSYSTEM THEORY

AND ITS INFLUENCE IN TRADUCTOLOGY 71

Прагматика

Билјана Ивановска, Марија Кусевска

ЈАЗИЧНИТЕ ЕДИНИЦИ КАКО МОДИФИКАТОРИ НА ГОВОРНИОТ ЧИН
ОДБИВАЊЕ КАЈ МАКЕДОНСКИТЕ ИЗУЧУВАЧИ НА ГЕРМАНСКИ
КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК

Biljana Ivanovska, Marija Kusevska

THE MODIFIERS IN THE SPEECH ACT OF REFUSAL IN THE

MACEDONIAN FOREIGN LANGUAGE LEARNERS 83

Марија Кусевска, Билјана Ивановска,

Цвета Мартиновска-Банде, Роберт Јакимов

КОРИСТЕЊЕ ЈАЗИЧНИ КОРПУСИ ЗА НАУЧНО-ИСТРАЖУВАЧКИ
И ПЕДАГОШКИ ЦЕЛИ: МАКЕДОНСКИ КОРПУС НА МЕЃУЈАЗИК (МАКОР)

Marija Kusevska, Biljana Ivanovska,

Cveta Martinovska Bande, Robert Jakimov

THE USE OF LANGUAGE CORPORA FOR RESEARCH AND

PEDAGOGICAL PURPOSES: THE MACEDONIAN CORPUS

OF INTERLANGUAGE (MACOR) 91

Бисера Ушинова, Билјана Ивановска

ОСВРТ КОН СТУДИИТЕ ЗА ГОВОРНИОТ ЧИН ОДБИВАЊЕ

Bisera Ushinova, Biljana Ivanovska

LITERATURE REVIEW OF THE SPEECH ACT REFUSAL 99

Осврти / Прегледи

Светлана Јакимовска

ПИРОТ ИЛИ ПИРАТ, КОЛАЖ ИЛИ ПЕЈЗАЖ?

(„Во Лотарингија“, Емануел Рембер, Пагома Прес, Скопје, 2019)

Svetlana Jakimovska

PIROTTE OR PIRATE, COLLAGE OR LANDSCAPE?

(In Lotharingia, Emmanuel Rimbert, Pagoma Press, Skopje, 2019) 111

ТЕОРИЈАТА НА ШЕМА И ПРОЦЕСИТЕ НА ЧИТАЊЕ

Нина Даскаловска¹

¹Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Апстракт: Развивањето на вештината на читање е една од поважните цели при изучување на странски јазици. Но, иако читањето, заедно со слушањето, спаѓаат во рецептивните вештини, не може да се каже дека читањето е пасивна активност бидејќи читањето со разбирање вклучува многу когнитивни процеси како што се сфаќање на главната идеја во текстот, идентификување на структурата на текстот, активирање на претходното знаење и негово поврзување со новите информации, правење претпоставки за содржината на текстот и слично. Процесите на читање најчесто се објаснуваат со моделите на читање, како што се „bottom-up“, „top-down“ и интерактивните модели. Но, кога зборуваме за моделите на читање, потребно е да ја споменеме и теоријата на шема која е предмет на овој труд и со која, исто така, се објаснува процесот на читање.

Клучни зборови: читање, разбирање, процеси на читање, теорија на шема

SCHEMA THEORY AND READING PROCESSES

Nina Daskalovska¹

¹Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip

nina.daskalovska@ugd.edu.mk

Abstract: Developing reading skills is one of the most important aims in learning a foreign language. However, even though reading, together with listening, are considered receptive skills, we cannot say that reading is a passive activity because reading comprehension includes many cognitive processes such as understanding the main idea in the text, identification of the text structure, activation of previous knowledge and connecting it with the new information, making predictions about the content of the text, and so on. Reading processes are usually explained with the reading models, such as bottom-up, top-down and interactive models. However, when we talk about the reading models, it is necessary to mention the Schema theory, which is the focus of this paper, and which also helps in understanding the reading processes.

Key words: reading, comprehension, reading processes, schema theory

1. Вовед

Теоријата на шема потекнува од Гешталт психологијата, чие основно тврдење е дека новото искуство може да се разбере ако се спореди со некое претходно слично искуство, така што новото искуство се процесира во однос на разликата или сличноста со тоа претходно искуство (Cook, 1994, p. 9). Почетоците на теоријата на шема, како што се употребува во денешна смисла, му се припишуваат на британскиот психолог Фредерик Бартлет (Frederick Bartlett, 1932). Бартлет ја вовел теоријата на шема во психологијата со објавување на серија експерименти со кои можел да покаже дека претходното знаење влијае врз новата информација. Во една од тие студии, 20 испитаници ја прочитале северно-американска народна приказна „Војната на духовите“. По читањето тој го тестираше нивното сеќавање на приказната во интервали од 15 минути до 6 години. Бидејќи содржината на приказната им била сосема туѓа на учесниците, тој очекувал различни интерпретации. Бартлет забележал тенденција кај испитаниците да испуштаат или да рационализираат одредени детали кои не можеле да ги поврзат со своето искуство или со своите очекувања (како што се натприродните настани). Освен тоа, тие додавале детали кои ги немало во приказната, а кои се вообичаени во приказните што им биле познати. Исто така, тој забележал дека испитаниците ги паметеле деталите кои биле важни за нивното искуство. На пример, испитаниците кои учествувале во Првата светска војна заборавиле многу детали, но сите се сетиле дека еден од ликовите во приказната бил вознемирен кога требало да го остави семејството и да замине во борба.

Како резултат на истражувањето тој дефинирал три когнитивни ефекти на сеќавањето: „селективна репродукција“ или испуштање на одредени детали, „изострување“ или елаборирање на одредени детали и „рационализација“ или трансформирање на одредени детали за да се креира посоодветна врска со искуството и со ставовите на испитаникот. По завршувањето на ова истражување тој ги дал следните заклучоци:

1. Откако ќе заврши првата репродукција, сите наредни репродукции ја следат истата форма и во сите нив се јавуваат истите детали, што укажува на постојаноста на интерпретативната ориентација или шема на секој испитаник;
2. Кога некој детаљ бил важен и одговарал на интересите на испитаникот, тој често бил трансформиран, но во сите репродукции задржал висок степен на јасност;
3. Рационализацијата била присутна во сите репродукции, при што често се додавале измислени детали за да се постигне конзистентност на приказната.

Студијата на Бартлет дала нови согледувања за примањето на пораките кои укажале на тоа дека минатите искуства не само што влијаат врз когнитивниот процес, туку дека тие, исто така, и ја менуваат пораката.

Како психолог кој припаѓал на Гешталт традицијата, Бартлет во голема

бидејќи со нејзина помош можело да се објаснат проблемите со визуелното препознавање и со разбирањето на текстовите (Cook, 1994, p. 18). Марвин Мински (Marvin Minsky) се обидува да направи машина која ќе покажува човечки особини. Врз основа на работата на Бартлет тој заклучил дека бидејќи луѓето го користат претходното знаење за светот за да извршат многу операции кои тој се обидува да ги репродуцира кај компјутерот, за да го постигне тоа потребно е да го снабди компјутерот со тој тип на знаење. Тој сметал дека општата информација може да се претстави како рамка која се состои од празни места кои може да се пополнат со одредени вредности. Ако не се обезбеди специфична вредност за дадено празно место, тогаш тоа ќе се пополни автоматски со претходно одредена вредност. Овие истражувања се темелеле врз претпоставката дека постои аналогија помеѓу човечката и вештачката интелигенција, и оти луѓето го процесираат дискурсот на ист начин како и компјутерите, така што истражувањата на човечката и вештачката интелигенција се надополнуваат една со друга (ibid., p. 18–19).

2. Теоријата на шема во образованието

Работата на Мински извршила силно влијание во психологијата и во образованието. Во 1980 година когнитивниот психолог Дејвид Румелхарт (David Rumelhart) ги претворил неговите идеи во теорија за менталните претстави на комплексното знаење. Според Румелхарт (Rumelhart, 1980), шемите го претставуваат знаењето на сите нивоа – од идеологиите и културолошките вистини до знаењето за значењето на одреден збор. Ние поседуваме шеми за претставување на сите нивоа на нашите искуства. Нашите шеми се, всушност, нашето знаење.

Ричард Андерсон (Richard Anderson) и неговите соработници одиграле важна улога во примената на теоријата на шема во образованието. Во една статија во 1977 година тие истакнале дека шемите обезбедуваат форма за претставување на комплексното знаење и оти даваат објаснување за тоа како старото знаење може да влијае врз стекнувањето на ново знаење. Според нив, шемите кои читателот ги активира при читањето се многу поважни од информациите и структурите во самиот текст и оти тие варираат во зависност од неговата возраст, култура, искуство, образование, интереси и убедувања. Оттука, основниот фактор за стекнување знаење преку читање е знаењето кое читателот веќе го поседува (Anderson et al., цитирано во Hudson, 1988).

Теоријата на шема ги опишува процесите на читање во кои читателите, за да го разберат текстот, го комбинираат нивното претходно знаење со информацијата во текстот. Менталните претстави кои ги поседуваат читателите, се нарекуваат „шеми“ и се делат на два главни типови: „содржински шеми“ (претходното знаење за содржината на текстот) и „формални шеми“ (претходното знаење на реторичката организација на текстот како што е разликата помеѓу жанровите, разликите во структурата на приказните, расказите, научните текстови, написите во весници, поезијата итн.) (Carell, 1988b, p. 104). За да ја разбере пораката, читателот црпи информации и од текстот и од своето претходно знаење. Се смета дека првиот дел од текстот активира одредена шема која со наредниот дел од текстот или се потврдува или се отфрла (Wallace, 1992, p. 33).

Според теоријата на шема, процесот на интерпретација се води од принципите дека секој инпут треба да се вклопи во постечките шеми и дека сите

аспекти на таа шема треба да бидат компатибилни со инпутот. Тоа резултира со двата основни начини на процесирање на информацијата наречени *bottom-up* и *top-down*. Шемите се организирани хиерархиски, од најопштите на врвот до најспецифичните на дното. Важен аспект на процесот на разбирање е дека и двата начини на процесирање треба да се случуваат истовремено. *Bottom-up* процесите го свртуваат вниманието на читателот кон информациите кои се нови или кои не се вклопуваат во неговите хипотези за содржината или за структурата на текстот, додека *top-down* процесите му помагаат на читателот да ги разреши нејасностите и да направи избор помеѓу алтернативните интерпретации на текстот (Carrell and Eisterhold, 1988, p. 76–77).

Притоа треба да се истакне дека не е доволно читателите само да ги поседуваат тие шемите, туку и да ги активираат. Ако тоа не се случи, ќе се појават проблеми со разбирањето. Проблеми може да се јават и кога не постои коинциденција помеѓу шемите на авторот и на читателот. Разликите помеѓу намерата на авторот и разбирањето на читателот се најочигледни во случаите кога читателот имал различни животни искуства од моделот на читател кој си го замислил авторот. Исто така, може да се случи читателот да го разбере текстот, но да има поинаква интерпретација од авторот. Како што истакнуваат Carrell and Eisterhold (1988, p. 80), една од најочигледните причини за отсуство на одредена шема кај читателот е тоа што таа е поврзана со културата и не е дел од културолошкото искуство на читателот. Кога пречките во разбирањето на текстот потекнуваат од недоволното претходно знаење, се препорачува т.н. „*naïve reading*“, односно читање на повеќе текстови на иста тема или од ист автор, според желбите и интересите на учениците. Наставниците честопати им даваат на учениците да читаат кратки текстови кои не им овозможуваат на учениците да се прилагодат на стилот на авторот и да се запознаат со вокабуларот карактеристичен за одредена тема. Значителната предност што ја дава читањето на повеќе текстови на иста тема од гледиште на теоријата на шема е тоа што шемите постојано се активираат и се прошируваат, што резултира во подобро разбирање. Исто така, тивкото читање е одлична активност за учениците, бидејќи тие самите ги избираат текстовите според својот интерес, содржината и тежината на текстот. И што е најважно, тие избираат текстови кои одговараат на нивното искуство што овозможува активирање на постоечкото претходно знаење (ibid., p. 86). Ако, пак, причина за неразбирање е непознавањето на културолошки елементи во текстот, би било корисно да им се помогне на учениците да стекнат знаење за темата пред читањето со помош на соодветни активности (Carrell, 1988b, p. 245).

Хипотезата на Гудман (Goodman, 1988) дека при читањето вештите читатели прават успешни предвидувања, се однесува на сите јазици. Истражувањата ја поддржуваат универзалноста на психолингвистичкиот концепт на читањето и покажуваат дека мајчиниот јазик не влијае врз вештината на читање на странски јазик. Меѓутоа, Кларк (Clarke, 1988, p. 183) открил дека недоволното знаење на странскиот јазик го попречува трансферот на вештината на читање од мајчиниот на странскиот јазик. Резултатите од неговата студија сугерираат дека улогата на јазичната компетенција на странскиот јазик е поголема отколку што се мисли. Па така, „краткиот спој“ кај читателот се јавува заради ограниченото знаење на странскиот јазик.

„*Top-down*“ моделите на читање имале големо влијание врз гледиштата за процесите на читање. Меѓутоа, за да не се смета дека тие се замена за „*bottom-*

up“ моделите, повеќе истражувачи нагласуваат дека за ефикасно и ефективно читање потребна е интеракција на „top-down“ и „bottom-up“ стратегиите за читање (Carrell, 1988b, p. 240–248). За да се развијат вештините за „bottom-up“ процесирање на текстот, потребно е да се развива знаењето на граматиката и на вокабуларот. Повеќе студии ја покажале важната улога на граматичкото знаење во читањето и на мајчин и на странски јазик. Освен граматиката, препознавањето на зборовите и поседувањето на голем фонд на зборови се клучни во процесот на разбирање на текстот. Но, како што истакнува Карел, теоријата на шема фрлила ново светло врз комплексната природа на заемната врска помеѓу шемите, контекстот и знаењето на вокабуларот. За разлика од традиционалното гледиште за вокабуларот, денес се смета дека зборовите немаат фиксно значење, туку дека нивното значење зависи од контекстот и од претходното знаење. Знаењето за зборот вклучува знаење на шемите во кои се вклопува концептуалното знаење поврзано со тој збор, потоа знаење на мрежите на кои тој им припаѓа, како и други зборови и поими кои се поврзани со него. Студиите кои го истражувале ефектот од презентирање на вокабуларот пред читање на одреден текст покажале дека само давање на листа со новите зборови и нивните дефиниции кои одговараат на значењето на зборовите во текстот не гарантираат дека учениците ќе ги научат тие зборови или нивните поими. Усвојувањето на зборовите преку читање може да се подобри ако се презентираат клучните зборови од текстот, ако зборовите се учат во семантички и тематски поврзани групи така што во исто време се подобрува и знаењето за зборовите и знаењето за темата, ако се дадени и дефинициската и контекстуалната информација, ако е вклучено длабоко процесирање на зборовите и ако се учат само неколку зборови неделно. Но, наместо да се презентира вокабулар за еден текст, Карел препорачува програмата да вклучува учење на вокабуларот и општо знаење за повеќе текстови кои ќе се читаат во одреден временски период. Помеѓу активностите кои може да се користат спаѓаат: гледање слајдови, слики или филмови, демонстрации, дискусии и дебати, играње по улоги, презентирање и дискусија за клучниот вокабулар, зборовни асоцијации, читање на поврзани текстови итн. Проблеми при читањето, исто така, може да се појават и кога читателот ги поседува соодветните шеми, но тие не се активирани. Затоа активностите пред читањето на текстот имаат двојна улога: стекнување на ново знаење и активирање на претходното знаење. За активирање на веќе постоечкото претходно знаење може да се користат активности како што се споделување на претходно искуство поврзано со темата, поставување цел на читањето, предвидување за содржината на текстот, слободни асоцијации на темата или преглед на текстот. Овие активности, покрај тоа што му даваат цел на читањето, тие, исто така, ги поттикнуваат и активностите по читањето како што се дискусија за текстот, пишување на своја интерпретација, потврдување на хипотезите или донесување на заклучоци, поврзување на текстот со претходното знаење, реформулирање на постоечкото знаење итн.

3. Импликации за наставата по странски јазици

Натал (Nuttall, 1982, p. 19) истакнува дека во наставата по странски јазици текстовите се користат за презентирање и за вежбање на одредени јазични елементи како што се вокабуларот, граматичките структури и слично, но тоа не е автентична употреба на текст за читање. Надвор од училиницата текстовите не се читаат со таа цел и сигурно авторите не ги пишуваат за таа цел. Затоа таа сугерира

на часовите кои се посветени на развивање на вештините на читањето, да се користат текстови кои се пишуваат со автентична цел: да информираат, забавуваат итн. Целта на овие часови не е на учениците да им се ставаат информации во главата, туку да се научат сами да ги извлекуваат тие информации, односно користејќи го своето знаење да усвојат нова порака. Една општа цел на програмите за читање е да се оспособат учениците да читаат непознати автентични текстови без помош, со соодветна брзина, тивко и со доволно разбирање (ibid., p. 21).

Од сето ова произлегуваат две главни импликации за наставата (Eskey & Grabe, 1988, p. 227):

1. Мора да се посвети време на вежбање на брзо и точно идентификување на лексичките и граматичките форми;
2. Мора да се посвети време на развивање на стратегии за правилно интерпретирање на текстовите.

Притоа треба да се прави разлика помеѓу интензивно и екстензивно читање и што може да се постигне со овие два вида на читање. Натал (Nutall, 1982, p. 23) објаснува дека интензивното читање е читање за точност, а екстензивното читање е читање за течност. Целта на интензивното читање е да се дојде до целосно и детално разбирање на текстот: не само што значи текстот, туку и како тоа значење е постигнато. За интензивното читање важно е и „што“ и „како“, и главната цел е обучување на учениците да користат стратегии за читање. Меѓутоа, времето на часот е ограничено, а количеството на читање кое е потребно за да се постигне течност и ефикасност е многу големо, па затоа е потребна програма за екстензивно читање која ќе го промовира читањето надвор од училищата. Ески и Грејб (Eskey & Grabe, 1988, p. 228), исто така, потенцираат дека вештината на читање може да се развие само преку екстензивно читање. Работата на час може да го покаже патот, но не може да биде замена за читањето: луѓето учат да читаат преку читање, а не преку изведување вежби.

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. Добрите читатели се разликуваат од послабите читатели по три карактеристики: нивниот избор на текстови, нивната ангажираност при читањето и користењето на стратегии за читање (Blachowicz & Olge, 2008, p. 6). Многу деца немале такво искуство кое ќе ги натера да го засакаат читањето, па затоа е потребно да се откријат нивните интереси и да се поврзат со читањето. Но, не е доволно само да се откријат интересите на учениците, туку тие треба и да се прошируваат преку користење на различни жанрови и материјали на час (ibid., p. 7). Во однос на ангажираноста при читањето, некои ученици се задлабочуваат во книгата и ништо друго не ги интересира, други сакаат да си ги запишат идеите од тоа што го читаат, трети реагираат на прочитаното со цртеж или со пишување стихови, други сакаат да дискутираат за тоа што го прочитале итн. Наставникот треба да знае 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 (ibid., p. 9–10). Добрите читатели користат различни стратегии кои одговараат на нивните потреби, цели и текстовите за читање. Затоа наставниците треба да посветат внимание на стратегиите за читање кои може да се применат на различни текстови, како на пример, бура на идеи или предвидување пред читањето, визуализирање или цртање мапи и графички

организатори во текот на читањето, правење белешки, пишување дневници во две колони и многу други (ibid., p. 11–13). На повисоките нивоа, би требало да се поттикнуваат учениците повеќе да размислуваат, па би можеле да се користат активности кои вклучуваат критички одговори на идеите во текстот, формирање интерпретации и давање аргументи за нив итн. (ibid., p. 14). Хеџ (Hedge, 2000, p.192) истакнува дека способноста да се чита критички зависи од свесноста на читателите за тоа како авторите можат да манипулираат со јазичните елементи, па затоа е особено важно за помладите читатели да ја развиваат оваа вештина, бидејќи тие се понеискусни и поголема е веројатноста да ги прифатат гледиштата на авторот отколку критички да размислат за нив и да им се спротивстават.

Користена литература

- Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Challert, D. L. & Goetz, T. E. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-381.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blachowicz, C. L. Z. & Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*. 2nd ed. New York: The Guilford Press.
- Carrell, P. L. (1998a). Can reading strategies be successfully taught? *The Language Teacher*, 22(3), 7-14.
- Carrell, P. L. (1988b). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (Eds), *Interactive Approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Clarke, M. A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (Eds), *Interactive Approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (1994). *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskey, D. E. & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1988). The reading process. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, T. (1988). The effects of induced schemata on the ‘short circuit’ in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. In Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (Eds), *Interactive Approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann International.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 38-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallace, K. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.



ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2020