



---

Воронешки државен универзитет    Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип,  
Русија    Македонија

Воронежский государственный университет    Университет имени Гоце Делчева, г. Штип,  
Россия    Македония

Voronezh State University    Goce Delcev University in Stip,  
Russia    Macedonia

Четвертая международная научная    Четврта меѓународна научна  
конференция    конференција

### **Fourth International Scientific Conference**

# **ФИЛКО FILKO**

ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ    ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ  
PHILOLOGY, CULTURE AND EDUCATION

## **ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ СБОРНИК СТАТЕЙ CONFERENCE PROCEEDINGS**

23-25 мај 2019 / 23-25 мая 2019 / 23-25 May 2019

---

Воронеж

Воронеж

Voronezh





**Воронешки државен универзитет  
Русија**

**Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип,  
Македонија**

**Воронежский государственный университет  
Россия**

**Универзитет имени Гоце Делчева, г. Штип,  
Македонија**

**Voronezh State University  
Russia**

**Goce Delcev University in Stip,  
Macedonia**

**Четвертая международная научная  
конференция**

**Четврта меѓународна научна  
конференција**

**Fourth International Scientific Conference**

**ФИЛКО**

**FILKO**

**ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ  
PHILOLOGY, CULTURE AND EDUCATION**

**ФИЛОЛОГИЈА, КУЛТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PHILOLOGY, CULTURE AND EDUCATION**

**ЗБОРНИК НА ТРУДОВИ  
СБОРНИК СТАТЕЙ  
CONFERENCE PROCEEDINGS**

**23-25 мај 2019 / 23-25 мая 2019 / 23-25 May 2019**

**Воронеж**

**Воронеж**

**Voronezh**

CIP - Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

821(062)

811(062)

316.7(062)

37(062)

МЕЃУНАРОДНА научна конференција (4 ; 2019 ; Воронеж)

Филологија, култура и образование [Електронски извор] : зборник на трудови / Четврта меѓународна научна конференција, 23-25 мај 2019, Воронеж = Филологија, култура и образование : сборник статей / Четвертая международная научная конференция, 23-25 мая 2019, Воронеж = Philology, culture and education : conference proceedings / Fourth international scientific conference, 23-25 May 2019, Voronezh. - Штип : Универзитет "Гоце Делчев" = Универзитет имени Гоце Делчева = Shtip : Goce Delcev University, 2019

Начин на пристап (URL): <http://js.ugd.edu.mk/index.php/fe>. - Трудови на мак., рус. и англ. јазик. - Фусноти кон текстот. - Текст во PDF формат, содржи 368 стр. , табели. - Наслов преземен од екранот. - Опис на изворот на ден 31.12.2019. - Abstracts кон повеќето трудови. - Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-244-698-1

1. Насп. ств. насл.

а) Книжевност - Собири б) Јазици - Собири в) Култура - Собири г)

Образование - Собири

COBISS.MK-ID 111947786

## **ОРГАНИЗАЦИСКИ КОМИТЕТ**

Драгана Кузмановска, Филолошки факултет при УГД

Олга А. Бердникова, Филолошки факултет при ВГУ

Светлана Јакимовска, Филолошки факултет при УГД

Татјана А. Тернова, Филолошки факултет при ВГУ

Виолета Димова, Филолошки факултет при УГД

Генадиј Ф. Коваљов, Филолошки факултет при ВГУ

Костадин Голаков, Филолошки факултет при УГД

Лариса В. Рибачева, Филолошки факултет при ВГУ

## **МЕЃУНАРОДЕН ПРОГРАМСКИ КОМИТЕТ**

Виолета Димова (Македонија)

Даниела Коцева (Македонија)

Драгана Кузмановска (Македонија)

Ева Ѓорѓиевска (Македонија)

Марија Кусевска (Македонија)

Силвана Симоска (Македонија)

Татјана Стојановска Иванова (Македонија)

Лариса В. Рибачева (Русија)

Софија Заболотнаја (Русија)

Татјана А. Тернова (Русија)

Татјана Атанасоска (Австрија)

Олег Н. Фенчук (Белорусија)

Јулиа Дончева (Бугарија)

Билјана Мариќ (Босна и Херцеговина)

Душко Певуља (Босна и Херцеговина)

Волф Ошлис (Германија)

Волфганг Моч (Германија)

Габриела Б. Клајн (Италија)

Михал Ванке (Полска)

Мајкл Рокланд (САД)

Даниела Костадиновиќ (Србија)

Селена Станковиќ (Србија)

Тамара Валчиќ-Булиќ (Србија)

Ахмед Ѓуншен (Турција)

Нецати Демир (Турција)

Шерифе Сехер Ерол Чал'шкан (Турција)

Карин Руке-Бруген (Франција)

Танван Тонтат (Франција)

### **Технички секретар**

Ирина Аржанова

Марица Тасевска

### **Главен и одговорен уредник**

Драгана Кузмановска

### **Јазично уредување**

Даница Атанасовска-Гаврилова (македонски јазик)

Марјана Розенфелд (руски јазик)

Биљана Иванова (англиски јазик)

Снежана Кирова (англиски јазик)

Татјана Уланска (англиски јазик)

### **Техничко уредување**

Ирина Аржанова

Костадин Голаков

Марица Тасевска

Славе Димитров

### **Адреса на организацискиот комитет:**

**Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип**

**Филолошки факултет**

ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А

Пош. фах 201, Штип - 2000, Р. Македонија

### **Воронешки државен универзитет**

**Филолошки факултет**

г. Воронеж, пл. Ленина, 10, корпус 2, к. 34, Русија

**Е-пошта:** [filko.conference@gmail.com](mailto:filko.conference@gmail.com)

**Веб-страница:** <http://js.ugd.edu.mk/index.php/fe>

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

Драгана Кузмановска, Филологический факультет при УГД

Ольга А. Бердникова, Филологический факультет при ВГУ

Светлана Якимовска, Филологический факультет при УГД

Татьяна А. Тернова, Филологический факультет при ВГУ

Виолета Димова, Филологический факультет при УГД

Геннадий Ф. Ковалев, Филологический факультет при ВГУ

Костадин Голаков, Филологический факультет при УГД

Лариса В. Рыбачева, Филологический факультет при ВГУ

## **МЕЖДУНАРОДНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Виолета Димова (Македония)

Даниела Коцева (Македония)

Драгана Кузмановска (Македония)

Ева Гёргиевска (Македония)

Мария Кусевска (Македония)

Силвана Симоска (Македония)

Татьяна Стояновска-Иванова (Македония)

Лариса В. Рыбачева (Россия)

Софья Заболотная (Россия)

Татьяна А. Тернова (Россия)

Татьяна Атанасоска (Австрия)

Олег Н. Фенчук (Беларусь)

Юлиа Дончева (Болгария)

Биляна Марич (Босния и Херцеговина)

Душко Певуля (Босния и Херцеговина)

Вольф Ошлис (Германия)

Волфганг Моч (Германия)

Габриелла Б. Клейн (Италия)

Ева Бартос (Польша)

Михал Ванке (Польша)

Майкл Рокланд (США)

Даниела Костадинович (Сербия)

Селена Станкович (Сербия)

Тамара Валчич-Булич (Сербия)

Ахмед Гюншен (Турция)

Неджати Демир (Турция)

Шерифе Сехер Эрол Чал'шкан (Турция)

Карин Рукэ-Брутэн (Франция)

Танван Тонтат (Франция)

### **Ученый секретарь**

Ирина Аржанова

Марица Тасевска

### **Главный редактор**

Драгана Кузмановска

### **Языковая редакция**

Даница Атанасовска-Гаврилова (македонский язык)

Марьяна Розенфельд (русский язык)

Бильяна Иванова (английский язык)

Снежана Кирова (английский язык)

Татьяна Уланска (английский язык)

### **Техническое редактирование**

Ирина Аржанова

Костадин Голаков

Марица Тасевска

Славе Димитров

### **Адрес организационного комитета**

**Университет им. Гоце Делчева – Штип**

Филологический факультет

ул. „Крсте Мисирков“ д. 10-А

Пош. фах 201, Штип - 2000, Р. Македония

Воронежский государственный университет

Филологический факультет

г. Воронеж, пл. Ленина, 10, корпус 2, к. 34, Россия

**Э-почта:** [filko.conference@gmail.com](mailto:filko.conference@gmail.com)

**Веб-сайт:** <http://js.ugd.edu.mk./index.php/fe>

## **EDITORIAL STAFF**

Dragana Kuzmanovska, Faculty of Philology, UGD

Olga A. Berdnikova, Faculty of Philology, VGU

Svetlana Jakimovska, Faculty of Philology, UGD

Tatyana A. Ternova, Faculty of Philology, VGU

Violeta Dimova, Faculty of Philology, UGD

Genadiy F. Kovalyov, Faculty of Philology, VGU

Kostadin Golakov, Faculty of Philology, UGD

Larisa V. Rybatcheva, Faculty of Philology, VGU

## **INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD**

Daniela Koceva (Macedonia)

Dragana Kuzmanovska (Macedonia)

Eva Gjorgjievska (Macedonia)

Marija Kusevska (Macedonia)

Silvana Simoska (Macedonia)

Tatjana Stojanovska-Ivanova (Macedonia)

Violeta Dimova (Macedonia)

Larisa V. Rybatcheva (Russia)

Sofya Zabolotnaya (Russia)

Tatyana A. Ternova (Russia)

Tatjana Atanasoska (Austria)

Oleg N. Fenchuk (Belarus)

Yulia Doncheva (Bulgaria)

Biljana Maric (Bosnia and Herzegovina)

Dushko Pevulja (Bosnia and Herzegovina)

Wolf Ochlies (Germany)

Wolfgang Motch (Germany)

Gabriella B. Klein (Italy)

Ewa Bartos (Poland)

Michal Wanke (Poland)

Danijela Kostadinovic (Serbia)

Selena Stankovic (Serbia)

Tamara Valchic-Bulic (Serbia)

Ahmed Gunshen (Turkey)



Necati Demir (Turkey)

Şerife Seher Erol Çalışkan

Karine Rouquet-Brutin (France)

That Thanh-Vân Ton (France)

Michael Rockland (USA)

**Conference secretary**

Irina Arzhanova

Marica Tasevska

**Editor in Chief**

Dragana Kuzmanovska

**Language editor**

Danica Atanasovska-Gavrilova (Macedonian)

Maryana Rozenfeld (Russian)

Biljana Ivanova (English)

Snezana Kirova (English)

Tatjana Ulanska (English)

**Technical editing**

Irina Arzhanova

Kostadin Golakov

Marica Tasevska

Slave Dimitrov

**Address of the Organizational Committee**

**Goce Delcev University - Stip**

**Faulty of Philology**

Krste Misirkov St. 10-A

PO Box 201, Stip - 2000, Republic of Macedonia

**Voronezh State Universiy**

**Faculty of Philology**

10 pl. Lenina, Voronezh, 394006, Russia

**E-mail:** [filko.conference@gmail.com](mailto:filko.conference@gmail.com)

**Web-site:** <http://js.ugd.edu.mk/index.php/fe>

## СОДРЖИНА / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

1. <b>Боровикова Яна</b> – ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА.....	4
2. <b>Бубнов Александр</b> – ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКИХ И КУРСАНТСКИХ ГРУПП В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	12
3. <b>Bunčić Suzana R.</b> – KAPOR`S <i>CONFESSIONS</i> BETWEEN METAFICTION, FICTION AND AUTOBIOGRAPHY.....	17
4. <b>Бутусова Наталия</b> – ОБ АКТИВНЫХ МЕТОДАХ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА В ВУЗЕ.....	24
5. <b>Витанова Рингачева Ана</b> – РЕЛИКТИ НА ШАМАНИЗМОТ КАКО НИШКА НА ПОВРЗУВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКАТА И РУСКАТА ТРАДИЦИЈА.....	35
6. <b>Власова Надежда</b> – ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ.....	42
7. <b>Гайдар Карина</b> – ВУЗЫ НА ПОРОГЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: КАК СОВМЕСТИТЬ ПЛОХО СОВМЕЩАЕМОЕ, ИЛИ НУЖНЫ ЛИ ОКСЮМОРОНЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ? .....	49
8. <b>Гладышева Светлана</b> – ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (1920-1940-Е ГГ.) .....	56
9. <b>Голицына Т.Н., Заварзина В.А.</b> – ЖАРГОННАЯ ЛЕКСИКА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА.....	62
10. <b>Грачева Жанна</b> – ТЕМПОРАЛЬНОЕ МАРКЕМНОЕ ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА» .....	66
11. <b>Гркова Марија</b> – УСВОЈУВАЊЕТО НА <i>ИМЕНКИТЕ</i> ВО VI И ВО VII ОДДЕЛЕНИЕ ВО ШТИПСКО.....	76
12. <b>Грујовска-Миланова Сашка</b> – КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА НА УПОТРЕБАТА НА МОДАЛНИТЕ ГЛАГОЛИ КАКО МАРКЕРИ ЗА ЕВИДЕНЦИЈАЛНОСТ ВО МАКЕДОНСКИОТ И ВО ГЕРМАНСКИОТ ЈАЗИК.....	83
13. <b>Ѓорѓиева Димова Марија</b> – ИНТЕРДИСКУРСИВНИОТ ТАНЦ МЕЃУ РОМАНОТ И ИСТОРИЈАТА.....	89
14. <b>Данькова Т.Н.</b> – ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ЛЮБВИ К РОДИНЕ В ТВОРЧЕСТВЕ Н.М. РУБЦОВА.....	96
15. <b>Денкова Јованка</b> – МАКЕДОНСКО-РУСКА КНИЖЕВНА ПАРАЛЕЛА (ВАНЧО НИКОЛЕСКИ–САМУИЛ МАРШАК.....	103
16. <b>Жаров Сергей</b> - СВОБОДА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ В КУЛЬТУРАХ ВОСТОКА И ЗАПАД.....	110
17. <b>Žigić Vesna, Stekić Dunja, Martać Valentina</b> – DIFFICULTIES THAT PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT HAVE IN ACCESSIBILITY TO WEB INFORMATION BY USING THE AUDITORY ACCESS.....	112
18. <b>Зыкова Наталья, Мазкина Ольга</b> – ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	122

19. <b>Ивановска Билјана</b> – ГОВОРНИОТ ЧИН „ОДБИВАЊЕ“ И НЕГОВА РЕАЛИЗАЦИЈА КАЈ МАКЕДОНСКИТЕ ИЗУЧУВАЧИ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК.....	127
20. <b>Караниколова-Чочоровска Луси</b> – СУПТИЛНИТЕ ПРОТИВРЕЧНОСТИ ВО ЛИРИКАТА НА ПЕТАР ПЕРАДОВИЌ.....	135
21. <b>Кашкина Марина</b> – РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	141
22. <b>Кибальниченко Сергей</b> – ПРОБЛЕМА ДИАЛОГИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО И ВЯЧ. ИВАНОВА .....	145
23. <b>Kyrchanoff Maksym W.</b> – HERITAGE OF NIKOLAI LESKOV AND CULTURAL INFLUENCES IN CONTEXTS OF RUSSIAN-AMERICAN LITERARY PARALLELS.....	151
24. <b>Кислова Дарья</b> – СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ НАТАЛЬИ О’ШЕЙ) .....	160
25. <b>Комаровская Елена, Жиркова Галина</b> – КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	166
26. <b>Кортунова Лилия</b> – ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ И СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ .....	177
27. <b>Koteva-Mojsovska Tatjana, Shehu Florina</b> – THE INITIAL EDUCATION OF TEACHER AND ITS CONNECTION TO PRACTICE IN THE “SOCIETY OF KNOWLEDGE”.....	181
28. <b>Коцева Весна</b> – ЕКСПЛИЦИТНИТЕ ОБЈАСНУВАЊА КАКО НЕОПХОДНА ИЛИ НЕПОТРЕБНА КОМПОНЕНТА ВО РАМКИТЕ НА ПОУЧУВАЊЕТО ГРАМАТИКА СО ОБРАБОТКА НА ИНПУТ .....	187
29. <b>Koseva Daniela, Mirascieva Snezana</b> – EDUCATION - NEED OF CULTURE.....	195
30. <b>Кузмановска Драгана, Кирова Снежана, Иванова Биљана</b> – ФРАЗЕОЛОГИЗМИТЕ КАКО ВАЖНА АЛКА ВО ПРОЦЕСОТ НА УСВОЈУВАЊЕ НА СТРАНСКИОТ ЈАЗИК.....	199
31. <b>Кузмановска Драгана, Мрмеска Викторија</b> – МАКЕДОНСКО-ГЕРМАНСКИ ПОСЛОВИЧНИ ПАРАЛЕЛИ СО АНИМАЛИЗМИ.....	204
32. <b>Леонтиќ Марија</b> – ЗБОРОВНИ ГРУПИ СО ПРИСВОЕН СУФИКС ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НИВНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК.....	210
33. <b>Лесневская Димитрина</b> – БОЛГАРСКАЯ СЛАВИСТИКА – СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	216
34. <b>Лумпова Лидия</b> – ЯВЛЕНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР».....	222
35. <b>Мартиновска Виолета</b> – МАКЕДОНСКО-РУСКИ КУЛТУРНИ ПАРАЛЕЛИ...	229
36. <b>Milanović Nina S.</b> – SYNTAX-STYLISTIC FEATURES OF COMPARATIVE STRUCTURES IN THE NOVEL <i>WE, DELETED</i> BY S. VLADUŠIĆ.....	234
37. <b>Младеноски Ранко</b> – ОКСИМОРОНОТ ВО „НЕЖНОТО СРЦЕ НА ВАРВАРОТ“ ОД ВЕНКО АНДОНОВСКИ.....	240

38. <b>Негриевска Надица</b> - ЗНАЧЕЊЕТО НА ИТАЛИЈАНСКИТЕ ПРОСТИ ПРЕДЛОЗИ FRA и TRA И НИВНИТЕ ЕКВИВАЛЕНТИ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК .....	248
39. <b>Недосейкин Михаил</b> – КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ И МОТИВ «ОБРЕТЕНИЯ СЕБЯ» В РОМАНЕ М. ОНДАТЖЕ «АНГЛИЙСКИЙ ПАЦИЕНТ».....	256
40. <b>Недялкова Наталия Дмитриевна</b> – СОВРЕМЕННАЯ МАКЕДОНСКАЯ ПОЭЗИЯ – ОТ СИМВОЛИЗМА ДО МАГИЧЕСКОГО СВЕРХРЕАЛИЗМА.....	262
41. <b>Ниами Емил, Голаков Костадин</b> - СУПСТАНТИВИРАНИТЕ ПРИДАВКИ И ПРИЛОШКИ ОПРЕДЕЛБИ ВО РУСКИОТ И ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК...	269
42. <b>Никифоров Игорь</b> – ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ВОИНСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ .....	274
43. <b>Пляскова Елена</b> – НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	279
44. <b>Позднякова О.В.</b> – СОВРЕМЕННЫЙ РЕБЕНОК И ДЕТСКАЯ КНИГА. НОВЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ.....	286
45. <b>Попов Сергей</b> – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЕКСИКИ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ГРУПП В ТОПОНИМИИ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ.....	292
46. <b>Пороткова Наталья, Соловьева Ирина</b> – ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ.....	297
47. <b>Прасолов Михаил</b> – ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ЯЗЫКА И НЕУСТРАНИМОСТЬ АВТОРА: ЗАМЕЧАНИЯ К ФИЛОСОФИИ ИМЕНИ С.Н. БУЛГАКОВА .....	301
48. <b>Ристова Цветанка</b> – АНАЛИЗА НА ПРЕДНОСТИТЕ И МОЖНОСТИТЕ ОД УЧЕЊЕТО НА ДАЛЕЧИНА ВО ОБРАЗОВАНИЕТО НА ТУРИЗМОТ И ХОТЕЛИЕРСТВОТО.....	308
49. <b>Романова Светлана</b> – ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКОЯЗЫЧНОГО АВТОРА БЕЛАРУСИ ЭДУАРДА СКОБЕЛЕВА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «БЕГЛЕЦ») .....	315
50. <b>Сверчков Дмитрий</b> – СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ КУРСАНТА И ИХ КОМПОНЕНТЫ.....	322
51. <b>Shehu Florina, Koteva Mojsovska Tatjana</b> – TEACHERS' INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION....	328
52. <b>Сидоров Владимир, Харьков Иван</b> – ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ИНДИВИДОВ КАК НРАВСТВЕННЫЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ИМПЕРАТИВЫ, ВЫРАБОТАННЫЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	336
53. <b>Сидорова Е.В., Швецова О.А.</b> – ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ (К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ .....	341
54. <b>Симонова Светлана, Белоусов Арсений</b> – К ВОПРОСУ ОБ ЭВТАНАЗИЙНОЙ ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ТЕНДЕНЦИЯХ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	346
55. <b>Соколова Марија</b> – ЈАДРОТО НА ЈАЗИЧНОТО СОЗНАНИЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК.....	355

56. Тасевска Марица, Хаџи-Николова Адријана – УСВОЈУВАЊЕ НА ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК.....	360
57. Тодорова Марија – НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА ВО НАСТАВАТА.....	373
58. Токарева Наталџа Владимировна – КАТЕГОРИЈА МЕЧТЫ В ПОЕЗИИ Д.В. ВЕНЕВИТИНОВА.....	377
59. Тужикова В.И. – ОСОБЕННОСТИ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ РУССКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	382
60. Фиљушкина Светлана, Борискина Жанна – АВТОР В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГИ Г. ГРИНА «GETTING TO KNOW THE GENERAL. THE STORY OF AN INVOLVEMENT», 1984.).....	390
61. Хаџи-Николова Адријана, Тасевска Марица – СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕЊЕ СПОРЕД ОКСФОРД.....	394
62. Христова С.Н. – ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ Ты / Вы И You В ЭТИКЕТНОЙ РЕЧИ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ АРИСТОКРАТОВ XIX ВЕКА В АСПЕКТЕ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ) .....	403
63. Цацков Оливер – ДУШАН БУДИМИРОВИЌ И СЕРГЕЈ МИХАЈЛОВ ОСНОВОПОЛОЖНИЦИ НА ТЕАТАРСКИОТ И МУЗИЧКИОТ ЖИВОТ ВО ШТИП ПОМЕЃУ ДВЕТЕ СВЕТСКИ ВОЛНИ.....	413
64. Чарыкова Ольга – ИМПЛИЦИТНЫЕ КАТЕГОРИИ В СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	420
65. Шутаров Васко – МЕДИУМСКАТА ПИСМЕНОСТ И НОВИТЕ ОБРАЗОВНО-КУЛТУРНИ ПРЕДИЗВИЦИ.....	425



## ЕКСПЛИЦИТНИТЕ ОБЈАСНУВАЊА КАКО НЕОПХОДНА ИЛИ НЕПОТРЕБНА КОМПОНЕНТА ВО РАМКИТЕ НА ПОУЧУВАЊЕТО ГРАМАТИКА СО ОБРАБОТКА НА ИНПУТ

**Весна Коцева**

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

### Апстракт

Во овој труд се претставуваат дел од истражувањата коишто се направени со цел да се утврди дали експлицитната информација е неопходна или, пак, е непотребна компонента на пристапот *поучување граматика со обработка на инпут* и дали во овој пристап се доволни само активностите со структуриран инпут. Во воведниот дел накратко се опишуваат основните карактеристики на овој тип на настава и на активностите со структуриран инпут. Во продолжение на трудот се разгледуваат истражувањата на Ван Патен и Оикенон, на Вонг, како и истражувањето на Бенати. Потоа, се нагласуваат предизвиците, тешкотиите и пречките во утврдувањето на долготрајните ефекти од поучувањето граматика со обработка на инпут, преку истражувањето на Ван Патен и Фернандез. Во завршетокот на трудот се дискутира за резултатите и заклучоците од наведените истражувања.

**Клучни зборови:** *структуриран инпут, обработка на инпут, активности, странски јазик, експлицитно.*

### 1. Вовед

Поучувањето граматика со обработка на инпут (анг. processing instruction; понатаму во текстот се користи кратенката PI) е настава по граматика која се заснова врз инпут и која има за цел да влијае врз вниманието на учениците кон податоците во инпутот. Целта на PI е да го промени начинот на којшто учениците посветуваат внимание на инпутот и го процесираат имајќи предвид дека усвојувањето на странскиот јазик е процес кој зависи од инпутот и се случува кога учениците се изложени на значенски инпут (VanPatten, 1996). Според Ван Патен, самото изложување на инпут не е доволно за успешно усвојување на странскиот јазик и поради тоа неопходно е да се поучат учениците како да го процесираат инпутот со цел подобро да ја усвојат граматиката. PI има за цел да ги поттикне учениците да ја препознаат граматичката форма во инпутот (VanPatten, 2002: 764).

Според Ван Патен, разликата меѓу традиционалната настава по граматика и PI се состои во тоа што традиционалната настава претставува експлицитна настава *фокусирана на формите*, односно Ван Патен ја дефинира како *настава која се фокусира на манипулирање на аутпутот и која вклучува објаснување за целната структура, по што следуваат вежби за аутпут со целната структура* (VanPatten, 2000: 54), додека PI претставува експлицитна настава и тип на *фокусирање врз формата* (анг. Focus on Form) која се состои во ангажирање на учениците во активности кои се модифицирани со цел некои јазични форми да бидат повоочливи. Во PI најпрво на учениците им се дава експлицитно објаснување за стратегиите за процесирање и за точната целна јазична стратегија.

Потоа им се даваат активности кои се фокусирани на значењето и кои се базираат врз инпутот, а се наречени активности со структуриран инпут.

Како што потенцира Вонг, *PI* ги поттикнува учениците да ги остават неефикасните стратегии кои ги користат за обработка на инпутот и да ги заменат со подобри со цел да воспостават точни врски меѓу формата и значењето (Wong, 2004: 35).

Според Ван Патен, важно е да се потенцира дека *PI* не е само уште еден вид на пристап во наставата по странски јазик кој се заснова врз разбирањето, т.е. врз значењето, туку *PI* е настава од типот „фокусирање врз формата“ која служи како дополнување на постоечките комуникативни пристапи (VanPatten, 2000: 52).

Најзначајна карактеристика на *PI* е користењето на посебен тип на инпут со цел учениците да ги избегнат несоодветните стратегии на процесирање, односно на учениците им се објаснува граматичката форма и им се навестуваат проблемите со кои може да се соочат, односно учениците се информираат за *input processing* стратегиите/ принципите кои може негативно да влијаат врз разбирањето. Друга важна карактеристика на *PI* е дека за време на наставата учениците се поттикнуваат да ја процесираат формата/структурата преку вежби/*активности со структуриран инпут* (анг. *structured input activities*; понатаму во текстот се користи кратенката *SIA*), но мора да напоменеме дека учениците не ја продуцираат формата/структурата за време на активностите со структуриран инпут (VanPatten, 2002: 764).

За да биде некоја активност дефинирана како *SIA*, потребно е таа да го води ученикот кон промена на неговите стратегии за обработка на инпутот. Во називот *активности со структуриран инпут* терминот *инпут* е употребен за да се укаже на фактот дека учениците активно се фокусираат на обработка на инпутот, а не на продуцирање на јазикот како аутпут, додека со терминот *структуриран инпут* се нагласува дека не станува збор за спонтан инпут (Wong, 2004: 37).

Активностите со структуриран инпут претставуваат збир од внимателно изработени инпут реченици кои во комбинација со барањето за извршување на вежбата, односно со информацијата која учениците мора да ја извлечат од дадениот инпут, имаат за цел да предизвикаат неуспех на механизмите за процесирање кои ги користи ученикот при интерпретирањето на реченицата, да овозможат ученикот да стане свесен за таквиот неуспех и да го охрабрат ученикот да примени стратегија за процесирање која нема да го доведе до неуспех.

За време на *SIA* учениците добиваат повратна информација дека нивното процесирање не е точно. Тие сфаќаат дека она што мислеле дека го разбрале не се совпаѓа со значењето и тогаш нивните внатрешни механизми буквално се принудени да ја напуштат несоодветната стратегија и да применат нова. Ваквиот прилагоден и реорганизиран механизам понатаму ќе прима подобри, т.е. поточни податоци за усвојување (VanPatten & Fernández, 2004: 277).

Во *PI* се применуваат два вида на активности со структуриран инпут, т.е. референцијални и емоционални.

Референцијалните активности бараат од ученикот да посвети внимание на целната форма за да дојде до значењето. Станува збор за прашања на кои учениците одговараат со избор на точен или погрешен одговор и на овој начин наставникот може да провери дали ученикот го направил точното поврзување меѓу формата и значењето.

Емоционалните активности не му нудат на ученикот одговор со *да* или *не*, туку бараат од него да изрази мислење, верување или друг вид на емоционален одговор во врска со информациите кои се содржани во инпутот и кои се однесуваат на реалниот свет (Wong, 2004: 43).

## 2. Улогата на активностите со структуриран инпут и експлицитните објаснувања во рамките на PI

Во дисциплината SLA спроведени се многу истражувања за да се утврди улогата на експлицитните објаснувања на часот по странски јазик. Најголем дел од овие истражувања доаѓаат до заклучок дека учениците кои добиваат експлицитна информација покажуваат подобри резултати од учениците кои само ја вежбаат целната структура.

Ван Патен и Оикенон (VanPatten & Oikennon, 1996) настојуваат да најдат одговор на прашањето: „Дали овие тврдења може да се сметаат како општ заклучок што ќе се однесува и на PI?“.

За таа цел спроведуваат истражување во кое учествуваат три групи. Едната група е изложена на PI, втората добива само SIA од PI пакетот со материјали и третата група добива само експлицитна информација без активности со структуриран инпут. Истражувачите си поставуваат за цел да одговорат на следното прашање: „На која компонента од PI се должи постигнатиот успех на тестовите за разбирање и на тестовите за продукција – дали тоа е експлицитната информација, SIA или комбинацијата од двете?“. Во истражувањето учествуваат 17 ученици кои следат PI, 20 ученици работат само SIA и 22 ученици се изложени само на експлицитна информација. Во истражувачката постапка се користат материјали од истражувањето на Ван Патен и Кадирно (VanPatten & Cadierno, 1993), а „погрешната“ стратегија или проблемот при обработката на инпутот е *принцип 2*<sup>110</sup> како и редот на зборовите во реченицата, додека целна структура се заменките за директен предмет во шпанскиот јазик.

Учениците во групата PI ги добиваат истите материјали од истражувањето на Ван Патен и Кадирно. Во групата SIA учениците добиваат само активности со структуриран инпут, односно наставникот го започнува часот со првата активност со слики. Имено, учениците треба да утврдат која слика одговара на реченицата што ја слушаат, но наставникот не им кажува што учат и не им дава експлицитно објаснување. Ако ученикот одбере неточна слика, тогаш наставникот само кажува дека изборот не е точен и дека точна била другата слика, но нема експлицитна информација како фидбек. Во „експлицитната“ група учениците добиваат само експлицитно објаснување и примери. Поради тоа што наставата за групата PI и SIA трае неколку денови, во третата група експлицитната информација се повторува секој ден. Експлицитната информација истражувачите ја дефинираат како *објаснување за карактеристиките на јазикот кое е понудено од страна на наставникот, од наставните материјали или од некаков друг вид на надворешен извор* (VanPatten & Oikennon, 1996).

По спроведената анализа на резултатите се заклучува дека групата PI и групата SIA постигнуваат ист успех на тестот за разбирање, додека „експлицитната“ група не постигнува успех. На тестот за продукција се забележува успех кај сите три групи. Имено, резултатите се различни кај групата PI и кај „експлицитната“ група, додека кај групата PI и групата SIA резултатите се исти. Резултатите меѓу групата SIA и „експлицитната“ група не се значително различни, иако групата SIA постигнува подобар успех. Накратко, резултатите на тестот за продукција авторите ги претставуваат на следниот начин:  $PI = SIA$ ,  $PI > EI$  и  $SIA = EI$  и заклучуваат дека експлицитната информација не е неопходна за успешноста на PI. Ова значи дека во PI доволни се само SIA, а експлицитната компонента не придонесува за успехот.

---

<sup>110</sup> Принцип 2. **Прва именка.** Учениците ја процесираат првата именка или заменка која ја среќаваат во реченицата како подмет. (VanPatten, 2004: 15).

Овој заклучок побудува сомнеж во резултатите добиени од другите истражувања. Сепак, Ван Патен и Оикенон сметаат дека разликата во резултатите се должи на различните активности кои се користени во истражувањата. Имено, тие заклучуваат дека кога SIA се соодветно креирани нема потреба од експлицитна информација и дека експлицитната информација не е задолжителна компонента на PI. Со други зборови, без разлика дали учениците добиваат експлицитни објаснувања или не, тоа не влијае врз резултатот (VanPatten & Oikennon, 1996).

Други истражувачи, пак, настојуваат да утврдат дали заклучокот на Ван Патен и Оикенон може да се однесува и за други јазични форми, а особено за форми со мало значење или комуникативна вредност, т.е. форми кои не соопштуваат нова информација.

Едно такво истражување спроведува Вонг. Таа сака да утврди дали учениците може да совладаат такви форми кои не носат значење без експлицитна информација и со тоа да се добијат дополнителни податоци во прилог на тезата дека експлицитната информација не е неопходна во PI (Wong, 2004). Целна структура во нејзиното истражување е структура која предизвикува промена во употребата на членот во францускиот јазик, а зависи од тоа дали исказот е негативен или потврден. Во едноставни потврдни искази кои покажуваат дека нешто се поседува се користи неопределениот член. На пример:

- *Marie a un chat*. Марија има маче.
- *Bill a un oiseau*. Бил има птица.

Кога овие искази се негативни (означени со *ne... pas* пред и зад формата на глаголот „има“) се користи *de* пред именки кои почнуваат на согласка или *d'* пред именки кои почнуваат на самогласка. На пример:

- *Marie n'a pas de chat*. Марија нема маче.

Реченицата *Marie n'a pas un chat* не е точна.

- *Bill n'a pas d'oiseau*. Бил нема птица.

Реченицата *Bill n'a pas un oiseau* не е точна.

Следејќи го принцип 1 (б)<sup>111</sup>, изучувачите се обидуваат да дојдат до значењето на негацијата потпирајќи се врз *ne...pas* наместо врз *de* или *d'* и поради тоа не успеваат да ја совладаат дистинкцијата меѓу *un(e)* и *de*. Формата *de/ d'* може да се карактеризира како форма која нема инхерентна семантичка вредност, односно не носи значење сама по себе. Негацијата е искажана со *ne...pas*, односно со збор кој носи значење. Со користење на *un/ une* или *de/ d'* не се искажува никаква нова информација. Целта на PI во овој случај би била да го поттикне ученикот да посвети внимание на дистинкцијата *de/ un* за да може да утврди дали реченицата е негативна или е потврдна. Во ова истражување Вонг ги добива истите резултати како Ван Патен и Оикенон и заклучува дека постигнатиот успех се должи на примената на соодветно креирани SIA, а не на експлицитното објаснување. Ова укажува на фактот дека типот на инпут што го добиваат учениците може да има влијание врз тоа како тие го процесираат инпутот. Ако инпутот во активностите е структуриран во согласност со стратегиите за процесирање кои ги користат учениците, тогаш се зголемуваат можностите за полесно поврзување на формата со значењето (Wong, 2004).

Бенати, исто така, се обидува да најде одговор на прашањата: „Дали експлицитната информација има значајна улога во PI?“, „Зошто постојат разлики

---

<sup>111</sup> Принцип 1 (б). **Преферирање на лексичкиот елемент.** За да дојдат до значењето учениците ги претпочитаат лексичките елементи пред граматичките форми, иако и едните и другите се носители на истата семантичка информација. (VanPatten, 2004: 9).

во заклучоците од спроведените истражувања?"; „Зошто само истражувањето на Ван Патен и Оикеон докажува дека експлицитната информација не е неопходна?"; „Дали резултатите од ова истражување се само чиста случајност?“ и „Дали во PI експлицитната информација не е потребна поради ефектот од SIA?“ (Benati, 2004).

Бенати се потпира на ставот на Карол дека *целта на PI е во согласност со тврдењата на оние истражувачи кои потврдуваат дека усвојувањето е процес на учење врз основа на претходно направена грешка* (Carroll, 1999). Значи, за да настане усвојувањето на J2, механизмите за обработка на инпутот мора да утврдат дека поединечната анализа на секој елемент од одредена реченица не му ја дава на ученикот вистинската информација и поради тоа мора да се најдат алтернативни стратегии за да се дојде до успешна интерпретација. Кога овие нови стратегии ќе доведат до успех, тие ќе ги заменат неуспешните или „погрешните“ стратегии. PI е креирана со цел да предизвика неуспех во интерпретирањето на значењето така што им наложува на механизмите за обработка да се преиспитаат и да започнат да се преадаптираат за да дојдат до значењето (Benati, 2004: 212).

Бенати сака да докаже дали заклучоците на Ван Патен и Оикенон ќе се повторат ако имаме друга стратегија за процесирање, а не *принцип 2*, друга целна структура и друг странски јазик, а исто така, сака да утврди и дали постојат долготрајни ефекти од PI. Во неговото истражување стратегијата за процесирање е *принцип 2 (a)*, односно за да дојдат до значењето учениците се потпираат врз лексичките елементи, а не врз граматичките маркери. Бенати потенцира дека ако со ова истражување не се повторат заклучоците на Ван Патен и Оикенон, тогаш ќе се смета дека нивните резултати не може да се генерализираат, додека ако се постигнат истите резултати, тогаш навистина имаме доказ дека само SIA може да предизвикаат промени во знаењето и/ или успехот на ученикот.

Бенати си поставува за цел да најде одговор на следниве прашања: „Дали примената само на SIA може да го подобри разбирањето и продукцијата на ист начин како и целосната PI?"; „Дали само експлицитната информација предизвикува подобрување на успехот?“ и „Дали подобрениот успех во разбирањето и продукцијата ќе се задржи и по еден месец?“.

Бенати формира три групи со студенти кои изучуваат италијански јазик во втор семестар на Универзитетот во Гринвич. Во истражувањето учествуваат 14 студенти кои следат PI, 12 студенти кои работат само SIA и 12 студенти кои добиваат само експлицитна информација. Студентите следат два пати по три часа, односно вкупно шест часа настава.

Бенати го избира како целна структура просто идно време (ит. Futuro semplice) во италијанскиот јазик поради тоа што стратегијата за процесирање е различна од онаа во истражувањето на Ван Патен и Оикенон. Според Ван Патен (VanPatten, 1996) учениците претпочитаат да ги процесираат лексичките елементи наместо граматичките елементи за да дојдат до значењето.

Во групата која следи PI најпрво се дава експлицитна информација за целната структура, потоа се дава експлицитна информација за „погрешната“ стратегија, односно проблемот при процесирањето, и на крај студентите работат SIA. Формите за идно време се презентираат секоја посебно, се споредуваат со формите за сегашно време и се потенцира акцентот при изговорот како и фактот дека иако прилозите за време покажуваат кога се случува дејството на глаголот тие секогаш не се присутни во инпутот. Поради тоа, многу е важно студентите да го препознаат идното време без да се потпираат на прилозите. Се користат референцијални активности во кои студентите треба да го утврдат, на ниво на реченица, времето кога се случило дејството и подметот во реченицата, како и емоционални активности во кои студентите одговараат со мислење, заклучоци итн. Времето на дејството го покажува само завршетокот на глаголската форма со



цел студентите да внимаваат на граматичките маркери. Инпутот е структуриран на тој начин што граматичката форма го носи значењето и студентот треба да внимава на неа за да ја сработи вежбата. За време на наставата студентите не ја продуцираат формата. Во групата која работи само SIA студентите добиваат ист вид и квантитет на SIA како и во групата PI само што не добиваат експлицитно објаснување за идното време во италијанскиот јазик. Наставата започнува веднаш со SIA. Бидејќи референцијалните активности се состојат од избор на точен или неточен одговор, на студентите им се кажува ако одговорот е неточен, но не им се кажува зошто. Исто така, не се бара од нив да ја продуцираат целната структура. Во групата која добива само експлицитна информација, експлицитното објаснување е исто како и во групата PI. Оваа група не е ангажирана во работа со SIA и не добива никакви други вежби.

Резултатите од тестот за разбирање покажуваат дека групата SIA покажува сличен успех со групата PI, додека „експлицитната“ група не покажува успех. Тестот за продукција ги покажува истите резултати. На третото експериментално прашање: „Дали овој успех ќе се задржи и по еден месец?“, се добиваат истите резултати како и на првиот посттест (Benati, 2004: 220).

Бенати заклучува дека постигнатиот успех на тестот за разбирање и продукција се должи на примената на SIA. Иако резултатите покажуваат дека експлицитната информација нема некоја значајна улога, сепак „експлицитната“ група покажува подобрени резултати, но значително под нивото на другите две групи. И ова истражување покажува дека заклучокот од студијата на Ван Патен и Оикенон може да се однесува и на друго правило, т.е. друга целна структура, на друг романски јазик и дека има долготраен ефект. Бенати заклучува дека можеби експлицитната информација е потребна за некои, но не е неопходна за сите видови на настава (Benati, 2004: 221).

### **3. Дали ефектите од PI се долготрајни?**

Прашањето кое секој истражувач мора да си го постави е дали резултатите од неговото истражување се валидни само на денот на тестирањето, дали се исти по една седмица, еден месец, неколку месеци или по една година (Lee, 2004: 320).

Ван Патен и Фернандез потенцираат неколку предизвици, тешкотии и пречки во утврдувањето на долготрајните ефекти од PI (VanPatten & Fernández, 2004).

Еден од проблемите кој се јавува кај лонгитудиналните истражувања е колку учениците се достапни да учествуваат во истражувања од ваков тип, а најважна пречка е, секако, самата наставна програма. Можеме да зборуваме за валидност на резултатите кај лонгитудиналните истражувања само ако учениците, т.е. учесниците во истражувањето не добиваат никаква настава за целната структура во истражувачкиот период. Ова тешко може да се оствари, бидејќи најголем дел од учениците во претходно споменатите истражувања го изучуваат странскиот јазик во институционален образовен контекст. На пример, студентите се среќаваат со формите од глаголите *ser* и *estar* во секој семестар или заменките за директен предмет во шпанскиот јазик се среќаваат во многу наставни единици во учебниците. Поради тоа, многу од студиите зборуваат за краткотрајните ефекти на PI. Резултатите потврдуваат дека ефектите од PI се задржуваат една седмица (VanPatten & Cadierno, 1993; Cadierno, 1995), две седмици (Farley, 2001a, 2001b) и еден месец по спроведување на наставата (Cadierno, 1995; Benati, 2001).

Ван Патен и Фернандез (VanPatten & Fernández, 2004) ги истражуваат ефектите од PI по подолг период, односно по осум месеци и потврдуваат дека резултатите значително се задржуваат. Тестовите покажуваат подобри резултати осум месеци по наставата во споредба со преттестот, но послаб резултат во однос на тестот спроведен една седмица по наставата.

Овој резултат е уверлив, бидејќи учесниците во текот на истражувачката постапка немаат пристап до дополнителни информации или фидбек за целните структури (редот на зборовите во реченицата и заменките за директен предмет во шпанскиот јазик). Материјалите кои се користени во оваа студија се „прочистени“ од целните структури така што учениците не ги среќаваат во период од осум месеци. Поради тоа, резултатите добиени на посттестот се должат, пред сè, на PI.

Авторите се свесни дека ова истражување ќе биде критикувано, бидејќи немаат контролна група, но тие го оправдуваат ваквиот начин на истражување со претходно спроведените студии со повеќе експериментални групи и контролна група кои на крајот завршуваат со значително намален број на учесници така што се доведува во прашање веродостојноста на заклучоците. Во нивното истражување учествуваат 218 студенти кои слушаат шпански јазик во трет семестар, а на последниот посттест се јавуваат само 44 студенти. Тоа значи дека бројот се намалува приближно за 80 %. Па, авторите претпоставуваат дека ако на почетокот направиле поделба на студентите во две еднакви групи, контролна и група која ќе следи PI, би ризикувале на крајот во групите да нема доволен број студенти за да можат да ја извршат анализата која си ја поставиле како цел (VanPatten & Fernández, 2004: 289). Поради тоа, сметаат дека отсуството на контролната група не претставува сериозен проблем. Од претходните истражувања знаеме дека контролната група не покажува успех дури и на тестовите спроведени еден месец по одржувањето на експерименталната настава (на пример: Benati, 2001; Cadierno, 1995; VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Wong, 2003).

Според Ван Патен и Фернандез, важно е да се забележи уште еден интересен податок. Во истражувањето на Ван Патен и Кадирно (VanPatten & Cadierno, 1993) почетниот успех од 1,5 или 2,0 завршува или се подобрува меѓу 8,0 и 9,0 на скала од 0 до 10, додека во ова истражување успехот на првиот посттест е помал и изнесува околу 6,0. Оваа разлика од 2 поени на скала од 0 до 10 се смета за значајна. Иако има подобрување на успехот, учесниците во ова истражување не покажуваат успех како оние во претходните истражувања. Оваа разлика е значајна, имајќи предвид дека истражувачот е ист, а исти се и материјалите и истражувачката постапка која се применува. Поради тоа, авторите сметаат дека проблемот е во нешто друго. Единствената разлика со претходните истражувања е во различните образовни институции и различните учесници. Затоа авторите претпоставуваат дека послабиот успех можеби се должи на недоволната заинтересираност на учесниците, можеби тие посветиле помалку внимание и вложиле помалку труд или можеби во прашање се когнитивни или културолошки разлики меѓу учесниците, иако сите се изворни говорители на англискиот јазик.

Авторите заклучуваат дека кога ќе се добијат неочекувани резултати, мора да се имаат предвид и учесниците како можен извор или предизвикувач на резултатот. Кога истражувачите критикуваат, кога гледаат со недоверба во добиените резултати и кога сакаат да реплицираат, мора да ја имаат предвид институцијата во која се спроведува истражувањето и, пред сè, учесниците во истражувањето (VanPatten & Fernández, 2004: 290).

И покрај овие забелешки, авторите заклучуваат дека добиените резултати покажуваат дека PI има долготрајни ефекти (барем кога станува збор за целните структури кои се предмет на ова истражување).

#### 4. Заклучок

Најголем дел од истражувањата коишто се спроведени во рамките на дисциплината SLA доаѓаат до заклучок дека учениците кои добиваат експлицитна информација покажуваат подобри резултати од оние коишто само ја вежбаат

целната структура. Резимирајќи ги резултатите од претходно споменатите истражувања можеме да констатираме дека примената само на активностите со структуриран инпут може да го подобри разбирањето и продукцијата на ист начин како и целосната PI. Резултатите покажуваат дека експлицитната информација нема некоја значајна улога, односно можеби таа е потребна за некои, но не е неопходна за сите видови на настава. Со други зборови, без разлика дали учениците добиваат експлицитни објаснувања или не, тоа не влијае врз успехот. Имајќи ги предвид, резултатите од истражувањата коишто потврдуваат дека експлицитната информација не е задолжителна компонента на PI, сакаме да ја нагласиме потребата од примената на активностите со структуриран инпут на часовите по странски јазик.

### **Библиографија**

1. Benati, A. (2001). A Comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5(2), 95-127.
2. Benati, A. (2004). The effects of structured input and explicit information on the acquisition of Italian future tense. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 207-255.
3. Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79, 179-93.
4. Carroll, S. (1999). Putting input in its proper place. *Second Language Research*, 15, 337-388.
5. Farley, A. (2001a). The effects of processing instruction and meaning-based output instruction. *Spanish Applied Linguistics*, 5, 57-94.
6. Farley, A. (2001b). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84, 289-299.
7. Lee, J. F. (2004). Commentary: on the generalizability, limits, and potential future directions of processing instruction research. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 311-323.
8. VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
9. VanPatten, B. (2000). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In Lee, J. F., & Valdman, A. (Eds.), *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 43-68.
10. VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
11. VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
12. VanPatten, B., & Fernandez, C. (2004). The long-term effects of processing instruction. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 273-289.
13. VanPatten, B., & Oikennon, S. (1996). Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
14. Wong, W. (2004). The nature of processing instruction. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 33-63.
15. Wong, W., & VanPatten, B. (2003). The evidence is IN: Drills are out. *Foreign Language Annals*, 36(3), 403-423.