



УНИВЕРЗИТЕТ "Св. КИРИЛ И  
МЕТОДИЈ"  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ  
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА  
ПОСЛЕДИПЛОМСКИ СТУДИИ  
МЕНАџМЕНТ ВО ОБРАЗОВАНИЕТО



## МАГИСТЕРСКИ ТРУД

# ПЛАНИРАЊЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА НА НЕФОРМАЛНИ ОБЛИЦИ НА ИЗУЧУВАЊЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК

**Ментор:**

**Проф. д-р Марија Тофовиќ-Камилова**

**Кандидат:**

**Калина Смилевски**

Скопје, 2014

## Содржина:

Апстракт.....	4
Вовед.....	5

### *Глава I. Теоретски дел на истражување*

1. Теоретски пристап кон истражувањето.....	11
1.1.Генеza на истражуваки проблем.....	11
1.2.Дефинирање на основните поими.....	13
1.2.1. Формално образование.....	15
1.2.2. Неформално образование.....	18
2. Странски јазик – поим и значење.....	26
2.1.Науката за изучување странски јазици и нејзините сродни науки.....	28
2.2.Теории за тоа како ги изучување странските јазици.....	30
2.2.1. Меѓујазик.....	37
3. Усвојувањето на странски јазик како процес.....	39
3.1.Јазичен трансфер.....	45
3.2.Преобопштување на правилата од странскиот јазик.....	46
3.3.Трансфер од инструкцијата.....	46
3.4.Стратегии за учење.....	47
3.5.Комуникациски стратегии.....	47
3.6.Фосилизација.....	49
3.7.Секвенци на аквизиција.....	49
3.7.1. Варијабилност.....	50
3.7.2. Фонологија.....	51
3.8.Инпут.....	51
4. Фази во изучувањето на странски јазик.....	54
4.1.Модели на изучување на странскиот јазик.....	55
4.1.1. Моделот на Вилис.....	55
4.1.2. Моделот на Скиан.....	57
4.1.3. Метод на учење на странски јазици преку задачи.....	58
4.2.Развивање на вештината со слушање, разбирање и зборување.....	61

5. Организациони форми на изучување на странски јазик во Р. Македонија.....	63
5.1.Програмска поставеност на странските јазици во девет годишното основно образование.....	63
5.2.Вон училишни форми на изучување на странски јазик.....	64
5.3.Училишта за странски јазик, како компетентни институции.....	64
6. Влијание на возраста при учење на странски јазик.....	66
6.1.Критичен период.....	67
6.2.Реконцептуализација на хипотезата за критичен период.....	69
6.3.Возраста како општествен фактор.....	70
6.4.Одлика на младите ученици по странски јазик.....	71
6.5.Одлика на возрасните ученици.....	72

## ***Глава II. Методологија на истражувањето***

1. Методологија на истражувањето.....	75
1.1.Предмет на истражувањето.....	75
1.2.Цел на истражувањето.....	75
1.3.Задачи на истражувањето.....	76
1.4.Хипотези на истражувањето.....	76
1.5.Варијабилности во истражувањето.....	77
1.6.Тек и етапи во истражувањето.....	78
1.7.Методи, техники и инструменти.....	79
1.8.Популација и примерок.....	81
1.9.Статистичка обработка на податоците.....	83

## ***Глава III. Анализа на податоците од истражувањето***

Анализа на податоците од истражувањето.....	85
Резултати од анкетањето на наставниците, Презентација на нивните ставови.....	86
Резултати од анкетањето на учениците.....	104
Заклучок.....	112
Литература.....	117
Прилози.....	121

## Апстракт

Во овој магистерски труд обработена е темата за неформално образование како дел од процесот на изучување на странските јазици. Неформалното изучување има за цел зголемување на општото знаење на целно одбрани групи.

Поаѓајќи најпрво од местото на кое се одвива учењето, ако формалното образование е образование кое се одвива во соодветна образовна институција, тогаш за неформалното образование може да се каже дека е секое образование кое се одвива надвор од овој контекст, односно надвор од училишните институции, односно центри за изучување странски јазици.

Истражувачкиот дел од трудот се состои од испитување на мислењата на наставниците и на учениците кои посетуваат курсеви за странски јазици за во училишното изучување на јазиците, како и оценка на наставата во центрите за странските јазици, задоволството од изучувањето и мислењата за идната употреба и целта на нивото учење на јазикот.

Резултатите кои се добиени, се разгледани во делот Анализа на податоците, од каде што може да се добие соодветна слика за мислењето на наставниците и учениците за неформалното изучување на странските јазици во центрите за странски јазици.

**Клучни зборови:** неформално образование, цел на изучување странски јазик, испитување на мислење, анализа на мислење на наставници и ученици.

Во овој магистерски труд обработена е темата за неформално образование како дел од процесот на изучување на странските јазици. Неформалното изучување има за цел зголемување на општото знање на целно одбрани групи.

Поаѓајќи најпрво од местото на кое се одвива учењето, ако формалното образование е образование кое се одвива во соодветна образовна институција, тогаш за неформалното образование може да се каже дека е секое образование кое се одвива надвор од овој контекст, односно надвор од училишните институции, односно центри за изучување странски јазици.

Истражувачкиот дел од трудот се состои од испитување на мислењата на наставниците и на учениците кои посетуваат курсеви за странски јазици за во училишното изучување на јазиците, како и оценка на наставата во центрите за странските јазици, задоволството од изучувањето и мислењата за идната употреба и целта на нивото учење на јазикот.

Резултатите кои се добиени, се разгледани во делот Анализа на податоците, од каде што може да се добие соодветна слика за мислењето на наставниците и учениците за неформалното изучување на странските јазици во центрите за странски јазици.

**Клучни зборови:** неформално образование, цел на изучување странски јазик, испитување на мислење, анализа на мислење на наставници и ученици.

Во светот се зборуваат над 6.000 јазици. Некои се поважни од другите, не подобри туку поважни. Станува збор за јазици кои се зборувани и активно употребувани од поголем број луѓе. Како на пример, не би рекле дека нашиот македонски јазик не е доволно добар или напреден, само не им е важен на луѓето од Финска, на пример, за разлика од англискиот јазик, со чие владеење има многу отворени можности за комуникација во целиот свет.

Кога станува збор за учење странски јазик, децата многу полесно учат странски јазик и нема ништо што би им попречило во тоа. Но, кога станува збор за возрасен, кој веќе знае еден јазик, доаѓа до филтрирање на некои звуци и се јавува значителна интерференција со странскиот јазик. Пред да наполни една година, детето може да направи диференцијација помеѓу звуците кои возрасните не можат. Таквата можност може да биде реактивирана со соодветна количина на јазичен инпут се до пубертетот, фаза која лингвистите ја означуваат како критичен период. Многу експерти се согласуваат дека учењето на странскиот јазик во голема мера зависи од индивидуата која го изучува. Поради тоа што не се сите индивидуи еднакви, постојат и неколку различни фактори кои допринесуваат за успехот на ученикот во изучување на јазикот. Странскиот јазик најчесто се изучува во формална средина, училиштето, каде што не секогаш се постигнуваат посакуваните резултати, токму поради индивидуалните разлики. Затоа, луѓето се насочуваат кон неформално изучување на странскиот јазик, во приватни училишта.

Учењето втор јазик, покрај мајчиниот, е комплексен и долготраен процес. Врз него влијаат многубројни надворешни и внатрешни фактори. Странските јазици најчесто се изучуваат квалитетно во неформалното образование. Но, што е тоа неформално образование? Неформалното образование опфаќа широк избор на програми за едукација. Во неформалното образование, учениците најчесто учат, се оспособуваат за одрдени јазични вештини кои не подлежат на стандардизација и постапки на верификација. Неформалното образование зазема значајна улога во општеството. Овој вид на образование е ориентирано кон вон школските потреби на учениците, во слободното време, вон школската средина.

Информалното образование подразбира различни, воглавно индивидуални, образовни активности самоиницирани од некоја личност која што учи или спонтано стекнува различни искуства во животот (од учење дома по пат на електронски медиуми и

интернет, до стекнување на различни знаења во контактите со други луѓе во процесот на социјализација). Иако термините неформално и информално образование во повеќето класични речници се третираат како синоними, во последните години во образовните кругови е направена значајна разлика во значењето на овие два поими. Така, на пример, поголемиот број на автори (истражувачи и практичари) би се сложиле дека кога говориме во денешно време за неформалното образование, тогаш имаме при ум:

- организирање и планирање на образовни активности,
- поттикнување на индивидуално и општествено учење,
- стекнување на различни знаења и вештини, развој на ставови и вредности,
- се случуваат надвор од системот на формалното образование,
- кои што се комплементарни со формалното образование,
- во кои учеството е доброволно,
- а се дизајнирани и изведени од страна на обучени и компетентни едукатори.

Целта на неформалното изучување на јазиците е да се зголеми општото ниво на знаење, за некои посебно – целно одбрани групации (стручни јазични курсеви, како курс по бизнис англиски јазик, медицински германски јазик и слично).

Во овој труд се дискутира токму за тој вид образование, кое што се однесува на било кој планиран програм за индивидуално или групно образование на лицата и образованието е така дизајнирано да ги унапреди бројните јазични вештини и способности, надвор од формалниот наставен систем. Треба да се забележи дека неформалното образование е:

- Доброволно,
- Достапно за сите,
- Организиран процес со образовна цел,
- Учеснички ориентиран спрема ученикот,

- Се учи активна употреба на јазикот и се припрема ученикот за активно граѓанство,
- Се заснова како на индивидуално, така и на колективно учење,
- Има целосен пристап и процесно е ориентирано,
- Се заснова на искуството и делувањето и почнува со потребата на ученикот.

Формалното, неформалното и информалното образование меѓусебно се надополнуваат и заеднички се засилуваат, зајакнувајќи ги елементите на доживотниот процес на учење.

Изучувањето на нов јазик е тешко само доколку се нема желба и доволна мотивација. Да, треба време да се научи, но не е тешко. Начинот на кој најчесто се изучувани јазиците во училиштата е она што ја формира оваа заблуда. Две основни работи кои треба да се прават за да се научи јазикот се слушање и читање.

И покрај тоа што има многу аргументи против, сепак прифатено е дека до некаде човекот има некаква внатрешна способност за изучување јазици. Големата предност на изучувањето јазик е тоа што не бара да се седне над книга и да се повторува. Јазикот до некаде доаѓа природно. Треба да се слуша и да се „впие“. Секогаш може да се најде време за изучување јазик, впрочем во никој случај нема да биде деконцентрирачки насочено кон и од другите обврски.

Долго време се воделе теоретски расправи за влијанијата на факторите врз процесот на учење странски јазици, за подобрување на наставата по странски јазик во насока на полесно прифаќање на структурите (морфологија, синтакса, фонетика) на туѓите јазици, за улогата на наставникот во тој процес, за когнитивната страна на учењето странски јазици. Овде се наведува изборот на Хејд на некои познати теории, кои имаат предизвикано доста бранувања во дидактичките науки, а немаат дадено плодови целосно применливи во пракса.

Знаењето за процесите на учење на странски јазици, за позитивните и негативните фактори кои влијаат врз него е сè уште многу мало, па затоа тешко е да се донесат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Резултатите од поединечните истражувања и хипотезите што произлегуваат од нив кои во голема мера се поткрепени

со набљудувања на ненасоченото учење на странски јазик, се противречни едни на други.

Освен тоа, сите наведени хипотези користат еднострани истражувања и ги запоставуваат другите аспекти, па не е можно да се изведат конечни заклучоци за наставата по странски јазик.

За да се види каква е застапеноста на учење странски јазици во Р. Македонија, како и мислењето на учениците и наставниците за наставата во целост (тек на настава, фактор на задоволство, покриеност со учебни помагала и слично), изведено е и емпириско истражување кое што служи за давање на одговор на одредените хипотези кои се во трудот. Истражувањето во тудот е изведено во училишта за странски јазици, неформално образование и има за цел да покаже колкава е застапеноста на изучување на одреден странски јазик, односно за кој странски јазик има најголема заинтересираност и да покаже дали изучувањето на странски јазици во Р. Македонија ги задоволува барањата на учениците кои ги посетуваат курсевите.

Овој труд е концепиран во три дела, од кои првиот дел е теоретска разработка на темата, додека вториот и третиот дел претставуваат поврзани делови кои се однесуваат на истражувањето, односно обработка на добиените податоци од истражувањето.

Кога станува збор за истражувањето во овој труд, испитувани беа мислењата на наставниците и учениците во центрите за странски јазици (центри за неформално образование) за тоа каква е состојбата со посетата на курсевите по странски јазици и какво е задоволството на наставниците и учениците од неформалното образование, како и други фактори кои влијаат за посетеноста на овие курсеви како неформално образование (како на пример, наставните помагала – учебници, работни тетратки, дидактички методи и слично).

Истражувањето опфати 12 наставници и 122 ученика на возраст од 5-15 години, примарно од наставните групи по англиски и германски јазик, од 5 училишта за странски јазици од Скопје. Имено, беа опфатени и други групи кои изучуваат и други странски јазици за да може да се добие претстава за тоа кој јазик се смета како најпотребен и колкава е застапеноста, односно колкав е изборот за одреден јазик.

Резултатите од истражувањата се наоѓаат во третиот дел од трудот и претставуваат обработка на податоците добиени од учениците и наставниците, прикажани табеларно и графички.

## **Глава I.**

# **Теоретски основи на истражувањето**

## 1. Теориски пристап кон истражувањето

### 1.1. Генеза на истражувачкиот проблем

Неформалното образование подразбира планско, организирано и систематско стекнување на знаења и вештини надвор од редовниот образовен систем, а има за цел зголемување на работните и професионалните компетенции, но и сеопфатен квалитетен живот на личноста.

Неформално образование е секоја организирана систематска, образовна активност која се изведува надвор од рамките на формалниот систем, која обезбедува избрани типови на учење на различни општествени групи - како млади, така и возрасни. Додека формалното образование се одвива исклучиво во специјализирани образовни институции, неформалното образование е организиран образовен процес кој може да постои во рамки на ваквите институции, но и надвор, независно од нив. Тоа не е регулирано со посебни законски прописи, не нуди можност за здобивање со официјален документ за неговото завршување (дури и во случаите кога се издава документ за завршен курс или обука, тоа не е гаранција за негово вреднување).<sup>1</sup>

Овој вид на образование најчесто е пропишано со правни акти и е задолжително. Школското образование кај нас во голема мера е базирано врз основа на формални принципи на образување. Потребите на некој образуван се менувале со текот на време, односно со развојот на науката и технологијата како и другите социјални и економски промени кои настанале во 60-тите и 70-тите години. Така формалното образование не можело да ги прати овие промени и затоа се јавува потребата да се дополни истото. Така на сцената настапува неформалното образование, како негово дополнување а не како негова спротивност. Неформалното образование нуди мноштво од програми за едукација, кои може да се сведат на две пошироки категории, образовни програми и програми за воспитување. Овие програми се наменети за различни целни групи како за младите, возрасните, родителите итн. Неформалното образование трае целиот живот, и едукаторите имаат цел и одговорност да им ја приближат темата на заинтересираните учесници, преку вклучување во активности и преку искуства да научат многу работи.

---

<sup>1</sup> Група автори, (2001) „Оценување на постигањата на учениците“, Биро за развој на образованието, Скопје.

Последниве неколку години бележат тенденција на зголемена понуда од курсеви по странски. Овој тренд е во духот на светските едукативни политики за воведување задолжителен странски јазик на што порана возраст (на пр. Англија, Шведска). Од научен аспект, предноста на раната возраст за изучување на странски јазик се темели на т.н. претпоставка за критичен период од животот за време на кој човекот е најподготвен за учење јазик. Иако постоењето на истиот е сеуште недокажана хипотеза за изучување на странски јазик, непобитен е фактот дека децата се поуспешни изучувачи на странски јазици, кога се разгледуваат како група и кога се оценуваат долгорочно. И покрај популарноста на детските курсеви за странски јазици, широката јавност има низа прашања околу вакво изучување на странски јазици: Од која возраст е најдобро да се почне? Дали се оптоварува детето? Колку јазици може да се учат напоредно? Дали детето нешто воопшто ќе научи? Во денешно време е лесно да се научи странски јазик и покрај тоа што речиси во секое училиште се изучува еден странски јазик. Голем е бројот на луѓе кои совладале странски јазик на задоволително ниво само преку неформални облици на изучување и со нативни говорители на јазикот.<sup>2</sup>

Изучувањето на нов јазик е тешко само доколку се нема желба, или се нема доволно мотивација. Начинот на кој најчесто се изучувани јазиците преку неформални облици е што различни приватни училишта нудат најразлични форми на изучување на јазици и за определени групи по возраст или по тип на потреба. Две основни работи кои треба да се направат за да се научи јазикот се слушање и читање. Од една страна, навистина постои одреден критичен период за изучување јазици. Возрасните се веќе навикнати на нивниот мајчин јазик, така што им е многу потешко да се прилагодат на нови граматички правила, вокабулар и изговор. И најчесто мајчиниот јазик влијае многу на формирање на неточни форми во вториот или третиот јазик кој се изучува. Но, не значи дека возраста е пречка. На возрасниот му треба детската желба да експериментира со јазикот и да комуницира без страв од осуда или потсмев. Многу луѓе научиле странски јазици дури после 50-тата година од својот живот.<sup>3</sup>

Наставата во рамките на најголем број на приватни училиште за странски јазик се одвива во мали групи со оптимален број на слушатели во убаво опремени училници со пријатна атмосфера. Компонентите на наставата се насочени кон учесниците на

---

<sup>2</sup> Dikro, O., Todorov, C. (1987.) *Enciklopedijski recnik nauka o jeziku*. Beograd: Prosveta. Str.11-13

<sup>3</sup> Галевска, Н. (2007), *Квалитативни и квантитативни истражувања*, Скопје : Просветно дело. Стр.33-37

курсевите, за истите директно да ги инволвираат во наставниот процес и да им ја наметнат улогата на активни субјекти, а не на објекти.

Истражувањата и најголемиот од меѓународната соработка во областа на образованието веќе долго време претежно се насочени кон проучување на ефектите од формалното образование, а со тоа и само на проучување на учењето во училишен контекст. Во денешниот контекст на брза размена на информации, динамична промена на информатичките технологии, како и значајни еколошки и културолошки промени, потребно е да се направат голем број на измени и прилагодувања на ваквите концепции.<sup>4</sup>

## 1.2. Дефинирање на основните поими

### *Преглед и историска позадина на образовниот систем*

Кога се зборува за учењето, за процесите на учење и за постигнувањата во учењето, најчесто се мисли на процесот на формално учење кој се одвива во училишен контекст. Сепак, училишното учење е релативно занемарлив временски период на учење во однос на целокупниот животен век на човекот и во однос на целокупното учење кое се одвива во текот на животот. Овој период на школско учење се однесува на еден строго ограничен временски и содржински период, кој сепак има огромно значење во учењето. Од друга страна, па во реалноста, во човековиот живот огромен број на знаења и вештини потребни за обавување на некаква дејност се учат во текот на целиот живот надвор од овој училишен контекст.

Постои еден неограничен фонд на ситуација кога луѓето учат нешто: луѓето учат на работното место во текот на работното време, учат во своето слободно време, учат преку медиумите, учат на различни курсеви, учат при решавање на актуелен проблем како и при правењето на евентуални грешки. Луѓето учат од своите ментори, инструктори, колеги, партнери, конкуренти, од своите родители но и од своите деца. Сите овие различни облици на учење се одвиваат постојано и секојдневно и тоа надвор од училиштето.

---

<sup>4</sup> European Commission (2000): Memorandum of comprehensive education. Brussels.  
Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Eastern Europe. OECD, (2006)

Од пред неколку години може да се сведочи за постоење на зголемен интерес во научната јавност токму за овој, вториот вид на учење и неформалните компетенции се повеќе добиваат на важност, и покрај тоа што само во мал дел се етаблирани. Се до 70-тите години на 20 век неформалните облици на образование биле гледани како „нупојава“ на она „вистинското, училишно учење. Студијата на Фауре (Faure, 1972)<sup>5</sup> спроведена за УНЕСКО во 1972 година се смета за пионер во изучувањето на процесите на учење надвор од школскиот контекст. Во оваа студија еден од основните и најзначајните наоди било дека околу 70% од севкупните процеси на учење кај човекот се одвиваат надвор од училишен, односно во неформален контекст. Вредноста на оваа студија е во тоа што за прв пат укажува на значењето на неформалните процеси на учење, со што од една страна голем дел од класичните институции се отвораат за нови, различни видови на учење од една страна, а од друга страна општеството почнало да става повеќе акцент на целовитото, сеопфатното образование, кое во голема мера се одвива надвор од училиштето.

Ваквите образовно – политички ставови на Фауре и УНЕСКО се земени во предвид во извештајот на Делорос (Delors, 1996)<sup>6</sup>, кој исто така претставувал определено лобирање врз образовните институции да го земат во предвид уделот на неформалното учење во животот и општеството. Ова значење на неформалното учење е и формално потенцирано во еден од извештаите на Европската комисија за сеопфатно образование(2000)<sup>7</sup>, со што се повеќе расте свеста на значењето на неформалното учење помеѓу засегнатите странки. Од друга страна, многу контексти на учење кои до тогаш се доживувале како споредни не многу битни, добиле сосема нова вредност како важни за целокупното образование на човекот.

Потребата за ваква расправа на глобално ниво се јавила како резултат на голем број на фактори, од кои најважни се големите промени во информатичкото општество и во целокупниот фонд на општествено научно знаење. Во овој период во кој се одвивала расправата веќе настанеле големите промени на информатичкото општество, односно медиумите слободно во огромен обем давеле слободен пристап до информации, а интернетот овозможувал постојан слободен пристап до најновите научни информации, кои вртоглаво се зголемувале. Последица од ова во работниот живот на луѓето била

---

<sup>5</sup> Faure, E. (1972). UNESCO Report: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris.

<sup>6</sup> Delors, J. (1996). UNESCO Report: Learning: The Treasure Within. Paris.

<sup>7</sup> European Commission (2000): Memorandum of comprehensive education. Brussels.

потребата од постојано стручно усовршување и надградување за да се биде во тек со најновите информации и трендови во било која општествена дејност. Оваа потреба во модерното време одеднаш станува многукратно поголема од претходните побарувања на работните места на луѓето.

Овој нов тренд имал влијание и врз функционирањето на формалниот образовен систем, Знаењето е релевантно за определена работна позиција, го има во толкаво изобилство и се толку флексибилни и постојано променливи, да одвај може да се направи негов преглед, а камоли да се стави во определена рамка и како такво да се пренесува во текот на определен временски период. Наместо учење на одредени содржини и информации се увидело дека многу покорисно би било изучувањето на определени вештини и компетенции со помош на кои понатаму ќе може да се совладаат информациите и кои ги надминуваат потребите на само една ситуација, односно може да се генерализираат во голем број на ситуации. Вака гледано и поставено, неформалното учење кое се одвива надвор од школските услови добива едно ново и поеминентно знаење. Учењето кое се одвива надвор од училишните услови понатаму може да се подели на два основни подвидови : неформално и информално. Во текстот во продолжение ќе бидат разгледувани основните карактеристики на формалното, неформалното и информалното учење.

### **1.2.1. Формално образование**

Поимот формално учење се однесува на учење во некоја формално установена ( најчесто државно установена) институција според формално установен образовен систем. Најчесто кога зборуваме за формално учење го подразбираме учењето во формалните училишта, односно еколошкото учење. Под формалниот образовен систем се подразбираат сите училишни установи , почнувајќи од основно до високо образование, кои се воспоставени од страна на државата или се признати од страна на државата преку исполнување на определени стандарди.

Формалното учење вообичаено се одвива во специјализирана воспитно -образовна установа и е строго структурирано во поглед на целите, времето и побарувањата кои треба да се постигнат во текот на учењето и кое води до добивање на определен сертификат, односно формална потврда за поседување на определено знаење .

Формалното образование од аспект на оној кој учи е насочено кон определена цел, која најчесто е здобивање на сертификат.

Процес кој се одвива во институционализиран, хронолошки подреден и хиерархиски структуриран образовен систем кој води кон стекнување одредена титула и диплома. Ова би значело дека истото е организирано во институции кои може да бидат државни или приватни, создадени и специјализирани за таа намена. Тука спаѓаат институциите од примарно, секундарно и терцијарно ниво, т.е. основните и средните училишта и факултетите. Ваквиот тип на образование е регулиран со повеќе закони и подзаконски акти и го сочинува образовниот систем на една држава. Наставните содржини во рамки на овие институции се изведуваат по прецизно утврдени наставни планови и програми од страна на наставници и професори кои поседуваат соодветно образование и стручна подготовка. На крајот на образовниот процес во овие институции секое лице кое успешно го завршува се здобива со официјален документ (свидетелство, сертификат, диплома). Ваквиот документ ги потврдува стекнатите знаења и квалификации кои ги стекнало одредено лице и тие му овозможуваат одредени права. Во голем број на земји примарното, па дури и секундарното образование се задолжителни за граѓаните.

Доколку формалното учење се разгледува подетално може да се установат неколку негови основни *карактеристики*:

- Учењето се одвива во определена установа и во определена временска рамка, заради што ученикот е постојано свесен дека нешто учи,
- Содржините и целите на учењето се дефинираат преку наставниот план, кој е однапред и екстерно дефиниран,
- Во текот на определен временски период на соодветен начин се следи напредокот на ученикот во усвојување на знаењето и се утврдуваат резултатите од учењето,
- Постигнувањето на целите на учењето се потврдува со доделување на определен сертификат (свидетелство, диплома) кој овозможува премин кон повисоко ниво на образование, односно обавување на определено занимање,

- Наставниците кои се вработени во формалните образовни институции се специјално образовани за таа дејност и имаат државно признати дипломи (сертификати).

Формалното образование се регулира со посебни правилници и закони во секоја земја во светот. Во голем дел на земјите од светот примарното, а некаде и секундарното формално образование се задолжителни за граѓаните.

Знаењата и вештините се здобиваат според планот и програмата кои се однапред предодредени и кои во помал степен обрнуваат внимание на индивидуалноста на поединците. Знаењето се освојува постепено, во согласност со возраста и поради тоа е поделено на одделенија и степени. Формалното образование поспоро се менува во согласност со потребите на општеството.

Формалното образование најчесто е пропишано со законски акти, правила и прописи. Овој вид на образование најчесто и воглавно се базира на *формалните принципи на образование*:

- Формалното образование овозможува стекнување на основни знаења и вештини во согласност со однапред определен план и програма,
- Формалното образование хиерархиски е структурирано (односот наставник - ученик најчесто е едномерен и вертикален, наставникот е носител на знаењето, а ученикот е примател на знаењето),
- Формалното образование е поделено на одделенија и степени (основно, високо, средно и факултет),
- Формалното образование овозможува добивање на диплома, звање и статус во општеството,
- Формалното образование по својата природа воглавно е нефлексибилно и неприлагодливо на индивидуалните потреби.

Иако тоа често се прави, наместа и во овој труд, понекогаш е неисправно формалното образование да се поистовети со училишното образование. Многу често се случува, особено во поново време, да и во училишното учење има и некои други елементи освен

формалното учење. Од друга страна, формалното учење може да се сретне и на други места во човековиот живот, како што е на пример полагањето и возачки испит.

### 1.2.2. Неформално образование

Поаѓајќи најпрвин од местото на кое се одвива учењето, ако формалното образование е образование кое се одвива во соодветна образовна институција, тогаш за неформалното образование може да се каже дека е секое образование кое се одвива надвор од овој контекст, односно надвор од училишните институции. Оваа определба е во голема мера преопширна, па со цел да се конкретизираат ситуациите во кои се одвиваат неформалните облици на учење, теоретичарите учењето кое се одвива во неформален контекст го поделиле на два основни вида на учење: неформално и информално учење. Освен оваа основна поделба на вон –училишното учење може да се подели и на имплицитно, случајно и само -насочено учење.

Неформално образование е секоја организирана систематска, образовна активност која се изведува надвор од рамките на формалниот систем, која обезбедува избрани типови на учење на различни општествени групи – како млади, така и возрасни. Додека формалното образование се одвива исклучиво во специјализирани образовни институции, неформалното образование е организиран образовен процес кој може да постои во рамки на ваквите институции, но и надвор, независно од нив. Ова структурирано образование, кое се спроведува во одреден период, може да вклучува општествени програми, програми за образование на возрасни или волонтерски програми кои не се примарно создадени за да обезбедуваат образование, но тоа го прават како дел од нивниот поширок спектар на активности и функција. Тоа не е регулирано со посебни законски прописи, не нуди можност за здобивање со официјален документ за неговото завршување (дури и во случите кога се издава документ за завршен курс или обука, тоа не е гаранција за негово вреднување).

Во голем дел на трудови кои се занимаваат со ова прашање, како референта дефиниција може да се сретне дефиницијата на која ја предлага Европската Комисија (2001) по однос на овие два вида на учење :

*Неформалното образование е образование кое се одвива надвор од училишен контекст и за кое вообичаено не се добива сертификат (или пак барем не широко*

*признат и применлив сертификат). Овој вид на образование е систематизирано во поглед на целите, траењето на учењето и средствата на учење. Од аспект на ученикот ова учење е насочено кон постигнување на определена цел.*

***Информално образование*** е она кое се одвива во секојдневниот живот; на работното место, во кругот на семејството и пријателите, во текот на слободното време и слично. Ова образование не е структурирано (во смисла на цели на учењето, време и средствата за учење) и по правило не води кон сертификација на знаењето. Информалното учење и може да биде насочено кон определена цел, но во најголем дел од случаите е ненамерно и несвесно.

Неорганизирано и несистематизирано, но стекнување знаење. Тоа подразбира различни, главно, индивидуални активности кои најчесто се самоиницирани од страна на личноста која учи или спонтано стекнува искуства и знаења. Значи, лишено е од секаква организација и се поврзува со секојдневието и со работната активност на индивидуата. Имено, ние стекнуваме знаења преку секојдневната интеракција со нашите пријатели, учиме преку посета на настани од културата, добиваме информации преку следење на средствата за масовно информирање и масовна комуникација итн. Иако за ваквото образование не се добива никаква потврда ниту признание, придобивките со кои се здобиваме се од незаменливо значење во оваа ера на масовен проток на информации.

Неформалното учење за разлика од формалното е независно од образовните институции. Сепак, иако е послободно, потребна му е определена структура по која ќе може да функционира. Како најтипични примери на неформалното образование се курсевите за странски јазици, за изучување на компјутери или за изучување на некоја друга вештина. Во процесот на неформално образование стекнувањето на знаењето се одвива свесно при што ученикот остварува определена цел.

За разлика од неформалното, информалното учење се опишува како несистематично учење кое се одвива во секојдневниот живот. Во овој контекст интересно е да се спомене уште една дефиниција која е предложена во Меморандумот за Сеопфатно образование на Европската Комисија.

***Неформалното учење*** е она кое се одвива надвор од формалниот систем на образование. Неформалното образование може да се одвива на работното место,

*преку разни активности организирани од граѓански и друг вид на организации, како и преку организација на подучување на услуги како дополнување на формалните образовни системи( пр. курсеви по уметност, музика, јазик, компјутери)*

Информално образование е природна придружна појава на секојдневното живеење. За разлика од формалното и неформалното учење, кај информалното учење не се работи нужно за намерно учење, па со тоа и самиот ученик често и сфаќа како и колку ги проширува своите знаења и способности.

Иако неформалното образование не е законски пропишано и не постојат директно одредени правила како истото би требало да изгледа, мора да постои рамка во која тоа ќе се спроведува, како и однапред распределени цели и задачи кои ќе бидат прилагодени на целната група. Токму заради диференцијацијата со едукативна содржина, неформалното образование мора да биде флексибилно за да им одговара на сите ученици. Она што е типичното за неформалното образование е дека постои доброволно учество на учениците на тие курсеви и семинари, често независно од возраста, искуството и претходното образование. Оној што предава мора да биде обучен и компетентен и неговата улога не е само да им „предава“ на учениците, туку помеѓу нив мора да постои размена на искуства и вештини, и учење низ практична работа, за да можат оние кои учат да станат активни фактори во процесот на учење.

Квалитетно учење во неформален контекст е можно кога :

- Јасно е дефинирана рамката во која се работи
- Програмата е прилагодена кон целната група
- Целите на образованието се јасно дефинирани
- Програмата е флексибилна

Учеството е доброволно и е независно од возраста, искуството и претходното образование.<sup>8</sup>

Постојат голем број на дефиниции на различни автори и теоретичари на образованието со кои се настојува да се дефинира поимот и процесот на неформалното образование.

---

<sup>8</sup> Kresoja, B. (2007). O neformalnom obrazovanju. *Cjeloživotno učenje i neformalno obrazovanje*. Novi Sad: Novosadski humani centar. 3/2007:19-22.

Според еден од најистакнатите истражувачи на ова поле на Балканските простори , Марковиќ (Marković, 2005) *основните карактеристики* на неформалното образование се:

- Организирани и планирани образовни активности
- Образовни активности кои поттикнуваат на индивидуално и општествено учење
- Со помош на неформалното образование се стекнуваат различни знаења и вештини се развиваат определени ставови и вредности
- Активностите на неформалното образование се случуваат надвор од системот на формално образование
- Формите на неформално образование се комплементарни на формалното образование
- Во неформалното образование се учествува доброволно
- Наставните програми и содржини во неформалното образование се припремени и дизајнирани од страна на обучени и компетентни едукатори

Една пократка дефиниција вели дека:

*„ Неформалното образование ги опфаќа сите оние облици на усвојување на знаење кои не се строго задолжителни, кои не се опфатени со формалните облици на образование и чие практикување и усвојување зависи од секоја личност индивидуално “*

*(Кика, 2010)*

Најважна карактеристика на неформалното образование, како и главниот фактор за големата привлечност на овој модел на образование е фактот дека ова образование е *вонинституционално* и доброволно. Според тоа нема строго задолжителни институционални наредби кои би ги присиле поединците на практикување и учество во таквото образование, како што е тоа случај со формалните облици на образование. Во врска со ова , Филип Комбс неформалното образование го дефинира како „збир на *воншколски активности* за образување и стручно усовршување, кои би требало да претставуваат дополнување на училишната настава (Kulić &Despotović, 2005, 120).

Многу често, поимот на неформално образование во литературата се појавува и под други називи, како што се нетрадиционално образование, вон – училишно образование, неконвенционално образование, мрежи за учење, културно –естетско образование итн.

Со помош на неформалното образование се прошируваат спознајните можности кај личноста, се прошируваат и доградуваат постојните знаења, вештини и способности кои се стекнати преку формалното образование, а истовремено и се усвојуваат знаења, способности и вештини со кои воопшто и се немало контакт во формалното образование.

За тоа колку широк поим е неформалното образование може да се увериме и преку проучување на неговата разноликост. Постојат многу различни видови на неформално образование, како што се:

- различни семинари, тренинзи, натпревари, работилници,
- кампови и студентски размени,
- долготрајна размена на волонтери ,
- разни курсеви ,
- работа на проекти,
- конференции, предавања итн.

Сите погоре наведени образовни активности може да се сместат во две широки категории, односно во два основни вида на неформално образование:

- **Образовни програми** (преку кои лицата се стекнуваат со најразлични знаења и вештини)
- **Воспитни програми** (преку кои лицата се стекнуваат со адекватни облици на однесување во општеството и општествени вредности)

Најтипичните десет карактеристики на неформалното образование до кое е дојдено со истражување и испитување на голем број на тренери и предавачи ( Marković, 2005) се следните карактеристики:

- Учество во неформалното образование е доброволно,

- Неформалното образование служи за личен раст и развој,
- Во неформалното образование се учи во група, од групата и со групата,
- Програмата во неформалното образование се базира на потребите на општеството и индивидуата,
- Процесот на учење зазема централно место во неформалното образование,
- Во неформалното образование работат обучени и квалификувани едукатори,
- Наставните планови и програми имаат флексибилна структура,
- Неформалното образование се темели на демократски вредности,
- Во неформалното образование наставникот и ученикот имаат поделена одговорност за постигнувањата,
- Во неформалното образование се зајакнуваат учесниците.

Дефиницијата на УНЕСКО за неформалното образование донесена во 1972 година го сведува поимот на неформално образование на *организирана едукативна дејност надвор од училишниот систем која има за цел да ги задоволи истовремено и потребите на ученикот и целите на учењето.*

Неформалното образование е наменето за најразлични групи на учесници , независно од нивната возраст. Неформалното образование се повеќе се бара и цени во модерното општество , а понекогаш дури и претставува главен фактор за постигнување на успех и конкурентност на пазарот. Заради ова, потребно е да се има развиен систем на делотворно управување и координирање на неформалното образование. Неформалното образование не е нешто што настанало спонтано и се одвива стихийно, туку има своја долга историја на настанок од времето кога воопшто не се вреднувало до денес, кога претставува важен фактор за личната и општествената успешност.

### ***Основни сличности и разлики помеѓу формалното и неформалното образование***

Трите видови на образование може да се разгледуваат и по однос на нивните сличности и разлики по однос на основните карактеристики. Така на пример, доколку сакаме да ги разгледуваме и споредиме трите вида на учење во однос на ***процесот на учење***, може да се установа дека кај формалното учење процесот на учење е инсториран, а

педагошката понуда со која располага е екстерно планирана, согласно однапред поставени педагошки цели и задачи, кај неформалното образование процесот на учење е исто така инсториран , но педагошката понуда е составена според потребите на учениците, односно потребите ги диктираат наставните цели и задачи, а кај информалното учење процесот на учење е целосно спонтан, неорганизиран и ситуациски. Во однос на *содржината на учење*, кај формалното образование содржината е теоретска и се цели кон тоа да се изучи определена теоретска содржина а подоцна знаењето да се употреби во некоја практична дејност. Кај неформалното образование имаме спротивен процес, односно определени практични потреби и проблеми, водат кон создавање на определена теоретска содржина која треба да се изучи и совлада со цел стекнување на практични вештини, а кај информалното учење содржината на учењето е непланирана, неконтролирана и се сведува на она што се научило при некое доживеано искуство. Во однос на *ориентацијата кон влезни/излезни информации*, неформалното образование е претежно насочено кон изучување и меморирање на влезните информации, односно кон изучување на наставната содржина, додека неформалното и информалното образование се претежно насочени кон аутпутот, односно кон стекнување на излезни практични вештини. Во однос на *намерата за учење* на оној кој изучува определена материја, формалното и неформалното образование секогаш се намерни, односно оној кој изучува определена содржина има намера и свесно пристапува кон процесот на учење, додека кај информалното образование се работи за најчесто ненамерен и случајно доживеан, искусен процес на учење. Во однос на тоа во која мера е *индивидуализиран процесот на учење*, односно дали материјата се изучува индивидуално или во групи, кај формалното учење најчесто се работи за групно учење, при што основен критериум за формирање на групата во најголем дел од случаите е возраста на учениците, неформалното образование, исто така најчесто се сведува во групи, но овој пат групите се базираат на постоење на заеднички интерес, желба или потреба, а не возраст. Кај информалното учење се работи за целосно индивидуализиран процес на учење. Во однос на *флексибилноста* на процесот на учење и на наставните содржини, кај формалното учење имаме ниска , незначајна флексибилност заради тоа што наставните содржини, цели и методи се однапред, екстерно утврдени и се независни од потребите и карактеристиките на моменталната група, кај неформалното образование имаме прилично повисок степен на флексибилност заради тоа што наставникот може многу слободно да ги прилагодува содржините, методите и целите на потребите и

карактеристиките на моменталната група, а исто така и местото и времето на изведување на наставата се флексибилни и прилагодени на групата. Кај информалното учење флексибилноста е на највисоко ниво заради тоа што се работи за целосно индивидуално учење диктирано од определено доживување. Во однос на **сертификатот** кој се добива по определено време или по завршувањето на определен процес на учење, добивањето на определен сертификат е задолжително кај формалното образование, при што прифатеноста на сертификатот е широка, најчесто на национално и интернационално ниво и е законски пропишана. Кај неформалното образование често се случува да се добие определен сертификат за стекнатите вештини, но применливоста и прифатеноста на овие сертификати е мала, нестандардизирана и прилично дифузна. Ако кај формалното образование стекнувањето со сертификат е делумно цел за себе од посетата на овој вид на настава, кај неформалното образование стекнувањето на вештината и знаењето е многу поголема мотивација за учење од добивањето на определен сертификат. Во однос на **финансирањето** на наставата, формалното образование е најчесто бесплатно или со плаќање на мала школарина, за неформалното образование трошоците целосно или делумно ги сноси ученикот (освен ако не се работи за некоја граѓанска акција или иницијатива на некоја организација). Информалното учење е искуствено и бесплатно. Во однос на **доброволноста за пристапување** кон образование, формалното образование до определен степен е задолжително и законски пропишано во најголемиот дел од земјите во светот, додека кај неформалното и информалното образование имаме целосно доброволен пристап кон учењето. Во табелата во продолжение е даден краток преглед на овие карактеристики.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Marković, D. (2005.) Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju? Neformalno obrazovanje u Evropi. Beograd: Grupa“Hajde da...“.str. 7

**Табела 1: Основни карактеристики, сличности и разлики на формалното, неформалното и информалното учење**

	ФОРМАЛНО УЧЕЊЕ	НЕФОРМАЛНО УЧЕЊЕ	ИНФОРМАЛНО УЧЕЊЕ
<i>Процесот на учење</i>	Инструиран педагошка понуда која е екстерно планирана	Инструиран педагошка понуда според потребата	Неорганизиран, ситуациски
<i>Содржина на учење</i>	Од теорија кон пракса	Од пракса кон теорија, пристап до животни ситуации	Практично знаење/ доживеано знаење
<i>Ориентација кон влезни/излезни информации</i>	Претежно насочено кон влезни информации	Претежно насочено кон излезни информации	Насочено кон излезни информации
<i>Намера</i>	Намерно	Намерно	Најчесто ненамерно
<i>Индивидуалност</i>	Учење во групи (од иста возраст)	Учење во групи (од различна возраст)	Индивидуално
<i>Флексибилност</i>	Незначајна флексибилност (содржината на учење е однапред определена, како и местото на кое се одвива учењето)	Поголема флексибилност (содржините на учењето и местото на изведување на наставата се пофлексибилни)	Многу висока флексибилност
<i>Сертификат</i>	Задолжителен	Може да се добие, но не е задолжителен	Најчесто нема
<i>Финансирање</i>	По правило државно, некаде се плаќа дел од школарина	Целосно, или пак делумно или бесплатно доколку се работи за акција	Не е потребно
<i>Пристап и доброволност</i>	Задолжителен пристап, но секоја земја засебно припишува колку е задолжително	Доброволен пристап	Доброволен пристап

## 2. Странски јазик- поим и значење

Последниве неколку години бележат тенденција на зголемена понуда од курсеви по странски јазици наменети за деца од предучилишна возраст. Овој тренд е во духот на

светските едукативни политики за воведување задолжителен странски јазик на што порана возраст. Од научен аспект, предноста на раната возраст за изучување на странски јазик се темели на т.н. претпоставка за ‘критичен период’ од животот за време на кој човекот е најподготвен за учење јазик (Lennenberg 1967). Иако постоењето на истиот е сеуште недоказана хипотеза за изучување на странски јазик, непобитен е фактот дека децата се поуспешни изучувачи на странски јазици, кога се разгледуваат како група и кога се оценуваат долгорочно.<sup>10</sup>

Во наставата по јазик ученикот сè повеќе добива централно место како резултат на сознанијата дека учењето е сложен процес што бара тесна соработка помеѓу ученикот и наставникот. Научното поле познато како усвојување немајчин јазик (Second Language Acquisition) се состои од низа хипотези, теории и генерализации за начините на кои учениците го создаваат и градат новиот јазичен систем. Оваа дисциплина ги користи сознанијата од лингвистиката, психологијата и социологијата и е поставена на неколку теориски основи. Едно од основните прашања за кое многумина научници расправаат е начинот на кој учениците го усвојуваат и го користат новиот јазичен систем. Теоријата и истражувањата во усвојувањето немајчин јазик имаат свој одраз и во наставната практика.<sup>11</sup>

Човековата способност за изучување и усвојување јазик во подоцнежниот период (детство, адолесценција или старост) откако првиот, односно мајчиниот јазик е веќе усвоен е предмет на интерес на научната дисциплина усвојување на втор јазик.

Во случајов, терминот втор јазик е сфатен пошироко, опфаќајќи го секој јазик различен од првоусвоениот.

Цел на оваа научна дисциплина е да се расветлат механизмите на усвојување втор јазик, да се разберат универзалните, социјалните и индивидуалните фактори коишто влијаат на брзината и на напредокот во усвојувањето на вториот јазик, земајќи ги притоа предвид профилот на изучувачите и условите во кои се изучува јазикот.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Bailey, M. K and Savage L., (2004). *New Ways in Teaching Speaking*, (TESOL). P.124

<sup>11</sup> Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.33-34

<sup>12</sup> Бужаровска, Е, Меѓујазичното влијание кај изучувачитена македонскиот од англиско говорноподррачје; Меѓународен собир на соработка: Прв, втор, друг јазик: хрватско-македонски споредби, Стр.220-232

## 2.1. Науката за изучување странски јазици и нејзините сродни науки

Предавањето странски јазици бара познавања на менталните механизми при учењето. Се работи за сознанија во однос на меморирањето на знаење, т.е. за учењето, процесите на учењето, резултатите на учењето и за можностите на нивното поттикнување. Мора да се знае како учат луѓето да може за основано да се развиваат процеси на настава и да се применуваат во истата. Познавањето на внатрешните процеси на учење треба соодветно да влијаат врз оформувањето на наставната средина, врз методите на учење и врз наставните материјали.

Психологијата, особено невропсихологијата и когнитивната психологија, лингвистиката, особено психолингвистиката и когнитивната лингвистика, во последните години имаат многубројни нови научни сознанија коишто се важни за наставата по странски јазик. Постои и нова наука која се обидува да ги соедини старите и новите сознанија на сродните науки на дидактиката по странски јазик<sup>13</sup> и која истовремено врши и сопствени истражувања. Се работи за науката за изучување странски јазици<sup>14</sup>. Преку теоретските и емпириско-експерименталните работи на когнитивната психологија и на когнитивната лингвистика науката за изучување странски јазици добива нови импулси. Пред сè, работите на полето на помнењето претставуваат поттик за нов правец на испитувањата на јазичните репрезентации и процеси.

Централно прашање на когнитивната психологија е процесот на учење, стекнувањето знаења и начинот на долготрајно меморирање. Се смета дека „учењето се базира врз когнитивни структури и дека постојано се води преку когнитивни концепти“. Когнитивните процеси го допираат спознавањето, вниманието, мислењето, помнењето и јазикот.

---

<sup>13</sup> **Дидактика по странски јазик** – предавањето и учењето странски јазици водено преку настава. Се занимава со планирање, со извршување и со оценување на процесот на учење при стекнување на познавања на странски јазици и пред сè се интересира за тоа *што* се учи и *како* треба да се учи странски јазик (Meixner 1997:23).

<sup>14</sup> **Наука за изучување странски јазици** – Оваа наука е нова, така што сè уште не може стопроцентно да ги соедини сите спознанија на сродните науки. Таа се занимава специјално со природните и со управуваните процеси на учење странски јазик (Storch 1999:35).

Когницијата<sup>15</sup>, со тоа, е поврзана со мислењето и со разбирањето, со тоа како работи нашиот мозок. Целта на новите испитувања е објаснување на врската меѓу спознавањето, јазикот и знаењето.

Процесуалноста на обработката на јазикот стои во преден план во испитувањата на психолингвистиката и со тоа посочува на можни конкретни начини за поттикнување и за усовршување на способностите. Ако пишувањето и читањето се сфатат како комплексни когнитивни процеси, јасно е дека на овој процес треба да му се обрне поголемо внимание и во наставата по странски јазик.

Когнитивната лингвистика е менталистичка затоа што јазикот го третира како потсистем на когницијата. „Во центарот на нејзината работа е испитувањето на репрезентацијата на јазичниот систем во целосниот ментален систем“. Таа се обидува да го испита целосното јазично однесување во неговата когнитивна комплексност. Тоа бара, пред сè, да се земат предвид моделите на стекнување знаења на еден јазик, на рецепција и на продукција. Поради тоа, консултирањето и собирањето податоци од другите дисциплини станува методолошка потреба. За когнитивната лингвистика во тој однос се поставува прашањето колку сознанијата и начините на испитување на мозокот можат да се користат за испитување на јазикот. Овде, значи, се работи за одговор на прашањата: како е организирано знаењето во меморијата и како се репрезентира, како се меморира знаењето, што влијае врз него и како може дидактиката по странски јазик да ги искористи сознанијата и резултатите.<sup>16</sup>

### Знаење и способност

Во изучувањето странски јазик мора да се разликуваат два процеса на подготовка на информациите во когнитивната структура: стекнување знаење и развој на познавање, на умевање, т.е. на способности. При изучувањето странски јазик стекнатото знаење – на пример познавања од лексиката, од граматиката или социјалните форми на однесување – вреди само тогаш, ако може да се активира и да се користи при комуницирањето. Двата аспекта стекнувањето знаење и развивањето практично познавање, т.е. способност, треба понатака да се разгледаат.

---

<sup>15</sup> **Когниција** – претставува збир на менталните структури и процеси и ја опфаќа целокупноста на човековите активности во однос на знаењето. Способноста за зборување кај човекот е специфичен дел на когницијата: таа е хумано- специфична ментална способност којашто е конститутивна за многу наши општи когнитивни способности. Во оваа смисла ‘когницијата’ е општ назив и го содржи називот ‘јазик’

<sup>16</sup> Kromer, R. (1981). „Razvoj jezika i saznanja – kognitivistička teza“ u Ignjatovic-Savic, N. (prir.) *Razvoj govora kod deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 73-125.

Разликувањето меѓу знаење и способност одговара на дистинкцијата направена во когнитивната психологија меѓу декларативното и процедуралното знаење. Разликувањето меѓу декларативно и процедурално знаење не е диференцијација според содржината на знаењето, туку диференцијација според функцијата на одредените структури на податоци во когнитивниот систем. Додека декларативните структури на податоци ги репрезентираат фактите, методите, процесите итн., процедуралните структури на податоци служат како упатство внатре во системот за извршување на некој процес, значи тие се извршни. Знаењето за процеси, процедури и за дејства, според тоа, е декларативно, а не процедурално. Ако системот располага со специфични процедури за извршување на тие процеси, само тогаш може да се зборува за соодветно процедурално знаење.<sup>17</sup>

Добро утврдување на материјалот што се учи е претпоставка за активирање и за развивање на јазичното познавање. Процедуралното знаење се развива преку практичното дејствување. Процедуралното учење се одвива само со вршење на некое дејство, т.е. преку активност. „Фундаментален закон за учење е: дејството што е цел, целокупното извршување, мора постојано да се повторува. Тоа е претпоставка за одредената способност навистина и исправно да се автоматизира и да се процедурализира.“. Во наставата по странски јазик дејството што е цел е автентичната комуникација и студентите треба колку што е можно почесто да добиваат можност автентично да комуницираат. Поради тоа, наставата треба да биде организирана, така што ќе преовладува таа автентична комуникација.

## 2.2. Теории за тоа како ги изучуваме странските јазици

Хејд (Heyd, 1990) прави листа на во негово време најпознатите хипотези на учење странски јазици и како посебно интересни ги издвојува контрастивната, галпериновата, психолингвистичката, интерјазичната, конкурентната и комплементарната.

- **Контрастивна теорија** (Фрис/Ладо) - Контрастивната хипотеза потекнува од бихејвиоризмот и поаѓа оттаму што мајчиниот јазик систематски влијае врз учењето на странскиот јазик. Тоа значи дека со учењето постојано се

---

<sup>17</sup> Macwhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 31, pp. 883-914

трансферираат навиките од мајчиниот јазик во начинот на учење на странскиот јазик. Централен поим во оваа теорија е интерференцијата. Таа се дефинира како негативен трансфер, односно тешкотии и грешки кои се резултат на различните појави во јазиците, наспрема позитивниот трансфер кој е можен кај јазици со исти елементи и правила. Тогаш странскиот јазик се учи лесно и без грешки. Со трансферот во јазиците се занимава контрастивната лингвистика.

- **Теоријата на Галперин** - Според Галперин човекот е во постојан сооднос со својата околина. Значи, човекот мора постојано да решава задачи во вид на физички и умствени активности. Според оваа теорија јазикот не се учи по пат на често повторување, туку преку воопштување на јазичниот акт и редуцирање на ориентациониот дел. Според Галперин (Heud, 1990) процесот на учење се одвива во 5 фази:
  - 1) *Изнаоѓање на ориентациона основа* за видот и целта на активноста. Основата мора да биде потполна и разбирлива за ученикот (по потреба со помош на наставникот).
  - 2) *Активноста ја организира наставникот* врз основа на модели, шеми, дијаграми итн. Тој врши постојана контрола и при изведбата на активноста дава упатства за решавање на задачите.
  - 3) *Потоа го лиши ученикот од секаков вид на помош* и активноста се извршува само со јазикот, кој во оваа фаза служи како средство за комуникација и истовремено како основа за исполнување на активноста.
  - 4) *Јазикот се повлекува и се претвора во средство за мислење*. Содржината на мислите се формулира со помош на јазикот во вид на потполни формулации.
  - 5) *Активноста се одвива по пат на внатрешниот јазик*, а само крајниот резултат се формулира на глас. Активноста е силно редуцирана и автоматизирана и тече како сама од себе.
- **Теоријата за психолингвистичките механизми** (Крашен) - Според оваа теорија човекот поседува ментален механизам за учење јазици, кој индиректно управува со процесот на учење иако за него тој не е свесен. На овој механизам

може од надвор да му се влијае многу ретко. Крашен ги предлага следниве теории за целокупниот процес на изучување на странските јазици:

- **Идентитетска теорија** - Оваа теорија ја постулира универзалноста на сите процеси на учење јазици. Со активирање на вродените ментални процеси, независно од возраста и мајчиниот јазик, вториот јазик со сите елементи и правила се учи на тој начин што се забележува упадлива сличност со учењето на мајчиниот јазик. За учењето на странскиот јазик, според оваа хипотеза, одлучувачка е структурата на самиот јазик што се учи, а не мајчиниот јазик.
- **Мониторна теорија** - Воде (Neud, 1990) разликува „силна“ и „слаба“ верзија на идентитетската хипотеза. Додека силната верзија поаѓа оттаму што сите ученици, независно од возраста и мајчиниот јазик го изучуваат странскиот јазик по истиот површно-структурен редослед, слабата верзија упатува кон процесот на учење на странски јазик кој е ист за сите. Слабата верзија ги ограничува хипотезите на ненасочено учење во природна средина. Овде мора да се направи разлика меѓу насочено и ненасочено учење. Ненасоченото учење се одвива по примерот на учењето на мајчиниот јазик кај децата и е ист за сите возрасни групи - независен од мајчиниот јазик. А пак насоченото учење е свесен процес под специфични услови. Тогаш ученикот собира знаења за правилата, ги меморира знаењата и при репродукцијата и рецепцијата на странските јазични изрази ги користи како информации и контролни инстанции (како монитор, односно надгледувач). Значи свесното учење се ограничува на функција на мониторот, односно надгледувачот, под услов: ученикот да има доволно време, вниманието да му е насочено кон јазичната форма, да ги познава правилата. Мониторот не функционира исто добро кај сите граматички феномени. Тој функционира подобро кај правилата кои бараат едноставна пермутација отколку кај оние кои бараат покомплицирани пермутации. Јазичните компетенции кои се стекнати со наставата по странски јазици по пат на ненасочено учење се разликуваат од оние стекнати по пат на насочено учење.
- **Инпутна теорија** - Оваа теорија постулира изучување на странски јазик со разбирање на инпутот (јазичната понуда), кој се наоѓа малку над вообичаеното ниво на стекнатите компетенции. Значи ако се наоѓаме на нивото А за да дојдеме до нивото А+1 мораме да го разбереме инпутот кој содржи А+1. Тогаш

не е неопходно инпутот да содржи само A+1, туку неопходно е ученикот само да го разбира она што го слуша или чита. Значењето на новата, непознатата структура ученикот ја открива од контекстот и од вонјазичните информации, значи го учи јазикот преку значењата. Во ненасоченото учење учењето почнува со т.н. тивок период, во кој ученикот ќе изговори најмногу една цела реченица на странски јазик која ја меморирал како формула чии составни делови не ги разбира и не може да ги примени (Heyd, 1990). Во овој период тој преку активно слушање и разбирање постепено гради компетенции за јазикот. Применето врз насоченото учење, застапникот на оваа теорија смета дека во учењето странски јазици најзначаен е инпутот. Значи, оптимална настава не нуди оној учител кој го мести инпутот на ниво A+1, туку оној кој користи едноставен јазик, т.н. учителски јазик кој се карактеризира со забавено темпо, повторувања, парафразирања. Кога тој зборува со учениците, не само што на тој начин нуди јазична настава, туку и го нуди веројатно најдобриот начин за предавање, бидејќи го подготвува инпутот и им го нуди на учениците. Па, секој ученик може да си го земе за себе соодветниот инпут.

- **Афективна-филтер теорија** - Оваа теорија ги истакнува дејствата на некои варијации во ставовите пред сè кај несвесното учење (не мора да значи дека ова се однесува само на учењето странски јазици). Кон успех најмногу придонесуваат мотивациите, на пр. желбата за интеграција, самодовербата и минималните емоционални пречки, нискиот „афективен филтер“ (Heyd, 1990). Ученикот се труди да добие повеќе инпут преку стапување во контакт со говорители на странски јазик и на тој начин му приоѓа на инпутот поотворено. Ученикот со помали емоционални пречки прифаќа повеќе инпут отколку ученикот со поголеми емоционални пречки. Па, во тој контекст учителот мора да обезбеди и атмосфера на меѓусебна доверба која ќе ги намали емоционалните пречки.
- **Хипотеза на меѓујазик (интер -јазик)** - Според оваа теорија ученикот си создава специфичен јазичен систем при учењето на странски јазик, односно создава еден вид меѓујазик т.н. интерјазик или интерим-јазик. Тоа е всушност еден вид ученички јазик со особини и на јазикот што се учи и на мајчиниот јазик, затоа што особините не се својствени во целост за ниту еден од јазиците. Меѓујазикот е варијабилен се менува во правец кон целниот јазик, тој е

попустлив, нестабилен и станува сè покомплексен. Врз меѓујазикот делуваат психолингвистичките процеси од кои најважни се стратегиите што се користат во изучувањето на вториот јазик и стратегиите што се користат во комуникацијата со вториот јазик. Со помош на стратегиите за учење ученикот си гради хипотетички правила, ги проверува и ги ревидира. Со помош на комуникациските стратегии тој ги проширува комуникациските можности за изразување и разбирање во ситуации во кои неговиот меѓујазик сè уште не е доволен за комуникациски потреби. На пр. тој парафразира, реструктурира менува кодови, користи сопствени зборови, односно открива непознати зборови од контекстот или врз основа на постоечкото знаење од меѓујазикот и мајчиниот јазик или пак, се обидува со помош на правилата кои веќе ги има научено да разбере некој нов исказ на странски јазик.

- **Теорија на конкуренција (модел на натпревар) (Феликс)** - Оваа теорија поаѓа од менталните механизми за учење на странски јазици. Според оваа теорија не се земаат предвид надворешните влијанија при учењето на странскиот јазик, туку двата вродени когнитивни механизми на јазична преработка. Главната улога притоа ја има јазично специфичниот механизам на преработка, каде што исто како и кај учењето на мајчиниот јазик делуваат природните процеси. Освен овој примарен механизам како конкурентен се јавува уште еден механизам на решавање проблеми, но само првиот е во состојба да го овозможи учењето.
- **Теорија на дополнување (модел на комплементација) (Нолд/Динес)**- Оваа теорија нуди нов модел на учење на странски јазик поради недостатоците на сите претходни. Според оваа теорија при учењето на странски јазик од генетски условени причини прво доаѓа до израз еден специфичен механизам на преработка, преку чие делување се учат останатите делови на фонологијата, синтаксата и морфологијата. Како расте човекот така се развива, повторно генетски условено, еден нејазично специфичен механизам на преработка (овде особено значење има механизмот на решавање на проблеми) кој добива удел во процесот на учење на јазик до пубертетот. Тој е во врска со механизмот за учење јазици. Како резултат на тоа поврзување при учењето на фонологија, морфологија и синтакса доаѓа до промени во природниот редослед. Истовремено настануваат други видови на грешки поинакви отколку кај учењето на мајчиниот јазик. Настанатите меѓујазици упатуваат кон еден континуитет на

меѓујазичи со различни јазични варијанти, поаѓајќи од говор ориентиран кон формата, па сè до спонтан говор.

Сите претходно наведени теории и модели се противречни едни на други и се често критикувани, меѓу другото и бидејќи највеќето од нив користат само еден вид метод на истражување и не ги земаат предвид сите аспекти во доволна мера.

Контрастивна хипотеза е жестоко критикувана поради нагласување на интерлингвалниот трансфер, занемарувајќи го интралингвалниот трансфер, како и нејазичните варијабли (ставови, мотивации, средина, културни фактори и др.). Освен тоа со оваа теорија се пренагласува бихејвиористичката ориентираност и поимот трансфер/интрансференција. Таа ги поистоветува лингвистичките разлики со психолингвистичките процеси, а во пракса постои недостаток од соодветни контрастивни елементи.

За да се примени галпериновата хипотеза потребно би било да се воведат педагошка граматика која би овозможила прогрес од содржината кон формата (Heyd, 1990). Доколку наставникот постојано бара од учениците когнитивна контрола во зборувањето тоа на повеќето ученици би им причинувало брз замор и загуба на желбата за изучување на странски јазик. Со постојаното размислување за особините, условите, операциите за самоконтрола се прекинува јазичниот континуитет кој е предуслов за автоматизација. Освен тоа со постојаното фиксирање на внимание врз јазичната коректност учениците стануваат несигурни, почнуваат да се коригираат среде говор, што им претставува тешкотија и пречка во течноста при зборувањето. На тој начин се попречува комуникацијата многу повеќе отколку со самата грешка што ја направил.

Сите хипотези кои спаѓаат под теорија за психолингвистичкиот механизам (идентитетската, мониторингната, инпутната и афективната-филтер хипотеза) ги пренесуваат резултатите од истражувањата при изучувањето на странскиот јазик директно врз насоченото учење на странски јазик кај возрасните, без да ги земат предвид посебните услови на насоченото изучување на странски јазик (развиени можности за апстрахирање, желба за осознавање на правилноста на јазикот, ограничување кон времето што стои на располагање, неопходноста од добри граматички знаења за развивање на стратегиите за разбирање на ниво на реченица). Овие теории го негираат постоењето влијание на мајчиниот јазик врз изучувањето на странскиот јазик. А категориите на странскиот јазик најдобро се учат доколку на

ученикот му се помогне да воспостави однос со категориите од мајчиниот јазик. Тврдењето дека насоченото учење на странски јазик по правило развива само репродуктивни компетенции а ненасоченото учење води кон креативни компетенции ги занемарува конкретните ситуации и стадиуми на учење. Преку свесна активност не може да се заклучи дали станува збор за репродуктивност или за креативност. Некој ученик може свесно да ја повторува активноста (репродукција), но може да проба и некоја веќе позната операција со нов јазичен материјал (трансфер) што е креативен чин (Bausch & Kasper, 1979). Единствена причина за проблематиката на овие теории според Нолд/Динес (Nold & Dines, 1985) е што тие се ориентираат на процесот на учење, а не го подведуваат процесот на учење под психолингвистичките механизми кои се базираат на психичките способности на човекот. Истражувањата покажале дека поимот инпут не треба да се ограничува на “барање значење“, бидејќи јазичните елементи за кои не е свесен ученикот не се учат или се учат делумно. Развитокот се чини дека се одвива од јазично свесната кон спонтаната употреба на јазикот (Heyd, 1990).

И меѓујазичната хипотеза е недоволна од аспект на насочената настава, иако е доста плодносна и диференцијална, бидејќи ја занемарува спецификата на учење странски јазик. Таа се коси со динамиката на изучувањето на странскиот јазик која вклучува и враќање во наставата на особини кои во извесен временски период можат да изгледаат застарено.

И конкурентната хипотеза има свои негативни страни. Невролошки гледано нема основа да се тврди дека два механизам кои се занимаваат со две нешта (на пр. два јазика) си сметаат еден на друг. Многу поверојатно е дека тие зависат еден од друг и си помагаат. И пред пубертетот луѓето имаат изградено стратегии за решавање на проблемите кои имаат влијание врз изучувањето на странскиот јазик, па, кога може овој механизам да влијае, зошто да не и другите когнитивни стадиуми на развојот? Тоа што постојат разлики меѓу јазичните развитоци кај децата и возрасните се должи и на социјално-психолошките и афективните фактори а не само на разликите во условите за развој. Учењето на јазикот не смее да се поистоветува со изучувањето на фонологијата, морфологијата и синтаксата. Вокабуларот и негово значење се учат по пат на поврзување со општите когнитивни механизми.

За разлика од теориите на Крашен и Феликс кои оправдуваат настава што е блиска до природниот начин на учење, (ова се однесува пред сè на комуникативна теорија) и кои

се против прогресот во јазичниот материјал, когнитивната помош и многуте вежби, со моделот на комплементација се оправдуваат комуникативно и формално-јазично ориентираните методски постапки во наставата по странски јазик и се поврзуваат меѓусебно. Оваа теорија упатува кон значењето на афективните и социјално-психолошките фактори и кон погрешноста во тврдењето дека: 1) се занемаруваат формално-јазичните цели на учење 2) му се одзема правото на учителот за одговорно креирање на процесот на учење 3) се жртвуваат когнитивните постапки на учење за сметка на природниот комуникациски адаптивен процес 4) различните аспекти на јазикот (фонологија, морфологија, синтакса, лексика, семантика, прагматика) се третираат рамноправно во наставата, затоа што ништо во еден јазик не е еднакво, ниту е со еднакви можности за регулирање (Heyd, 1990).

Знаењето за процесите на учење на странски јазици, за позитивните и негативните фактори кои влијаат врз него е сè уште многу мало, па затоа тешко е да се донесат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Резултатите од поединечните истражувања и хипотезите што произлегуваат од нив кои во голема мера се поткрепени со набљудувања на ненасоченото учење на странски јазик, се противречни едни на други. Освен тоа сите наведени хипотези користат еднострано истражувања и ги занемаруваат другите аспекти, па не е можно да се изведат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Заеднички заклучок кој може да се изведе е дека не само децата туку и младите и возрасните можат да учат странски јазици и да постигнуваат успеси иако после 30-тата година се јавуваат извесни тешкотии во учењето кои се базираат на биолошките промени. Особено се намалува нивната способност да имитираат, степенот на спонтаност, брзината на учење и способноста за внимание, за меморија што пак се надокнадува со зголемена прецизност во извршувањето на активностите.<sup>18</sup>

### 2.2.1. Меѓујазик

Поимот меѓујазик е најсоодветен термин за означување на јазикот, односно на јазичниот систем со кој се служи изучувачот кога е во допир со странски јазик. Тоа е

---

<sup>18</sup> Moskovljevic, J. (1998). Teorijsko-metodološki problemi u proucavanju ranog jezickog razvoja. *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: DuUJ, str. 11-19.

јазичен систем што се создава, користи и постојано се надградува преку процесот на учење и усвојување на странски јазик. „Кога изучувачот учи странски или втор јазик тој поминува низ различни транзициски јазични системи на тој јазик сè додека не постигне јазична компетенција, односно сè додека не го совлада јазичниот систем на странскиот јазик.

Така, учењето се одвива преку создавање на динамичен интерен јазичен систем кој во напредната фаза сè повеќе се оддалечува од мајчиниот (т.е. од јазикот- посредник) и се приближува до странскиот јазик. На секоја етапа изучувачот создава „меѓујазик“-своја сопствена ментална граматика или интерен систем на правила и функции што се базираат и врз мајчиниот и врз јазикот што го учи. Со други зборови, за да разберат и за да продуцираат нови изрази од странскиот јазик изучувачите се потпираат на новосозданиот систем на апстрактни правила. Меѓујазикот не е статичен – тој се менува во зависност од новото знаење (input) и прогресот што го прави изучувачот, така што секоја фаза од учењето и има свој меѓујазик, или поточно речено постои континуум од меѓујазичи. Исто така, тој е подложен на влијание од мајчиниот јазик, особено во почетната фаза. Тоа се одразува врз неговото создавање; имено, за меѓујазикот се одговорни неколку когнитивни процеси на учење: трансферот од мајчиниот јазик, упростувањето (simplification) и *пре* обопштувањето (overgeneralization). И конечно, ако меѓујазикот не напредува постојано тој може да се фосилизира.

Од клучно значење за формирање и за развивање на овој внатрешен јазичен систем се: инпутот (внесот на јазични информации), интејкот (инкорпорирањето на тие информации во когнитивниот систем на изучувачот) и аутпутот (износот на информации, продуцирањето текст). Впрочем, за да се иницира процесот на создавање и на усвојување јазик најнапред е потребно изучувачот да биде изложен на тој јазик. Говорот се смета за специјален вид на слуховно поттикнување кое му овозможува на човекот да премине во т.н. говорна состојба. Паралелно со процесот на слушање се одвива и процесот на разбирање/декодирање на јазичната порака. Примените информации (инпутот) се обработуваат со помош на постоечкиот когнитивен систем на изучувачот. Најнапред се одвива процесот на интерпретација; по целосно слушнатиот исказ во работната меморија се задржува неговата фонолошка претстава, потоа се прави обид да се идентификуваат составните елементи, нивната содржина и функција и да се открие значењето. Обработените информации (интејкот) се подложуваат на

процес на ментална повратна реакција, односно се прави обид за идентификување на говорниот акт, на реченичната содржина и на тематскиот контекст, по што следува мемориско пребарување на информациите што соодветствуваат на примената информација; новата информација се додава кон меморијата, се споредува со постоечкото знаење и се бара соодветен одговор.

При споредувањето на примените информации со информациите од меморијата во менталната свест на изучувачот се создаваат претпоставки (хипотези) за можни врски помеѓу новите и старите информации. Потоа тие претпоставки се тестираат и доколку резултатот, односно фидбекот (повратната информација) од тестирањето е позитивен, се прифаќаат како вистинити, пошто следува процес на нивно категоризирање и складирање во меморијата со цел потоа да можат да се повикаат во слични ситуации. Доколку фидбекот е негативен, се одбиваат. По процесот на разбирање следува процесот на кодирање. Изучувачот се обидува врз основа на обработените информации соодветно да реагира. Првата фаза е планирање, а втората реализирање на вербалниот исказ (аутпут).

На тој начин постепено почнува да се гради меѓујазичниот систем. Врските што се создаваат меѓу новите и старите информации постојано се тестираат, односно се проверуваат во пракса и потоа, во зависност од фидбекот, се утврдуваат, се отфрлаат или се модификуваат.<sup>19</sup>

### **3. Усвојувањето на странски јазик како процес**

Лингвистичкиот систем што го користи изучувачот на странски јазик е упростен во однос на лингвистичкиот систем на странски јазик. За да се надмине овој јаз, се активираат одредени психолингвистички процеси чија цел е олеснување на комуникацијата. На површинско ниво ова се манифестира преку правење отстапки или преку избегнување на одредени структури.

Според Селингер, централна улога во усвојувањето на странски јазик имаат следниве психолингвистички процеси:

---

<sup>19</sup> O'GRADY, W. (1999). Toward a new nativism. *Studies in Second Language Acquisition* 21, pp. 621-633.

*јазичен трансфер; трансфер од инструкцијата; преобопштување на правилата од странскиот јазик; стратегии на учење; комуникациски стратегии.*

Некои истражувачи, како Жан де Суза сметаат пак дека овие пет процеси може да се сведат на три, со тоа што во процесот на преобопштување може да бидат вклучени стратегиите на учење и комуникациските стратегии.

Да се навратиме наназад на теориите за изулување на странски јазик. Теориите за усвојување немајчин јазик се насочени кон разјаснување на начинот на изградување компетенција во немајчиниот јазик. Учењето зависи од многу чинители. Кордер (1967) укажал дека, како и децата, и учениците што го усвојуваат немајчиниот јазик, имаат внатрешен механизам што го потпомага или го ограничува нивното учење на формалните особини на јазикот. Тој овој механизам го нарекол „внатрешна програма (syllabus)“ која се развива имплицитно, несвесно. Начинот на кој јазикот им се претставува во наставниот процес не се совпаѓа секогаш со начинот на кој тие самите го развиваат јазичниот систем. Кордер исто така прави разлика меѓу „инпутот“ и „интејкот“.

Инпутот го дефинира како јазик достапен во средината – сè она што го слушаат во средината, додека интејкот како јазик кој всушност стигнува до внатрешниот систем на ученикот.

Селингер (1972) исто така укажува дека учениците градат внатрешен јазичен систем кој тој го нарекува „меѓујазик“ („интерјазик“). Овој систем не е ниту мајчиниот јазик, ниту немајчиниот, туку е нешто помеѓу двете што ученикот го гради врз основа на податоците од средината.

Голем дел од теориите за усвојување немајчин јазик зборуваат за улогата на наставата во процесот на неговото усвојување, на пример моделот на монитор на Крашен (Krashen, 1981); хипотезата за интеракција на Лонг (Long, 1996); теоријата на обработка на инпутот на Ван Патен (VanPatten, 1996; 2004); теоријата на учење вештини на Декејсер (DeKeyser, 1998).

Крашеновите идеи за учењето (моделот на монитор, 1981) се состојат во тоа дека учениците го усвојуваат јазикот низ интеракција со него, најмногу преку разбирање на инпутот на кој се изложени. Обезбедувањето разбирлив инпут води кои разбирање на пораката, додека познавањето на правилата помагаат да се усоврши она што е усвоено

преку секојдневната комуникација. Иако инпутот е основен во учењето на немајчиниот јазик, веројатно не е доволно само тоа. Ако единственото нешто што им треба на учениците е инпут, зошто тогаш многу ученици не го зборуваат новиот јазик како мајчиниот, по толку многу години интеракција со јазикот?

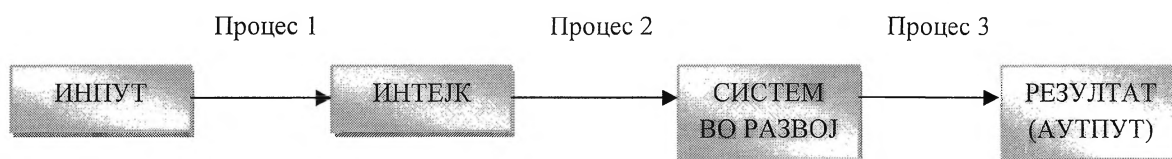
Хипотезата на интеракција (Лонг, 1996) се сосредоточува на тоа како можат да влијаат интеракциите врз учењето. Според таа хипотеза, учењето зависи од инпутот, додека пак низ интеракциите, учениците се насочуваат да ги забележат работите кои поинаку не би ги забележале. Кога ќе ги забележат работите, учениците всушност истите ги учат.<sup>20</sup>

Постојат неколку начини или техники со кои може да се насочат учениците кон забележување на карактеристики низ интеракцијата во наставата. Меѓу другите се и следните:

Модификација на инпутот: говорителот го прилагодува својот говор кога ќе забележи дека соговорителот кој го учи јазикот, има потешкотии во разбирањето;

Повратна информација: соговорителот на некој начин му покажува на ученикот дека тоа што го произведува не е соодветно за јазикот кој го учи.

Теоријата на обработка на инпутот (VanPatten, 1996; 2004) го објаснува начинот на кој учениците ги забележуваат откриваат формалните карактеристики на јазикот во инпутот, како и стратегиите или механизмите со кои наставниците може да им помогнат на учениците во тој процес. Манипулирањето со инпутот може да им помогне на учениците поефикасно и поточно да ја обработат граматиката. Моделот на усвојување за кој се застапува Ван Патен се состои од три главни фази претставени подолу (Ван Патен, 1996: 41):



Процес 1 = обработка на инпутот

Процес 2 = акомодација и реструктурирање

Процес 3 = стратегии на приод и продукција

<sup>20</sup> Macwhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 31, pp. 883-914.

Само мал дел од инпутот на којшто се изложени учениците се обработува (Ван Патен 1996, 2004). Ова се должи на постоењето на внатрешните ограничувања на ученикот при обработката и на проблемите во разбирањето на инпутот (процес 1). Учениците при обработката на инпутот прво доаѓаат до значењето (зборови), а дури потоа ја обработуваат формата (граматичките карактеристики). Токму тоа е причината што учениците ги заобиколуваат граматичките карактеристики во инпутот. Учениците исто така, тежнеат да ја обработат првата именка или замена која ќе ја сретнат во реченицата како подмет. Ова може да доведе до побавно усвојување, бидејќи учениците може погрешно да го протолкуваат инпутот кој го примаат (на пример, јазиците имаат различни синтактички структури со различен редослед на зборовите).

Делот од инпутот кој е обработен се нарекува интејк (тоа е всушност она што ученикот го примил и го обработил од инпутот преку неговите внатрешни механизми на обработка). Втората фаза од моделот на учење на немајчиниот јазик на Ван Патен (процес 2) вклучува низа процеси на вградување на интејкот во новиот јазичен систем („меѓујазикот“). Овие процеси се нарекуваат ‘акомодација’ и ‘реструктурирање’. Акомодацијата е процес на прифаќање на формата или структурата во новиот систем повоспоставувањето на врската помеѓу таа форма или структура со определено значење во текот на првата фаза.

Реструктурирањето е процес на интегрирање на новата форма или структура во системот што пак ќе предизвика промена во самиот систем. Крајната фаза на овој модел (процес 3) се состои од група процеси (стратегии на пристап и продукција) кои работат врз основа на стекнатиот јазичен систем и одредуваат што е на располагање во даден момент за да може да се користи во продукцијата на јазикот.

Во моделот на Ван Патен само дел од инпутот стигнува до новиот систем преку интејкот, а потот до крајниот резултат (аутпутот) на ученикот. Со менување на начинот на кој учениците го обработуваат инпутот и со зголемување на нивниот интејк, може да се постигне ефект врз новиот јазичен систем што, пак, последователно ќе има ефект врз продукцијата на немајчиниот јазик.

Во обработката на инпутот се активираат психолингвистичките стратегии и механизми со помош на кои учениците го извлекуваат интејкот од инпутот. Во теоријата на Ван

Патен, кога учениците го забележуваат инпутот и ја разбираат пораката, всушност се воспоставува врската помеѓу формата и значењето. Развивањето на способноста на учениците за поврзување на определена форма со определено значење е суштинско за учењето. Врските помеѓу формата и значењето всушност претставуваат однос помеѓу референцијалното значење и начинот на кој тоа е јазично кодирано. Кога учениците ќе ја слушнат следната реченица „Вчера играв тенис со Јован“ и ќе разберат дека „-в“ на крајот од глаголот значи дека дејството се случило во минатото, тогаш велиме дека дошло до воспоставување на врската меѓу формата и значењето. Обработката на инпутот претставува процес што го претвора инпутот во интејк. Кога учениците ќе го насочат вниманието кон инпутот и кога успеваат да воспостават ефикасни и точни врски меѓу формата и значењето, тогаш инпутот станува интејк. Теоријата за стекнување вештини (Декејсер, 1998) го објаснува начинот на кој луѓето ја развиваат точноста (прецизноста) и брзината, на пример во зборувањето, и дава практични решенија за наставата. Точноста се однесува на способноста да се направи нешто точно, додека брзината укажува колку лесно лицето може да направи нешто.

Теоретски, особините на точноста и на брзината можат да се развиваат независно едни од други. Така, што некој може да биде многу точен, но сепак исклучително бавен во она што го прави, а некој, премногу брзо но погрешно да ги извршува работите. Сепак, истражувањата покажуваат дека во реалниот живот, и брзината и точноста тежнеат кон заедничко развивање. Како што се подобрува точноста, исто така се зголемува и брзината. Читателот би требало да ги сфати нашите куси описи овде како „помошни алатки“ за понатамошно консултирање на поподробни, а понекогаш и постручни материјали за усвојување немајчин јазик. И покрај фактот дека истражувањата и теориите за усвојувањето немајчин јазик не даваат исто објаснување за начинот на кој се учи и особено како наставата може најмногу да помогне во учењето јазик, сепак од нив може да се извлечат определени општи согледби. Тие согледби можат да послужат како основа за давање практични сугестии за наставата по јазик.

Овде ќе ги разгледаме одделно сите пет процеси и ќе видиме како може да се одразат врз јазикот на изучувачите. Паралелно со тоа ќе наведеме примери од некои отстапки што се јавуваат во јазикот на изучувачите на македонскиот јазик како странски под влијание на овие процеси.

## ***Експлицитно и имплицитно усвојување на странски јазици***

Истражувањата за начините на учење на јазиците довеле до дистинкцијата помеѓу експлицитното и имплицитното учење на јазикот. Експлицитното учење е свесна операција каде што лицето обрнува внимание на одредени аспекти на стимулот и поставува и тестира хипотези во потрага по одредена структура, додека имплицитното учење е усвојување на знаење за структурата на комплексен стимул преку процес кој се случува природно и без свесни операции.

Усвојувањето на мајчиниот јазик е имплицитно, бидејќи децата стекнуваат знаење за вокабуларот и за структурите на нивниот мајчин јазик во текот на комуникацијата со нивните родители и со другите луѓе во нивната средина, а не преку меморирање и учење на правила. Тие можат да зборуваат на својот мајчин јазик, но не знаат да ги објаснат правилата. За разлика од мајчиниот јазик, усвојувањето на втор/ странски јазик е поинакво, бидејќи учениците немаат можност да бидат изложени на толкав лингвистички инпут, па затоа е потребен дополнителен извор на учење.<sup>21</sup>

Крешен (Krashen, 1987: 10-16, 2008: 81-94) прави дистинкција помеѓу термините „усвојување“ (acquisition) и „учење“ (learning) и смета дека возрасните можат да стекнат компетенција на вториот јазик на два начина. Првиот начин е усвојување на јазикот на сличен начин како при усвојувањето на мајчиниот јазик. Усвојувањето на јазикот е потсвесен процес, лицата не се свесни дека го усвојуваат јазикот, туку само дека го користат јазикот за комуникација.

Според него, други термини кои може да се употребат за усвојувањето на јазикот на тој начин се имплицитно учење, неформално учење и природно учење.

Вториот начин на развивање на компетенција е свесно учење на правилата на вториот јазик, знаење на правилата и способност да се зборува за нив. Тоа учење уште се нарекува формално учење на јазикот или експлицитно учење. Меѓутоа, Крешен смета дека учениците можат да ги користат свесните правила само ако се задоволени три услови: време (кога ученикот има доволно време да мисли на правилата), фокус на формата (ученикот треба да се фокусира на формата, а не само на значењето на тоа што го кажува), знаење на правилото (ова може да биде многу тешко, бидејќи јазикот е

---

<sup>21</sup> Macwhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 31, pp. 883-914

екстремно комплексен, учениците учат само мал дел од граматиката на јазикот и дури и најдобрите ученици не го научуваат секое правило кое се предава на час). Но, дури и да се задоволат и сите три услови, можно е ученикот да не го искористи целосно своето свесно граматичко знаење.

Палмер (Palmer, 1922) бил еден од првите лингвисти кој бил свесен за овие два вида на учење. Тој вели дека за да станеме успешни во повеќето вештини треба да учиме, односно да правиме свесни напори и да ја користиме нашата интелигенција, но оти постои една комплексна вештина во која стануваме успешни без напор и без свесно користење на нашата интелигенција, а тоа е вештината на говорот. Тој вели дека поголемиот дел од времето кое наставниците го поминуваат за да им објаснат на учениците зошто одредена реченица е конструирана на тој начин е изгубено време. Доволно е ученикот да научи да извршува задачи без да учи зошто мора да ги извршува. При тоа, еден пример не е доволен, бидејќи преку давање повеќе примери за една иста работа ќе му овозможиме на ученикот да сфати што е заедничко за сите нив.<sup>22</sup>

### **3.1. Јазичен трансфер**

При соочувањето со јазик којшто не ни е познат, свесно или несвесно, го активираме нашето претходно јазично и нејазично знаење. Претходното јазично знаење (односно веќе утврдениот јазичен систем на) игра важна улога во усвојувањето на странски јазик, а по отпочнувањето на процесот на усвојување на странски јазик, врз понатамошниот развој влијание ќе имаат и усвоените правила од странскиот јазик

Со помош на трансферот од странски јазик изучувачот си ја олеснува комуникацијата, односно, немајќи доволно познавања од јазичниот систем на странски јазик, се потпира на системот од мајчиниот јазик. Трансферот се рефлектира и на рецептивните и на продуктивните процеси, одразувајќи се позитивно или негативно врз самиот процес на усвојување на странски јазик. Може да се манифестира на сите јазични нивоа (фонетско, фонолошко, морфолошко, синтаксичко, семантичко, прагматичко и

---

<sup>22</sup> Даскаловска, Н. (2013). Експлицитно и имплицитно усвојување на странските јазици. УГД, Штип. Стр.1-2

културолошко) преку правење отстапки, односно грешки или преку користење модели карактеристични за мајчиниот јазик.<sup>23</sup>

### 3.2. Преобопштување на правилата од странскиот јазик

Изучувачот, во недостиг на познавање на сите правила, се служи со веќе утврдените правила, употребувајќи ги во слични ситуации. Тоа се одразува на неговиот јазик. Овој процес е познат како **преобопштување**. Најмногу се забележува на морфолошко ниво, но се среќава и на другите јазични нивоа. Така на пример, при изучувањето на множинските форми на именките од македонскиот јазик, изучувачите честопати ја генерализираат употребата на множинската наставка **-и** применувајќи ја врз сите именки, независно од родот или од бројот на слогови (*Знам колку ги сакаш нашите филми; Посетив многу гради; Нема многу езера.* и сл.). Друг пример е примената на правилото за третосложно акцентирање и кај зборови кои се акцентираат поинаку; или користењето на суфиксот **-не** за образување на свршени глаголи и во ситуации во кои изворните говорители на македонскиот јазик не го употребуваат и формирањето на секундарно несвршени глаголи со помош на суфиксот **-ува**; пр. *Ке ти ги краднам децата; Два пати во година би патнувала во Германија со децата.*

### 3.3. Трансфер од инструкцијата

Наставникот и наставните материјали имаат голема улога во процесот на усвојување втор јазик. Од особено значење е како ќе бидат презентирани јазичните структури преку содржините на материјалите што се користат во наставата и, секако, од страна на наставникот. Понекогаш наставниците и авторите на учебници, свесно или несвесно, форсираат одредени структури за сметка на други. Ова може да се одрази негативно врз процесот на усвојување јазик, и да се јават отстапки кои се резултат на трансфер од инструкцијата. Селинкер, забележал дека српско-хрватските изучувачи на англискиот јазик честопати ја употребуваат заменката *he (moj)* и во случај кога треба да се употреби *she (maa)*, но не и обратно. Овој проблем, секако, не може да биде резултат на јазичен трансфер, зашто и во српскиот и во хрватскиот јазик, како и во англискиот,

---

<sup>23</sup> Lyytinen P. Et. Al. (2003). The Play and Language Behavior of Mothers With and Without Dyslexia and Its Association to Their Toddlers' Language Development. *Journal of Learning Disabilities* 36, pp. 74-86.

постојат посебни лични заменки за 3л. еднина за машки и за женски род. Селинкер смета дека ваквите отстапки се резултат на трансфер од инструкцијата. Проблемот произлегува оттаму што низ содржините во учебниците повеќе е застапена заменката *he* отколку *she*, а веројатно и наставниците, преку вежбите и примерите повеќе ја форсираат заменката *he*.<sup>24</sup>

### 3.4. Стратегии на учење

За асимилирање и за зачувување на инпутот во меморијата, изучувачот се служи со разни стратегии на учење. Стратегиите на учење овозможуваат процесот на усвојување јазик да биде поедноставен, побрз и поконтролиран. Тие можат да бидат *директни* и *индиректни*.

*Директни стратегии* се оние стратегии коишто изучувачот на странски јазик ги користи свесно. Такви се мемориските и когнитивните. Мемориските стратегии се користат за складирање/ меморирање нови информации, додека пак, когнитивните стратегии го овозможуваат разбирањето и продуцирањето на јазични пораки.

*Индиректните стратегии* (метакогнитивни, афективни и социјални), исто така, влијаат врз процесот на учење. Метакогнитивните стратегии индиректно му помагаат на изучувачот во разбирањето и изразувањето. Со помош на овие стратегии изучувачот го совладува постепено јазичниот систем на странски јазик, ги увидува своите грешки и се обидува да ги надмине тешкотиите. Афективните стратегии овозможуваат контрола на емоциите, на мотивациите и на однесувањето на изучувачот, со што се олеснува учењето, додека пак социјалните стратегии овозможуваат поттикнување на процесот на учење при интеракција со други.<sup>25</sup>

### 3.5. Комуникациски стратегии

*Комуникациските стратегии* му овозможуваат на изучувачот да се снајде во комуникацијата и покрај ограничувањата на меѓујазикот. Понекогаш се активираат

---

<sup>24</sup> Clark, E.V., Grossman, J.B. (1998). Pragmatic directions and children's word learning. *Journal of Child Language* 25, pp. 1-18.

<sup>25</sup> Cohen, L. B., Chaput T, H. H., Cashon C. H. (2002). A constructivist model of infant cognition. *Cognitive Development* 17, pp. 1323-1343.

несвесно во ситуација кога изучувачот не е способен соодветно да ја пренесе пораката. Според *Fearch* и *Kasper* проблемот со кој се соочува изучувачот ја определува комуникациската стратегија што ќе биде применета во таа ситуација. Комуникациските стратегии може да се поделат на два типа: комуникациски стратегии на упростување и комуникациски стратегии за постигнување успех.

**Упростувањето** е стратегија со која се служат изучувачите кога недоволно го познаваат јазичниот систем на странскиот јазик. Оваа стратегија е карактеристична пред сè за раните фази од процесот на усвојување јазик. Во подоцнежниот развој, упростување може да се забележи при соочување со нови јазични структури од странски јазик, при што изучувачите на почетокот најчесто усвојуваат само едно значење на формата. Постојат стратегии на формално и на функционално упростување.

*а) Стратегии на формално упростување* се оние стратегии со кои се служи изучувачот кога сака да избегне да ги користи оние јазични структури и лексика коишто не му се доволно усвоени, односно коишто сè уште не се автоматизирани. Со оваа стратегија изучувачот постигнува течноста и јасноста во изразувањето. Пример за упростување може да се смета користењето само на една од формите за определеност, наспрема богатиот систем на такви форми во македонскиот јазик или, на пример, претпочитањето да се употребуваат формите со *дали* за да/не прашања, наспрема др. опции - формирање на да/не прашања со партикулата *ли* или само со прашална интонација (*пр. Дали ќе имаме час?*).

*б) Со стратегии на функционално упростување* изучувачот се служи кога сака да избегне да зборува на теми за кои знае дека не располага со доволно јазични средства за да го изрази својот став. Може да ја прекине конверзацијата или да ја промени темата.

**Стратегиите за постигнување успех** се делат на стратегии на компензација и стратегии на рекулпација.

*а) Стратегиите на компензација (заменување)* се користат во оној комуникациски момент кога е потребно да се надминат ограничените можности за изразување со меѓујазикот. На пример, може да се примени промена на кодот или јазичен трансфер, или да се применат стратегии засновани на меѓујазичното знаење, како што се:

- *генерализирање* (обопштување) - проширена употреба на лексика или на јазични форми од меѓујазикот;
- *парафразирање* - изучувачот во неможност да се сети на точниот збор се изразува описно;
- *формирање кованици* - создавање нови зборови од страна на изучувачот;
- *преструктурирање* - процес на реорганизација на јазичното знаење од страна на изучувачот.

**б) Стратегиите на рекулпација (обновување)** се стратегии што најчесто се користат за обновување на лексичкиот фонд.

Комуникациските стратегии се од големо значење за процесот на усвојување јазик и му овозможуваат на изучувачот да ги надмине проблемите со комуникациската компетенција за време на комуникацијата.<sup>26</sup>

### **3.6. Фосилизација**

Како резултат на сите овие процеси, изучувачите на странски јазик, особено оние коишто почнале да го изучуваат јазикот како адолесценти, речиси никогаш не можат да го усвојат јазикот до тој степен како да се изворни говорители, односно како да им е мајчин јазик. Овој феномен во науката за јазик е познат како *фосилизација*. Изучувачите, па дури и оние во најнапреднатите стадиуми, секогаш задржуваат по некоја структура од меѓујазикот. Постојат повеќе причини за тоа: возраста, влијанието на мајчиниот јазик, различната концептуализација на светот, усвојувањето и автоматизацијата на неточни правила, тенденцијата да се користи упростен систем, невозможноста да се согледаат сопствените грешки и др.

### **3.7. Секвенци на аквизиција**

Во 1970 година направени се неколку истражувања кои се однесувале на редоследот по кој тие што учат странски јазик ги изучуваат граматичките структури. Истражувањата

---

<sup>26</sup> Fodor, J. A. Et. Al. (1974). *The Psychology of Language*. New York: McGraw-Hill.

покажале дека постојат млали варијации во редоследот кај изучувачите на различни јазици. Исто така, покажале дека редоследот на изучување е ист кај децата и возрасните. Ова навело дека постојат фактори кои се надвор од јазичниот трансфер, кои се вклучени во изучувањето на странски јазик и наодите биле силна потврда за концептот на интерјазик.

Иако постоеле значителни сличности во изучувањето на странски јазик и неговата граматика, сепак постојат и некои разлики помеѓу индивидуите. Исто така, тешко е да се каже кога една граматичка структура е научена поради тоа што употребувачот на странскиот јазик употребува точна структура во една ситуација, додека во друга не. Според ова, попрецизно е да се говори за секвенци на аквизиција кога одредена граматичка структура во некој јазик се употребува како фиксна структура и има фиксна секвенца на развој.<sup>27</sup>

### 3.7.1. Варијабилност

Иако аквизицијата на странскиот јазик се одвива со дискретни секвенци, таа не прогредира од еден чекот кон следен на некој начин кој следи редослед. Затоа, треба да се земе во предвид варијабилноста во карактеристиките на меѓујазикот на тој што изучува странски јазик, додека прогредира од една фаза кон друга. Мала фркација на варијациите во меѓујазикот се слободни варијации, кога се употребуваат две форми напоредно, на пример „Не ми ги гледај картите“ и „Не ги гледај картите,„. Сепак, поголемиот дел од варијабилноста е системска варијабилност, варијација која зависи од контекстот на искажувањето. Формите може да варираат во зависност од лингвистичкиот контекст, како на пример, дали предметот во реченицата е замена или именка; може да варираат во зависност од социјалниот контекст, како употреба на формално изразување со предпоставени и инеформално изразување, на пример со пријатели; и исто така, може да варира во зависност од психолингвистичкиот контекст, или со други зборови, дали тој што говори странски јазик има можност и време за планирање на тоа што сака да го каже.

---

<sup>27</sup> Eckman, F. R.; Elreyes, A.; Iverson, G. K. (2003). "Some principles of second language phonology". *Second Language Research* 19 (3): 169–208.

### 3.7.2. Фонологија

Некои истражувачи, како Гирора (2006), сметаат дека најтешкиот начин од учењето на странскиот јазик е изговорот, што може да резултира со „странски акцент“.<sup>28</sup>

Некои акценти претставуваат трансфер помеѓу гласот од мајчиниот јазик и странскиот јазик, за што постојат три можности:

Една или повеќе фонеме од странскиот јазик не се наоѓаат во мајчиниот јазик на изучувачот. На пример, Корејците немаат ни една фонема која кореспондира со /f/ и /v/ во англискиот јазик.

Мајчиниот јазик има една или две контрастни фонеме. Пример, јапонскиот јазик има соодветна фонема за /d/, но нема за /f/.

Фонемите од странскиот јазик постојат и во мајчиниот јазик, но како алофони на самите фонеме. На пример, јапонците при изучување на знаглискиот јазик мора да научат да прават дистинкција помеѓу [r] [i].

Целосно новите звуци не секогаш претставуваат проблем за оние кои изучуваат странски јазик, освен ако тие не се радикално надвор од класата на звуци во мајчиниот јазик. Најтешкиот пар на фонеме за изучување најчесто се алофоните на истите фонеме.<sup>29</sup>

### 3.8. Инпут

До сега говоревме постојано за инпут. Но, што е тоа инпути всушност? Инпут е јазикот кој учениците го слушаат или читаат во комуникациски контекст. Неопходно е уште во почетокот да се направи јасна дистинкција помеѓу она што е инпут а што не е.

Кога наставниците им даваат на учениците експлицитна информација за определена јазична особина за јазикот што го учат, таа информација не е она што ние го нарекуваме ‘инпут корисен за учење’. На пр. кога наставникот објаснува дека идното време во македонскиот јазик се гради со додавање на честичката ќе пред глаголски форми во сегашно време, учениците не се изложени на ‘добар инпут’.

<sup>28</sup> Guirora, A.Z. (2006). "Empathy and second language learning". In *Language Learning*. 22(1).

<sup>29</sup> Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold. pp. 76–77.

Иако учениците ги научуваат информациите за начинот на кој се гради идното време, тие не добиваат значенски инпут во кој е употребено идно време.

Примерот што следи пак може да се смета за инпут корисен за учењето:

“Утре е празник и нема да се учи. Ќе одиме на излет во Маврово. За јадење ќе си понесеме сендвичи бидејќи нема да има организиран ручек. Се надевам дека времето ќе биде сончево и дека убаво ќе си поминеме. Кога ќе се вратам, ќе ви раскажувам за моите впечатоци. “

### Разбирлив и значенски инпут

Инпутот се смета за неодминлив елемент во процесот на учење јазик. Учениците можат да бидат изложени на инпут како во природен контекст (на пр. општествената средина) така и во институционален и формален контекст (на пр. час по јазик). Повеќето соговорници, без оглед на комуникацискиот контекст, често се принудени да вршат модификација и/или поедноставување на инпутот со цел да остварат комуникација. За инпутот да се смета корисен за ученикот битребало да задоволува два главни критериуми: а) да е разбирлив; б) да носи порака која учениците ќе ја забележат, односно тој мора да е значенски. Ваквиот инпут му овозможува на ученикот да ја најде врската меѓу формата и значењето. Јазичните содржини (лексиката, граматичките структури итн.) стигнуваат до имплицитниот јазичен систем на ученикот само ако се поврзани со некакво значење и се разбирливи за учениците кои го учат немајчиниот јазик. Како и да е, учениците кои учат немајчин јазик не успеваат да го усвојат целокупниот инпут, дури и кога тој е разбирлив и значенски, бидејќи тие користат стратегии на копирање за да го извлечат интејкот од инпутот (видете го следното поглавје кое ја анализира наставата по граматика) .

Ако сакаме инпутот да биде разбирлив и значенски мора да си го поставиме следното прашање: што треба наставникот да направи за да обезбеди разбирлив и значенски инпут?

Наставникот, пред сè, треба да го менува и прилагодува инпутот за учениците да можат лесно да го разберат она што го слушаат или читаат. Таквите јазични модификации на инпутот ќе им овозможат на учениците полесно да ја разберат информацијата. Модифицираниот инпут треба да има едноставна синтакса и да не содржи исклучоци. Наставникот треба да користи лексика која е во честа употреба, да ги повторува

основните елементи или да ги преформулира, да дава, ако е потребно, дополнителна информација за значењето, да поставува насочени прашања; неговиот изговор треба да биде јасен а зборувањето побавно; треба да одбегнува фразеолошки изрази, двосмислени изрази, алузии и сл. ; да ги заменува стручните термини со зборови во општа употреба; да ги заменува пасивните конструкции со активни; да се потпомага со користење невербални средства (гестикулација, цртежи, слики, фотографии и сл.).

Покрај разбирливиот инпут, наставниците треба да обезбедат и значенски инпут. Треба да ги изложат учениците на јазичен инпут кој носи некакво значење, а учениците треба да го забележат тоа значење и повторно да ја искористат таа информација за одредена цел.<sup>30</sup> Еден од начините за да сепостигне тоа е прибегнување кон познати ситуации (разговор за филм/цртан филм, игри со карти и сл.) што ќе им овозможи на учениците да го искористат она што веќе го знаат од реалниот живот за полесно и подобро да ја разберат информацијата.

### Интеракција и преговорање за значењето

Инпутот е значаен елемент/фактор за учењето, без кој учениците не можат да учат друг јазик. Лингвистите разликуваат два вида инпут: интерактивен и неинтерактивен.

Неинтерактивен инпут е вид на инпут во контекст во кој не доаѓа до комуникативна размена односно учениците не учествуваат во интеракцијата (на пр., слушање радио, гледање телевизија, читање списанија, книги, огласи и сл.).

Под интерактивен инпут се подразбира инпут кој се добива во текот на комуникативна размена, односно интеракција меѓу ученикот и барем уште едно лице, (на пр.ученик и наставник, ученик и ученик, разговор, интеракции во групи за време на часот итн.). Во последниов случај, учениците се во можност да доаѓаат до пораката низ разговор, да добијат појаснувања, прецизирања, повторувања на информациите од пораката. Тоа значи дека разговорот и интеракцијата ги прават определените белези на јазикот полесно воочливи за ученикот. Интеракцијата и преговарањето за пораката дополнително го олеснуваат учењето. Учениците понекогаш бараат појаснувања или повторување на кажаното ако не го разбрале инпутот кој го примиле. Наставникот, со цел да му помогне на ученикот сам да дојде до правилната јазична

---

<sup>30</sup> Lee, J. and VanPatten, B. (2003). Making Communicative Language Teaching Happen, 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

форма, може да побара од него да ги модификува своите реченици. Во друг случај пак, наставникот е тој што ги менува своите реченици за да биде разбран. Интеракцијата со другите говорители игра позитивна улога во учењето на немајчиниот јазик бидејќи го олеснува разбирањето на инпутот и ги надминува проблемите во комуникацијата. Меѓу техниките кои се употребуваат за модификување на интеракцијата и доаѓање до значењето преку разговор најчести се следните: а) барање за појаснување (на пр., што рече?); б) барање потврда за разбраното (на пр., дали рече ...); в) проверка на разбирањето (на пр., дали разбираш?).<sup>31</sup>

#### 4. Фази во изучувањето на странски јазик

Учењето на странски јазик се одвива во неколку фази: предпродукција, рана продукција, појава на говор, средна флуентност и напредна флуентност.

- **Првата фаза на предпродукција** е исто така позната како тивок период. Учениците во оваа фаза имаат приемчив речник до 500 зборови, но тие се уште не го зборуваат странскиот јазик. Сепак не сите оние кои учат странски јази го поминуваат овој тивок период. Понекогаш се случува да некои ученици да почнат веднаш течно да зборуваат, иако нивните аутпути се базираат на имитација, а не на креативно користење на јазикот. Од друга страна пак, кај некои ученици се случува да овој тивок период кога нема продукција на јазикот да трае и 3-6 месеци.
- **Втората фаза во усвојување на странски јазик е фазата на рана продукција.** Во оваа фаза учениците можат да комуницираат преку изговарање на кратки фрази или пак преку прости искази составени од 2-3 збора. Тие исто така можат да разберат и различни сегменти од јазикот, иако често прават грешки при нивно користење. Во оваа фаза учениците најчесто имаат активен и рецептивен вокабулар од околу 1000 збора. Оваа фаза просечно трае околу 6 месеци.

---

<sup>31</sup> VanPatten, B. (2003). From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition. New York: McGraw-Hill.

- **Третата фаза во усвојувањето на странскиот јазик е појавата на говор.** Во оваа фаза вокабуларот на ученикот се состои од околу 3000 зборови и сега веќе може да комуницира преку поставување на едноставни прашања и фрази. Често во оваа фаза и покрај зголемените капацитети за комуникација се прават голем број на граматички грешки.
- **Во четвртата фаза, односно фазата на рана флуентност** учениците имаат вокабулар од околу 6000 зборови и се во можност да користат покомплицирани структури на реченици. Исто така во оваа фаза веќе се во можност да ги споделат своите мислења. Иако јазикот е во голема мера усвоен, сепак во голем мера се прават граматички грешки при користење на посложени реченици.
- **Последната фаза е фазата на флуентност,** која вообичаено се постигнува некаде помеѓу 5 и 10 години на изучување на еден јазик. Во оваа фаза лицата кои го учат јазикот го совладале на ниво блиско до оние на кои им е тоа мајчин јазик. Времето потребно за да се досигне напредната флуентност во еден јазик е различна за различни јазици. Исто така блискоста на мајчиниот јазик со јазикот кој се изучува има влијание во брзината на усвојувањето на јазикот. Така во една студија на Стејд Департментот на САД утврдено е дека за лицата на кои англискиот им е мајчин јазик, од 63 анализирани јазици, петте најтешки јазици за изучување им се арапскиот, кантонескиот, мандаринскиот, јапонскиот и кореанскиот.<sup>32</sup>

#### 4.1. Модели на изучување на странскиот јазик

##### 4.1.1. Моделот на Вилис

Вилис (Willis, 1996) смета дека постојат четири услови за учење на јазикот: а) изложеност на богат но разбирлив инпут, б) користење на јазикот, в) мотивација, и г) настава, од кои првите три се неопходни, а четвртиот е посакуван. Таа предлага шест типови на задачи кои ги комбинираат сите четири јазични вештини:

---

<sup>32</sup> Meisel, J. M. (1995). "Parameters in Acquisition" in Fletcher, P., MacWhinney, B. (eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 10-35.

1. набројување
2. подредување и сортирање
3. споредување
4. решавање на проблеми
5. споделување на лични искуства
6. креативни задачи

Образложението за нејзиниот модел е дека ако учениците ги извршуваат задачите една по друга, тие ќе се стекнат со течност во изразувањето на сметка на точноста на јазикот. Затоа е потребна поширока рамка во која задачата е една од компонентите. Оваа рамка се состои од три фази: пред- задача, циклус на задачата и фокус на јазикот. Фазата на пред- задачата се состои од активности кои ја воведуваат темата и им помагаат на учениците да ги активираат зборовите и фразите кои ќе им требаат за да ја извршат задачата. Во оваа фаза исто така на учениците им се даваат инструкции за задачата и им се дозволува извесно време за подготовка. Изборен елемент е демонстрација на задачата или прикажување на аудио или видео снимка на која луѓе кои течно го зборуваат јазикот ја извршуваат задачата.<sup>33</sup>

Циклусот на задачата се состои од три фази: задача, планирање и известување. **Задачата** се врши за време од една до десет минути или повеќе, и за тоа време наставникот е помалку активен и би требало да интервенира само во случај ако има проблем во комуникацијата кој учениците не можат да го разрешат. Во текот на оваа фаза учениците се сконцентрирани на значењето и не обрнуваат внимание на формата. За да имаат можност да ја развиваат и точноста на јазикот покрај течноста во изразувањето, потребна е друга фаза во која учениците ќе дадат извештај за резултатот од задачата пред целиот клас, што може да биде или усно или писмено. Заради тоа, учениците ќе мораат да го организираат тоа што треба да го кажат и да изберат адекватен јазик. На тој начин, во фазата на планирање нивното внимание е подеднакво

---

<sup>33</sup> RESCORLA, L., ALLEY, A. (2001). Validation of the Language Development Survey (LDS): A Parent Report Tool for Identifying Language Delay in Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 44, pp. 434-445.

свртено и кон значењето и кон формата, што го помага развојот на нивните јазични способности. Во фазата на *известување* тие ги презентираат нивните резултати пред целиот клас. Последната фаза е посветена на *анализа и вежбање на јазичните форми*. Изборот за јазичните елементи за анализа може да биде поттикнат од страна на учениците или од наставникот, после што може да се користат активности за вежбање на јазикот. Вилис тврди дека јазичниот фокус треба да дојде на крајот бидејќи јазичните форми се контекстуализирани во задачата, и потребата за фокусирање на истите се јавува природно, додека учениците ја извршуваат задачата. Па така, оваа рамка им овозможува на учениците да се движат од холистичкото кон специфичното, и е во согласност со гледиштата за усвојување на јазикот според кои учениците подобро го усвојуваат јазикот кога се подготвени а не кога наставниот план диктира што треба да се учи.

#### 4.1.2. Моделот на Скиан

Моделот за учење на јазикот преку задачи на Скиан (Skehan, 1998) тргнува од приод на процесирање на информации и се базира на следните принципи:

1. Изберете неколку целни структури.
2. Изберете задачи кои го задоволуваат условот за корисност.
3. Одберете ги и распоредете ги задачите за да се постигне избалансиран развој на целите.
4. Максимизирајте ги можностите за фокус на формата преку намерна манипулација.
5. Користете циклуси на проверка.

Неговиот модел исто така се состои од три фази: пред-задача, задача и после-задача. *Целта на активностите во првата фаза* е да се воведат новиот јазик, да се зголемат шансите за реструктурирање во јазичниот систем кај учениците, да се мобилизира јазикот, да се повторува јазикот кој веќе им е познат на учениците, да се намали товарот од процесирање на информациите и да се поттикнат учениците да ја интерпретираат задачата на покомплексен начин. Постојат три типа на активности: објаснување од страна на наставникот, поттикнување на свесноста за одредени јазични

проблеми, и планирање. Покрај воведувањето на новиот јазик, кое што може да се направи дедуктивно или индуктивно, учениците може да гледаат или слушаат слична задача, или тие можат да извршат соодветна пред- задача.

***Во втората фаза учениците ја изведуваат задачата.*** Начинот на кој тие тоа го прават има влијание на трите цели: течност, точност и комплексност. За да се постигне рамнотежа помеѓу тие три цели, наставниците треба да обрнат внимание на неколку фактори како што се притисок, модалитет, поддршка, изненадување, контрола и ризик. Скиан смета дека оваа фаза може да биде подолга и да вклучува повеќе процедури со цел да се постигне рамнотежа помеѓу значењето и формата на природен начин. ***Целта на третата фаза,*** активности после задачата, е да се промени фокусот на вниманието и да се поттикне консолидација на јазикот кој се користел во претходната фаза. Ако учениците се свесни дека ќе треба да ја изведат задачата јавно или дека нивната задача ќе биде анализирана, тие ќе треба да обрнат повеќе внимание на формата додека ја изведуваат задачата. Во исто време, самото изведување на задачата ќе служи како инпут кој ќе им помогне на учениците да ги забележат недостатоците во нивниот интерјазик и ќе го поттикне нивниот јазичен развој.

#### **4.1.3. Метод на учење на странски јазици преку задачи**

Еден од најновите методи е методот на учење преку задачи кој произлегол од комуникативните приоди за учење на странските јазици. Наставниот план базиран на задачи спаѓа во Типот Б наставни планови (Вајт - White, 1988), заедно со процедуралниот и процесниот наставен план. Карактеристика на овие наставни планови е што тие ги отфрлаат лингвистичките елементи (како што се збор, структура, поим или функција) како единици за анализа, и наместо тоа користат одредени концепти за задача (Лонг и Крукс - Long and Crookes). Па така, овој метод на учење се состои од задачи кои им даваат можност на учениците да го користат јазикот што го изучуваат, што овозможува развивање на нивните јазични способности. Ричард и Роџерс (Richards and Rodgers, 2001) сметаат дека методот на учење преку задачи се базира повеќе на теориите за учење отколку на теориите за јазикот, и дека тој ги инкорпорира принципите на комуникативните приоди, но исто така има одредени додатни принципи за природата на јазикот и природата на учењето на јазикот.

Што се подразбира под „задача“? Постојат многу различни дефиниции како што постојат и многу различни видувања за терминот „задача“. Нунан (Nunan, 1989) ја дефинира задачата како активност која им овозможува на учениците разбирање, манипулирање, продукција или интеракција на целниот јазик додека нивното внимание е главно насочено кон значењето, а не кон формата. За Вилис (Willis, 1996) задачите се активности во кои целниот јазик се користи за комуникативни цели за да се дојде до одреден резултат. Елис (Ellis, 2003) истакнува дека не е постигнат консензус за тоа што претставува „задача“, и дека различните дефиниции се однесуваат на различни димензии на задачите. Исто така, постојат и различни класификации на задачите како што се: задачи од реалниот свет/педагошки задачи, фокусирани/ нефокусирани задачи, отворени/затворени задачи, реципрочни/ нераципорични задачи, конвергентни/дивергентни задачи итн. Бројот на типовите на задачи изгледа бесконечен, па најголемиот предизвик кај овој метод е нивното селектирање и класифицирање. Врз основа на истражувањата во оваа област, Елис (Ellis, 2003) предлага една општа рамка за класифицирање на задачите која ги содржи следните критериуми: инпут (изложеност на јазикот), услови, процеси, и резултати. Скиан (Skehan, 1998), од друга страна, предлага рамка за селектирање и распоредување на задачите според факторите кои влијаат на тежината на задачата, на можностите за дискусии фокусирани на значење, селективни ефекти од задачите и друго.<sup>34</sup>

Иако досега се направени многубројни истражувања во однос на улогата на задачите во усвојувањето на јазикот, се уште постои мал емпириски доказ дека учењето преку задачи е супериорно во однос на другите наставни методологии. Имајќи на ум дека се работи за релативно нов приод, разбирливо е зошто се уште нема курсеви целосно базирани на овој метод, со исклучок на проектот Бангалор кој бил имплементиран во основни и средни училишта во Индија, и кој се базирал на хипотезата дека граматичката компетенција се развива додека учениците се вклучени во активности фокусирани на значење (Прабу - Prabhu, 1987). Во овој момент, единствено можеме да видиме примери на „учење потпомогнато со примена на задачи“ (Елис - Ellis, 2003) во поголемиот број на учебници и училници низ светот.

Во моментов има два спротивставени предлози за учење преку задачи: структурно ориентираны задачи и комуникативно- ориентираны задачи (Скиан -Skehan, 1998), при

---

<sup>34</sup> PIJAŽE, Ž., INHELDER, B. (1988). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

што првите го потенцираат фокусот на формата, а другите на значењето. Помеѓу овие две гледишта, има два предлога кои се обидуваат да ги сплотат двете спротивставени позиции во приод кој сака да воспостави рамнотежа помеѓу формата и значењето. Првиот предлог доаѓа од Вилис (Willis, 1996), а вториот од Скиан (Skehan, 1998).

### ***Позитивни и негативни страни на методот на учење на јазикот преку задачи***

Метод на учење на странски јазици преку задачи, како и секој друг метод на учење има свои позитивни и негативни страни. Некои од најистакнатите позитивни страни на овој метод се:

- Бидејќи учениците поминуваат многу време зборувајќи, тие добиваат самодоверба во користење на јазикот;
- За да ја извршат задачата, учениците треба да користат различни јазични стратегии, што им помага да ја развијат нивната јазична компетенција;
- Учениците се доста мотивирани бидејќи содржината на курсот се бира според нивните потреби, интереси и цели (Хед - Hedge, 2000);
- Учениците имаат слобода да го избираат јазикот кој ќе го користат за извршување на задачата, бидејќи фокусот е на значењето а не на формата;
- Јазичните вештини се интегрирани, што одговара на автентична употреба на јазикот;
- Овој метод поттикнува кооперативно учење бидејќи поголемиот број на задачи се изведуваат во парови или во групи;
- Во овој метод учениците имаат централно место, што ги прави поактивни учесници и го поттикнува развојот на нивната автономност и одговорност.

И покрај многуте предности, овој метод има и свои негативни страни:

- Бидејќи овој приод се разликува од традиционалните приоди кон учење на јазикот во многу аспекти, учениците и наставниците би можеле да имаат потешкотии во прилагодувањето кон новите улоги и начини на работа;
- Се смета дека имплементацијата на овој метод може да биде тежок за наставниците на кои целниот јазик не им е мајчин јазик (Елис - Ellis, 2003);

- Јазичните форми кои се анализираат и вежбаат потекнуваат од потребите на учениците, па нема систематско учење на нови јазични елементи (Свон - Swan, 2005).
- Постои опасност учениците да ја развијат течноста на изразувањето на сметка на точноста на јазикот бидејќи учениците лесно не доаѓаат до сознанија за јазичниот систем од нивните комуникативни активности (Видоусон - Widdowson, 1990);
- Изборот, класифицирањето и распоредувањето на задачите може да биде мошне тешко дури и за искусни креатори на наставни планови (Нунан - Nunan, 1989).
- Се смета дека интеракцијата при извршување на задачите е прилично ограничен тип на комуникација (Сидхаус - Seedhouse, 1998).<sup>35</sup>

#### **4.2. Развивање на вештината со слушање, разбирање и зборување**

Слушањето е дел од јазичната комуникација којшто е најмногу застапен во секојдневната интеракција со надворешниот свет. Тоа се должи, пред сè, на човековата способност да ги прима звучните дразби од околината со помош на сетилото за слух. Па, така, постојано слушаме звуци, гласови, звучни сигнали, говорни информации, зборување на соговорник, туѓи разговори итн. Едноставно, можеме и не мораме секогаш да зборуваме или да пишуваме, меѓутоа, не можеме да ја ограничиме нашата способност постојано да слушаме.

Слушањето е психолингвистички процес што се состои од различни нивоа на активности, од воспримање на звуците до вклучување на личното искуство и на културолошкиот и социолошкиот контекст во определувањето на значењето на слушнатата информација. Ученикот не е само пасивен воспримач и сведок на звучни дразби. Со севкупноста од ментални способности и со својот интелектуален и сознаен капацитет, во текот на слушањето, тој е активен учесник во комуникативниот процес.<sup>36</sup>

Слушањето се одвива во три главни фази: примање звучни дразби, вклучување во звучните дразби и определување на значењето на звучните дразби. Примањето звучни

<sup>35</sup> Moskovljevic, J.( 1998). Teorijsko-metodološki problemi u proucavanju ranog jezickog razvoja. *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: DuUI, str. 11-19.

<sup>36</sup> Nunan, D. (2001). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publisher

дразби се однесува на физиолошките аспекти од слушањето. Вклучувањето во звучните дразби бара „активна концентрација на слушателот“. Определување на значењето на звучните дразби ја подразбира способноста на слушателот за соодветно толкување на значењето на звучната дразба, којашто зависи од многу фактори: лингвистички, културолошки, социолошки, лични итн. Една од главните цели на наставата по јазик е да ги подготви учениците за користење на јазикот во реалните животни ситуации, а не само за потребите во училищата и не само за да можат да ги решат задачите во тестовите. Во таа смисла, наставата по слушање треба да си постави цели и да определи функционални начини за нивна реализација, а кои ќе резултираат со способности на учениците за интерактивно слушање на јазикот надвор од училиштето.

Традиционалната настава по слушање не им овозможува на учениците лесно да го разберат јазикот што не им е мајчин и лесно да се вклучат во комуникативна интеракција на тој јазик. Традиционално, таа се изведува според следниов модел. Наставникот чита текст или учениците слушаат снимен текст во кој честопати има многу непознати зборови. Потоа, се пристапува на изработување вежби кои треба да покажат дали учениците го разбрале текстот, т.е. дали го знаат значењето на зборовите, дали препознале некои акцентски или интонациски особености, дали се речениците прости или сложени, потврдни или одречни и сл. Главно, вежбите се здодевни и немотивиращи и во нив учениците треба да одговорат на лесни прашања, да изберат одговор со да или со не, да изберат еден од три или четири понудени одговори, да определат кој дел од реченицата е нагласен според реченичниот акцент, да кажат кој збор колкупати се повторува во текстот, кои зборови најмногу се употребени, колку прашања има во текстот и сл.

По завршувањето на вежбите, наставниците ги проверуваат резултатите и најчесто активностите завршуваат со повторно слушање на текстот, со налог кон учениците да внимаваат на деловите во кои погрешиле.

Од ова произлегува дека во традиционалниот пристап во наставата по слушање активностите се фокусирани само на нагорниот (bottom-up) процес на усвојување на јазичните содржини, кој резултира само со разбирање на текстот (видете го примерот подолу). Ограниченоста на оваа активност е во тоа што не ја развива способноста на учениците да го вклучат и употребат своето знаење.

Една од главните цели на наставата по јазик е да ги подготви учениците за користење на јазикот во реалните животни ситуации, а не само за потребите во училницата и не само за да можат да ги решат задачите во тестовите. Во таа смисла, наставата по слушање треба да си постави цели и да определи функционални начини за нивна реализација, а кои ќе резултираат со способности на учениците за интерактивно слушање на јазикот надвор од училиштето.<sup>37</sup>

## **5. Организациони форми на изучување на странски јазик во Р. Македонија**

### **5.1. Програмска поставеност на странски јазици во девет годишното основно образование**

Наставникот го планира презентирањето на учебникот кој учениците ќе го користат; укажува на наставните подрачја и на содржините кои ќе ги изучуваат, на поимите кои ќе ги усвојуваат; ги запознава со методите и формите кои ќе се применуваат, со термините за тестирање и контролните задачи; објаснува за наставните средства кои ќе се користат и за вреднувањето на знаењата и нивното оценување.

Учениците внимателно ги следат објаснувањата прелистувајќи го учебникот; прашуваат за евентуално недоволно јасни податоци, се обраќаат до наставникот, можат да дадат свои видувања и предлози, односно се поттикнува дискусија.<sup>38</sup> Наставникот го осмислува текот на часот, ги планира активностите и ги насочува кон реализација на целта на часот. Учествува во повторувањето на учени содржини во претходните одделенија, ги усвојуваат знаењата; изработуваат зададени вежби пишување, изработка на вежби, работа со учебник, тетратка, табла со примери.

---

<sup>37</sup> Savignon, S (2005). Communicative Competence. Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill.

<sup>38</sup> Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Easter Europe. OECD, (2006)

## 5.2. Вон училишни форми на изучување на странски јазик

Вон училишните форми на изучување на странски јазици се индивидуалните форми на изучување на странски јазици и изучувањето на странски јазик кое се реализира во училишта за странски јазици или центри за странски јазици.

### *Индивидуално изучување на странски јазик*

Предавањето странски јазици бара познавања на менталните механизми при учењето. Се работи за сознанија во однос на меморирањето на знаење, т.е. за учењето, процесите на учењето, резултатите на учењето и за можностите на нивното поттикнување. Мора да се знае како учат луѓето да може за основано да се развиваат процеси на настава и да се применуваат во истата. Познавањето на внатрешните процеси на учење треба соодветно да влијаат врз оформувањето на наставната средина, врз методите на учење и врз наставните материјали. Индивидуализацијата и сопственото одредување на процесот на учење треба да станат цел на воспитанието и на образованието.

Самостојноста претставува неопходен став, т.е. однесување во однос на секое учење. Да се земе предвид самостојноста во наставата, значи од една страна да се зафати индивидуалноста и истовремено да се создава простор за индивидуалност, а од друга страна, да се запознае ученикот со потребните информации за природата на процесот на учење и за средствата кои му стојат на располагање. На ученикот треба да му се даде можност самиот да одлучува за својот личен пат на учење, а професорот треба да дава импулси со кои ученикот може да го зголеми хоризонтот на своите познати начини на работа. Автономијата на ученикот, т.е. способноста за самостојно учење, веќе станува претпоставка за опстанување во еден свет, во кој постоечкото знаење брзо застарува и во кој уште побрзо, експлозивно и непрегледно, се шири ново знаење.<sup>39</sup>

## 5.3. Училишта за странски јазик, како компетентни институции

Во наставата по странски јазик треба да се користат автентични материјали затоа што содржините за учење треба да се предадат во целата нивна комплексност. Процесот на учење странски јазик треба да биде разновиден за да ги поврзува когнитивните и

---

<sup>39</sup> Лазарова-Никовска Ана, (2009) *Дидактика*, Универзитет ФОН, Скопје

креативно -интуитивните, како и комуникативните елементи, затоа што мозокот треба да се активира во неговата целосна подготвеност и рецептивност. Наставните содржини треба да бидат, значи, мултимодуларни и важни, полни со значење, да мотивираат и да опфаќаат индивидуални искуства, да бидат репрезентирани во смисловни врски и во контекст, да предизвикуваат љубопитност и да активираат повеќе канали на перципирање. Содржинската редуција, строгата систематизација и строгата прогресија ги намалува можностите на оној што учи успешно да го употреби своето веќе постоечкото знаење. Материјалите за учење мора да го репрезентираат материјалот во неговата целосна ширина, тој да не биде редуциран и да нема статички одредена точка на почеток, ни предодредена точка на завршеток. На ученикот треба да му се даде поголема одговорност во однос на сопствениот процес на учење. Училищата треба така да се уреди, што стекнатото знаење и способностите ќе можат да се користат и во реалниот живот. Треба, значи, да се изгради комплексна и автентична наставна околина која колку што може повеќе ќе и одговара на животната реалност и со тоа да се овозможи странскиот јазик автентично да се користи, да има контакт со соодветниот стручен јазик и да можат да се поврзат и да се испреплетат работните процеси и процесот на учење. Еден од ефективните начини на работа со можност за слобода на ученикот која што е поврзана со автономијата на учењето, пред сè, е методот на настава на учење по пат на откривање. Ученикот треба активно да се труди да ги најде решенијата на некој проблем, а не само да продуцира дадени одговори.

### *Дидактички аспекти на работата на училиштата за странски јазик*

Од дидактички аспект, во проектот се планира да се вклучи и експериментална група на деца со која ќе биде тестиран ефектот на фоникс (phonics) како систем за изучување читање и пишување на англиски јазик кај деца на кои тој не им е мајчин јазик. Од теоретски аспект, предложениот проект дополнително ќе ги спореди децата рани изучувачи на англискиот со деца- рани изучувачи на францускиот јазик за да се анализира опсегот на влијанието на англискиот јазик вон формалната средина во која се изучува истиот. Организирано вон училишно учење на странски јазик се корисни за средношколците, а во основно училиште педагозите препорачуваат да се земаат доколку детето има проблеми со предметот. Податоците покажуваат дека дури три до четири деца земаат приватни часови, па дополнителна настава дома или кај професорот

стана речиси вообичаена работа<sup>40</sup>. Психолозите тврдат дека приватните часови се сосема прифатлива опција кога детето има проблеми со изучување на странскиот јазик, кога помошта на помладите деца, ученици е неопходна. Сепак, треба да се направат јасни граници и да се знае кога приватните часови имаат ефект, а кога стануваат оптоварување. Во минатото помошта од приватните професори ја плаќаа главно родителите чии што деца паѓале на поправен испит, меѓутоа, се поголем е бројот на оние кои приватни часови земаат од превенција, односно за да ги спречат проблемите со учењето и лошите оценки.<sup>41</sup>

### ***Планирање и организација на работата на училиштата за странски јазици***

Креативноста во начинот на изведба на наставата е број еден, особено кај курсевите наменети за најмладите, за кои се потребни интересни и продуктивни методи, сè со цел за успешно совладување на говорните вештини. Активна употреба на модерни нагледни средства и користење на дополнителни материјали кои се соодветно подготвени за секој час, допринесуваат за збогатување и разновидност во наставата, се примарни и приоритетни алатки. Професионално, тим од наставници треба да е обучен кадар кој предава по најсовремените методи, а воедно и да внесува културолошки осврт на земјата од која што потекнува јазикот кој се изучува.

## **6. Влијание на возраста при учење странски јазици**

Во современиот свет од клучно значење претставува познавањето на повеќе странски јазици, познавање кое не е ограничено од возраста и полот. Со тоа, неминовно се наметнува потребата за пратење на процесот на усвојување на странскиот јазик. Се поставува прашањето дали сите кои посетуваат курсеви за странски јазици на сличен начин го усвојуваат јазикот и дали постојат разлики во зависност од возраста. Одговорот на ова прашање може да доведе до корисни заклучоци со цел подобрување на праксата при усвојување на странскиот јазик.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Easter Europe. (2006) p.26

<sup>41</sup> Група автори, (2001).

<sup>42</sup> Bialystok, E. and K. Hakuta. (1999). Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. In Birdsong, D.ed. Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

При усвојувањето на странскиот јазик, се истакнува факторот возраст. Неговата посебност се гледа во тоа што се декларира како индивидуален фактор и посебно се проучува, затоа што во литературата се гледа низ биолошка и општествена призма. Широко е распространето мислење дека децата полесно и подобро го усвојуваат странскиот јазик од возрасните. Во раната фаза на изучување на јазукот, во шеесетите години од минатиот век, се јавува хипотеза која се заснова на биолошката основа. Во рамките на ова гледиште, добро е позната хипотезата за критичен период, која е оспорувана во последните неколку години. Наспроти таа хипотеза, во подоцниот период на изучување, истражувачите го истакнуваат доминантното значење на социјалните и општествени фактори кои влијаат на постоењето на разлики помеѓу младите и постарите ученици во процесот на усвојување на јазикот.

Според ова, многу е важно да се установаат факторите кои имаат пресудно значење на процесот на усвојување на странскиот јазик, односно дали се тоа биолошки детерминирани фактори на кои не може да се влијае или, пак, се општествено условени фактори. Одговорот на ова прашање допринесува за подобро разбирање на процесот на усвојување на странскиот јазик.<sup>43</sup>

### **6.1. Критичен период**

Истражувачите кои што својот став го базираат на биолошката основа за усвојување на странскиот јазик, ја застапуваат хипотезата за критичниот период. Терминот критичен период се однесува на временскиот период од кој учењето на странскиот јазик е релевантно и успешно, обично до петнаесетата година, односно до пубертетот. По завршување на овој период, мала е веријатноста да се постигне сличен говор на нативниот.

Идејата за критичен период ја имаат воведено Penfield и Roberts во 1959 година. Тие сметале дека усвојувањето на јазикот е најефикасно до деветата година. Подоцна, Lennberg тврдел дека во текот на овој период, мозокот поседува голема пластичност и можност за латерализација. Тој изнел мислење дека пубертетот претставува биолошка промена која е поврзана со цврста локализација на способностите за јазично

---

<sup>43</sup> Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

процесирање во левата хемисфера. Усвојувањето на јазикот после пубертетот е потешко и помалку успешно, отколку усвојувањето пред пубертетот. Овој истражувач смета дека во подоцнежниот период „странските јазици се учат свесно и преку огромен напор, а странскиот акцент не може да се совлада лесно“.

Други истражувачи, пак, сметаат дека ваквото мислење е премногу радикално и строго. Се смета дека таквиот заклучок е преценет, па затоа воведен е сензитивниот период, за да се истакне усвојувањето на јазикот како ефикасно во раното детство, но не и дека е невозможно и во подоцнежниот период.

Кога станува збор за усвојување на автентичниот период, се разликува сфера на изговор од другите области на јазикот и постои тврдење дека изговорот покажува ефекти на созревање, затоа што има невромускуларна основа. Усвојувањето на други јазични вештини надвор од изговорт, претставува многу поразлична работа, затоа што вокабуларот и морфосинтаксата немаат „физичка реалност“ како фонетиката/фонологијата. Личностите кои почнуваат да учат јазик после дванаесетата година, не може да стекнат вештини како нативните говорници во фонолошка смисла. Постои радикално мислење дека критичниот период за фонетика/фонологија завршува до дванаесетиот месец од животот. Критичниот период, пак, за синтакса, завршува околу четвртата година на живот, додека за семантика околу петнаесета-шеснаесета година. Ваквиот екстреман став е тешко прифатлив, затоа што постојат примери каде што возрасни личности постигнале усвојување на фонетиката на странскиот јазик како нативни говорници.<sup>44</sup>

За разлика од претходните ставови, кои се насочуваат на значњето на изговор, постојат и ставови кои сметата дека нативниот изговор не е адекватно мерило за фонолошката компетенција. Оваквото мислење е прифатливо, затоа што поединците може да изговора тфонеме, а да во глобала немаат нативен акцент.

Постојат хипотези кои имаат воведено и повеќекратни критични периоди, кои се често видливи во праксата. Во задачите каде што е потребна работна и епизодна меморија, се јавува опаѓање на капацитетот на меморијата со годините, која почнува во раната доба на раст. Исто така, тогаш се јавува и опаѓање на асоцијативната меморија. Ефектите во врска со годините не се истражени кога се говори за скорешната, процедурална и

---

<sup>44</sup> Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. Language Learning

семантичка меморија. Истражувачите имаат докажано три компоненти на когнитивното стареење: опаѓање на брзината на процесирање, дефицит во работната меморија и опаѓање во потиснувањето на информациите. Може да се заклучи дека физичките промени до кои доаѓа при стареење на мозокот, влијаат на усвојувањето на странскиот јазик.<sup>45</sup>

Научно е докажано дека зафатнината на мозокот се намалува со годините. Овој процес почнува по дваесетата година. Додека врската помеѓу зафатнината на мозокот и стареењето е линеарна, врската помеѓу зафатнината на мозокот и когнитивното опаѓање во поголем број на случаи не е линеарна.<sup>46</sup>

Со оглед на тоа дека возраста покрај тоа што е биолошки, претставува и општествен фактор, постојат објаснувања за критичкиот период кои не се засноваат на биолошка, туку на општествена основа.

Не постои сомнеж дека општествениот контекст и индивидуалните разлики имаат влијание на учењето јазик. Поединечните објаснувања за критичниот период се однесуваат на афективно-мотивационите фактори. Афективниот филтер е засилен во пубертетот, благодарение на формалните операции. Ова може да се објасни на „Фројдовски начин“, односно кај некои личности постои желба за идентификација, односно желба да се биде како некој друг. Често пати, постои поврзување на постпубертетските потешкотии при усвојување на странски јазик со социјалните и психолошките промени, како и социјална и психолошка дистанца. Постојат и објаснувања кои се засноваат на аспектот на времето.

## **6.2. Реконцептуализација на хипотезата за критичен период**

Во литературата се наоѓаат поборници и опоненти на хипотезата за критичен период при усвојување на странскиот јазик. Во поголем број на случаи, ставовите се спротиставени и поради тоа постои проблем на неможност за изнаоѓање на единствен одговор. Решение на овој проблем би било модифицирањето на хипотезите за критичниот период. Нивото на знаење, слично на нативното, кај возрасните не ја

---

<sup>45</sup> Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.

<sup>46</sup> Ha, J. (2008). A Review Paper on Gender Difference in SLA: Sociolinguistic Perspective and Implications. *Modern English Education*, Vol.9, No.2: 21-41.

оспорува хипотезата на критичниот период, туку укажува на потребата да се проверат параметрите. Човекот има механизми за имплицитно учење достапни во детството во текот на критичниот период и се релативно еднакви помеѓу поединците. Поединецот, исто така, поседува и механизми на експлицитно учење кои треба да се развијат со текот на годините и варираат од поединец до поединец. Доколку личноста е способна да премине преку губитокот на имплицитните механизми на учење и успешно го усвои јазикот како возрасна личност, може да се надокнадат механизмите на имплицитно учење преку употреба на експлицитни општи механизми на учење.

Некои други авотри кои се занимавале со оваа тематика, наведуваат дека влијанието на годините за учење на странскиот јазик е недоволен параметар за проценка. Се смета дека годините и соревањето се поврзани со социопсихолошките варијабели кои служат или да ја ограничат или да ја унапредат способноста на поединецот за постигнување на нивот на знаење како нативен говорник. Небиолошките фактори, како што се мотивација, културна емпатија, вид и количество на инпут, желбата да се говори како нативен говорник, се круцијални, но се недоволно испитани.<sup>47</sup>

### **6.3.        Возраста како општествен фактор**

Еден од социолингвистичките аспекти кои го објаснуваат учењето на јазикот претставува идентитетот. Децата полесно учат јазик затоа што немаат страв од губење на идентитетот кој е присутен кај возрасните. Заканата од губење на идентитет кај возрасните постои дури и кај краторочното ограничено усвојување на странскиот јазик, со што може да се објасни опирањето на адолесцентите при учење на странскиот јазик во опкружување во кое се говори странскиот јазик. Меѓутоа, ова не објаснува зошто адолесцентите побрзо напредуваат во учењето на странскиот јазик отколку помалите деца.

Странскиот јазик може да се усвојува во формален и неформален контекст. За очекување е дека младите ученици на странскиот јазик, многу побрзо ќе го усвојат јазикот во природно опкружување, отколку во формален контекст, во училища. Учениците повеќе ќе го употребуваат странскиот јазик во комуникативните состојби,

---

<sup>47</sup> Johnstone, R. (2002). Addressing The Age Factor: Some Implications for Languages Policy. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division

лице во лице, отколку во академското опкружување. Како што може и да потврди реалната секојдневна состојба, кога ученикот наидува во реален контекст, има поголеми можности за побрзо усвојување на странскиот јазик, затоа што реалните околности го наведуваат на тоа.<sup>48</sup>

Што се однесува на формалното образование, примерите за билингвална настава укажуваат на важноста од изучување на мајчиниот јазик. Истражувањата покажале дека децата имигранти кои посетувале неколку одделенија на мајчин јазик, покажуваат подобри резултати од децата кои почнале да го изучуваат странскиот јазик.

Покрај споменатите фактори и мотивацијата е значаен фактор кој влијае на усвојувањето на странскиот јазик. Биолошките фактори кои се фаворизираат во раната возраст за учење на странски јазик, може да се надминат со припрема на возрасните кои го имаат достигнато нивото на странскиот јазик како нативен говорник. Овде се работи за силна општествена мотивација. Пример за тоа се сопругниците кои после одредено време достигнуваат знаење и изговор на нативниот говорник, како резултат на желбата што подобро да се интегрираат во заедницата на која припаѓа партнерот.<sup>49</sup>

#### **6.4. Одлика на младите ученици по странки јазик**

Разликите помеѓу младите и постарите ученици на странскиот јазик постојат поради присуството на различни фактори. Учениците во помлада возраст имаат поинакви разбирања за концептот на учење, за разлика од возрасните. Помладите деца имаат потреба од развој на силни емотивни врски со својот наставник. Психички и емотивни фактори се оние кои претставуваат составен дел од процесот на учење. По ограниченото траење на вниманието, на децата им се потребни различни активности. Во едно истражување, спроведено во Србија, покажано е дека децата до шест години имаат позитивен став према учење на англискиот јазик како странски јазик поради уживање во наставните активности и игри. Со девет години, концептот на играње бил сфатен како учење, но и понатаму имале позитивен став. Евидентно е дека децата

---

<sup>48</sup> Marinova-Todd, S. H. et al. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. TESOL Quarterly, Vol. 34, No.1: 9-34

<sup>49</sup> Martohardjono, G. and S. Flynn. (2005). Is There an Age-Factor for Universal Grammar? In Singleton, D. and Lengyel, Z. eds. The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters

сеуште се во процесот на развој на личноста и не можат на ист начин да го доживуваат концептот на учење на странскиот јазик како и возрасните.<sup>50</sup>

Со текот на времето се развиваат различни сегменти кои ја обликуваат мотивацијата. Интересен податок е дека кај децата постои внатрешна, вродена мотивација, додека не постои инструментална и интегративна мотивација која се среќава кај возрасните. Ова укажува на тоа дека возрасните во сферата на јазикот, како и во другите сфери, гледаат степен на практичност и ја знаат целта на учење странски јазик, за разлика од децата.

Предноста кај децата е тоа што учењето на странскиот јазик е сфаќа како игра без оптеретување како краен исход. За разлика од нив, возрасните го учат јазикот токму за одредена цел за која се свесни, како резултат на присуство на инструментална мотивација. Децата се помалку „нервозни“ во процесот на учење на странскиот јазик, што како резултат се јавува добра основа за „впивање“ на јазикот и не се блокираат. Исто така, имаат и повеќе време на располагање за изучување на странскиот јазик и учењето може да има позитивен став за општиот развој во образованието на детето.<sup>51</sup>

## 6.5. Одлики на возрасните ученици

Возрасните секогаш пристапуваат практично на процесот на усвојување на странскиот јазик. Учењето на странскиот јазик кај возрасните има вредност на надокнада, односно исполнување на пропуштените прилики, склопување и одржување на социјални и општествени контакти и стимулирање на мозочните функции. Благодарение на животното искуство, возрасните се стекнуваат со повеќе искуства, имаат стекнат широк спектар на стратегии за учење, имаат јасна слика зошто учат странски јазик и практично ги остваруваат своите цели. За разлика од децата, возрасните имаат јасна визија за учењето на странски јазик.<sup>52</sup>

Меѓутоа, возрасните покажуваат и некои особини кои не им одат во прилог, што се однесува на ефективното учење. Тие се чувствителни на факторот време во

---

<sup>50</sup> Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>51</sup> Singleton, D. (2007). The Critical Period Hypothesis: Some Problems. *Interlinguistica*, No. 17

<sup>52</sup> Schouten, A. (2009). The Critical Period Hypothesis: Support, Challenge and Reconceptualization. *TESOL & Applied Linguistics*. Vol. 9, No.1: 1-16.

презентацијата на материјалот и повнимателни се во давањето на одговор. Биолошкиот проблем кој не им оди во прилог е намалување на долгорочната меморија и опаѓање на когнитивните функции. Потрбно им е повеќе време да се сетат на детали, а проблемот е во тоа што не може да се влијае на оваа биолошка карактеристика која е присутна како последица од стареењето.

Младите и возрасните ученици имаат предности и недостатоци при учење на странски јазик. Не може да се изведе заклучок дека едните се подобри од другите, двете групации имаат потенцијали за учење странски јазик, но на различни начини.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Young, R. (1999). Sociolinguistic Approaches to SLA. Annual Review of Applied Linguistics. 19: 105-132.

## **Глава II.**

# **Методологија на истражувањето**

# 1. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

## 1.1. Предмет на истражувањето

Последниве неколку години бележат тенденција на зголемена понуда од курсеви по странски јазици наменети за деца од предучилишна возраст. Овој тренд е во духот на светските едукативни политики за воведување задолжителен странски јазик на што порана возраст (на пр. Англија, Шведска).

Од научен аспект, предноста на раната возраст за изучување на странски јазик се темели на т.н. претпоставка за ‘критичен период’ од животот за време на кој човекот е најподготвен за учење јазик. Иако постоењето на истиот е сеуште недокажана хипотеза за изучување на странски јазик, непобитен е фактот дека децата се поуспешни изучувачи на странски јазици, кога се разгледуваат како група и кога се оценуваат долгорочно.

И покрај популарноста на детските курсеви за странски јазици, широката јавност има низа прашања околу вакво изучување на странски јазици: Од која возраст е најдобро да се почне? Дали се оптоварува детето? Колку јазици може да се учат напоредно? Дали детето нешто воопшто ќе научи? Целта на предложениот проект е продлабочување на научните знаења од областа на рано изучување на јазик преку обид да се одговори на дел од постоечките дилеми.

*Неформални облици на изучување на странски јазик во училиштата за странски јазици во Р. Македонија*

## 1.2. Цел на истражувањето

Основни цели на истражувањето се:

- Испитување на дидактичките и персоналните аспекти на неформалното изучување на странските јазици во училиштата за странски јазици во Р. Македонија

- Да се утврдат ставовите на наставниците и учениците за успешноста на формалниот и неформалниот облик на настава по странски јазик

### 1.3. Задачи на истражувањето

Целите на ова истражување ќе се реализираат преку испитување на следниве задачи:

- Да се утврди степенот на мотивираност кај учениците за изучување на странски јазик во училиштата за странски јазици
- Да се испита колку возраста на учениците влијае врз степенот на мотивираност за изучување на странски јазик во Училиштата за странски јазици
- Да се испита дали јазикот кој се изучува во училиштата за странски јазици е втор странски јазик за учениците
- Да се испитаат образовните компетенции на наставниците во Училиштата за странски јазик
- Да се испитаат дидактичките приоди на наставата во училиштата за странски јазик
- Да се испитаат дидактичките вредности на учебниците кои се користат во училиштата за странски јазик

### 1.4. Хипотези на истражувањето

#### Основна хипотеза

*Релевантните субјекти (ученици, наставници) имаат позитивни ставови во однос на образовната работа во училиштата за странски јазици, како ефикасна форма на изучување на странски јазици.*

## Посебни хипотези:

- Учениците кои изучуваат странски јазици во Училиштата за странски јазици имаат висока мотивираност за изучување на странски јазик.
- Степенот на мотивираност за изучување на странски јазик зависи од возраста на учениците.
- Во Училиштата за странски јазик учениците најчесто изучуваат втор странски јазик
- Наставниците кои работат во Училиштата за странски јазици поседуваат компетенции потребни за современите модели на наставата
- Во училиштата за странски јазици се користат современи дидактички приоди и модели на работа.
- Учебниците кои се користат во училиштата за странски јазици даваат дидактичка поддршка за современите модели на наставата
- Родителите имаат позитивни ставови нивните деца да изучуваат странски јазик и надвор од формалното образование
- Родителите имаат позитивни ставови во однос на образовната ефективност на училиштата за странски јазици

### 1.5. Варијабли во истражувањето

Зависни варијабли во ова истражување се::

- Постигнатиот скор (знаење) на стандардизираниот тест по странски јазик
- Ставовите на учениците кон формалното, односно неформалното образование
- Ставовите на наставниците за дидактиката и квалитетот за наставните содржини од наставата по странски јазик

Независни варијабли на ова истражување се:

- Пол на учениците
- Пол на наставниците
- Возраста
- Место на живеење
- Училишен успех.

### 1.6. Тек и етапи во истражувањето

Квалитетивните истражувања имаат однапред утврден редослед по кој ќе се води истражувањето. Текот на истражувањето започнува со утврдување, односно избор и формулација на проблемот кој ќе се истражува и врз основа на тој проблем се дизајнира истражувачкиот проект. Потоа, следи фаза на истражување, кој со примена на соодветни техники и методи се собираат податоците, а на крај следи анализа, интерпретирање на податоците и заклучок.

Изборот на проблем за истражување може да биде класифициран во неколку категории. Нашето истражување опфаќа две категории: дескриптивна и дијагностичка. Припадноста на категоријата *дескриптивно* следи поради тоа што се анализира постојаноста на проблемот и она што е присутно во дадена ситуација или контекст, додека припадноста во категорија *дијагностички* е поради тоа што се анализираат нештата што се случуваат.

Изработката на проектот за истражување течеше по следниот редослед:

- Што ќе се истражува/кои настани ќе се истражуваат?
- Каде ќе се одвива истражувањето, кои се истражувачките единици и каде се наоѓаат?
- Кои се субјектите – предмет на истражување и какви се нивните карактеристики (во нашиот случај години)?
- Како ќе се врши истражувањето, со кои методи и техники?

- Кога ќе се истражува, во кој временски период од годината?

Карактеристиката на квалитативните истражувања е тоа што кај нив не може да се избира примерок за анализа по случаен избор, туку мора да се знае точно што/кој ќе биде цел на истражувањето. Постојат повеќе начини за избор на примерок во квалитативните истражувања, но тука е одлучено да се употребува примерок по проценка – поставување на критериуми за избор на примерок пред почетокот на истражувањето, односно истражувачот одлучува какви испитаници му се потребни за спроведување на истражувањето.

Собирањето на податоците е етапа во која многу значаен параметар е пристапност до теренот. Меѓутоа, достапноста до теренот не треба да е пресуден критериум, затоа што до релевантни податоци може да се дојде и преку нецелосни и тривијални податоци.

Кога станува збор за анализа на податоците, постојат многу различни начини според кој квалитативните податоци може да се обработат. Во овој труд, податоците се обработени по метод на индексирање, односно групирање и табелирање. Тоа значи дека податоците се најпрво групирани, односно реорганизирани според тематиката (одговори на наставници, одговори на ученици за одредена тематика), табелирани во табели кои што ќе имаат толку редови и колони колку што има теми и одговори. Треба да се напомене дека квалитативните податоци се многу непогодни за компјутерска обработка поради самата нивна природа насочена кон дескрипција и интерпретација.

## **1.7. Методи, техники и инструменти**

Методи кои ќе бидат применети во ова истражување се:

### **➤ Дескриптивен метод**

Дескриптивно истражување е неекспериментално емпириско истражување во кое се користи дескриптивниот метод со кој појавите се запознаваат онакви какви што се и колкави се, што значи се утврдува фактичката состојба на појавата онаква каква што е. Дескриптивното истражување најчесто се однесува на современите појави.

## ➤ Метод на компаративна анализа

Со компаративните анализи најчесто се проучуваат две или повеќе појави, настани, групи или земајќи, кои се споредуваат на разликите или сличностите. Во компаративните анализи потребно е да постои најмалку два случаи за чие проучување и споредување ќе биде користена истата методологија и техники од квалитативен или квантитативен карактер.

## ➤ Квалитативно истражување

Во квалитативните истражувања, при анализата на резултатите, бројките не се толку важни колку детектирањето „квалитет“, акцентот се става на **зошто** и **како**, наспроти квантитативните истражувања во кои главниот акцент се става на **што**, **каде**, **кога**, **колку**. Дискусијата во група делува поттикнувачки на испитаниците да искажат свој став, мислење и реакција, врз основа на што може да се детектираат поголем дел од спектарот на квалитативните аспекти на проблемот/ темата за која се води дискусијата.

Методот на продлабочено интервју подразбира и интервју и со еден испитаник (in-depth interview), со однапред подготвен водич за дискусија. Ова овозможува продлабочен увид во проблемот кој се истражува бидејќи испитаникот може слободно и детално да го изрази своето мислење, став или емоција, без влијание на групата.

Изборот за квалитативно истражување кое е опфатено со овој труд, се должи на тоа што квалитативните истражувања се карактеризираат со флексибилност. Кај нив не постои строга рамка по која би се воделе при истражувањето, туку постои можност за менување на таа рамка во текот на истражувачкиот процес. Тоа значи дека постои флексибилен распоред и редослед на етапите при истражување, односно при анализа на податоците можеме да се вратиме на делот од собирање на податоците, како што беше случај и со ова истражување.

Техники:

## ➤ Интервју

Во општествените истражувања, интервјуто се среќава во сите негови варијанти: од отворена конверзација до стандардизиран, формален разговор по однапред подготвени теми и прашања.

- Пополнување на прашалници како дел од интервјуто

Покрај интервјуто, собирањето на податоци, било во писмена или усмена форма, е еден од најчесто употребуваните методологии. Причината поради која во истражувањето се употребени и прашалници е тоа што со прашалниците може да се добијат објективни податоци за мислењето на учениците и наставниците за наставата по странски јазик во неформална средина, како и субјективни ставови на испитаниците спрема одредени аспекти од процесот на изучување на јазикот (квалитетот на настава, содржина на учебници, соодветност по години и слично).

### 1.8. Популација и примерок

#### Примерок на училишта:

- Eurokids, Скопје. ЕуроКидс уште од најрана возраст им овозможува на децата изучување на англискиот јазик на начин и форма соодветни на достигнувањата на современата технологија. Преку интерактивната настава секојдневно ја поттикнуваме самодовербата и мотивацијата, ја охрабруваме компетенцијата и одговорноста. Одиме во чекор со времето. Првите курсеви започнуваат од најрана предучилишна возраст – од четири години. Во нашето истражување опфатени се четири професори и 40 ученици, додека бројот на професорите се движи од 4-6, а бројот на ученици се движи од 60-80.
- Friends, Скопје. Центарот за странски јазици Friends организира настава по: италијански, англиски, шпански, француски, германски, грчки и португалски јазик. Friends се труди редовно да ги следи сите актуелности, што се однесува на наставните програми кои се користат во училиштето. Но, сепак центарот е препознатлив по тоа што секогаш изнаоѓа креативни начини кои изучувањето на еден странски јазик го прават поинтересно и забавно – организација на тематски часови, театарски претстави и тематски забави подржани од City Radio. Токму поради овие, а секако и други случувања кои Friends ги организира надвор од наставната програма, во училиштето владее позитивна енергија и е место каде што сите слушатели не само што изучуваат јазик туку и се забавуваат и постојано стекнуваат нови пријателства и искуства. Во истражувањето,

опфатени се два наставника и 18 ученика, додека бројката се движи од 12-16 наставника и околу 100-120 ученика.

- Step by step, Скопје. Ова училиште претставува центар за странски јазици, лоцирано во Сарај, Скопје. Нуди можност за изучување на англиски, германски и италијански превод, како и посебна обука за преведувачи. Исто така, овозможува изучување на бизнис јазик, конверзациски јазик и курсеви за возрасни. Она што го нуди ова училиште за странски јазик е тоа што изучувањето на јазикот може да биде индивидуално или во групи. Покрај тоа, училиштето вклучува курсеви за драма, уметност и музички часови, а организира и летни школи. Во истражувањето вклучени се два наставника и 30 ученици, а училиштето брои 6 наставника и околу 70 ученика.
- Ligva-link, Скопје. Во ова училиште се изучуваат англиски, германски, италијански и шпански јазик. Функционира како класично училиште за странски јазици, со нова, современа програма за изучување на јазикот, опремено е со современи нагледни помагала и аудио-визуелна опрема. Училиштето брои 8 наставника и 73 ученика, а бројот на учениците може да варира од 60-85. Во истражувањето вклучени се три наставника и 19 ученика.
- Flowers, Скопје. Училиште за странски јазици, во кое се изучуваат активно англиски, германски, италијански и албански јазик, со можност за изучување на шпански, француски и грчки јазик. Исто како и претходното училиште, и ова училиште за странски јазици е класично училиште, со малку послаба опременост. За истражувањето, анкетирани се еден наставник и 15 ученика, додека бројот на наставници се движи од 9-15, во зависност од потребите на курсевите по јазик, а бројот на учениците се движи од 40-90.

#### Пригоден примерок:

Примерок на ученици кои изучуваат англиски јазик и ученици кои изучуваат германски јазик на возраст од 5 до 15 години, како и ученици кои изучуваат некој друг јазик, а е предмет на истражување, односно постои како можност/прашање во интервјуто. Избран е примерок на ученици кој бори 122 ученика, соодветни во рамките на проектот за истражување.

Примерок на наставници кои предаваат некој од јазиците во училиштата кои се предмет на истражувањето. Приерокот од наставници брои 12 наставника.

Примерок на методско-дидактичен материјал

Dolphin

WELCOME 1,2,3,4

BLOCKBASTERS 2

Le MAG 1, 2

Deutsches Lehrbuch 1

Ein Geburtstag

Период на истражување

Истражувањето е спроведени во период од два месеци, Април-Мај, 2014 година, по што следуваše обработка на податоците

### **1.9. Статистичка обработка на податоците**

Податоците за ова истражување ќе се прибираат со : Стандардизиран тест на знаење за странскиот јазик, Прашалник за утврдување на ставовите кон наставата кај учениците, Прашалник за утврдување на ставовите на наставниците за дидактиката на наставата по странски јазик, Прашалник за утврдување на ставовите на наставниците за квалитетот за наставните содржини од наставата по странски јазик и Демографскиот прашалник.

Податоците понатаму ќе бидат групирани, а во извештајот ќе бидат табеларно и графички прикажани. Во извештајот ќе се направи приказ и анализа на демографските карактеристики на примерокот, процентуална застапеност на одговорите за дадено прашање и внесени во табела и график.

## **Глава III.**

# **Анализа на податоците од истражувањето**

## АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето е спроведено во наведените 5 училишта. Бројот на наставници и ученици во училиштата е даден во следната табела.

Училиште	Број на испитани наставници	Број на испитани ученици
Eurokids	4	40
Step by step	2	30
Friend	2	18
Lingva link	3	19
Flowers	1	15
Вкупно	12	122

Истражувањето е спроведено преку пополнување на анкетни прашалници од страна на наставниците и учениците. Вкупниот број на анкетни прашалници изнесува четири, од кои анкетните прашалници 1 и 2 се однесуваат на наставниците, анкетниот прашалник 3 се однесува на самото училиште, додека анкетниот прашалник 4 се однесува на учениците.

На наредните страници се прикажани резултатите од истражувањето, односно обработка на податоците добиени од спроведените анкети. Податоците се прикажа за секое прашање одделно, претставени се табеларно и графички, со даден бројна одговори за секое прашање поединечно и како проценти од испитувана популација.

По секоја обработка на податоците, следи кратка дискусија на добиените податоци, каде што се изнесени свои гледишта за одреденото прашање, врз основа на дадените одговори.

**Резултати од анкетаирањето на наставниците,  
Презентација на нивните ставови**

**Прашалник за интервју 1. ПРАШАЛНИК ЗА ПРОЦЕНКА НА ДИДАКТИЧКО  
МЕТОДОЛОШКИТЕ ОСНОВИ НА НАСТАВАТА**

	Прашање	Популени одговори	Број на одговори
1	Кој е доминантниот стил на наставничката работа?	Демократски	12
		Автократски	
2	Степенот на интеракција во наставата	Висок	12
		Застапен	
		Фронтална работа	
		Индивидуална работа	
3	Дидактичко-методичките основни методи и форми на работа се:	Претежно е застапен метод на работа со пишувани текстови	7
		Доминира методот на усно зборување	4
		Постои вербална доминантност на наставникот	1
4	Дали во наставата се користат учебникот, како и други извори на знаење:	Се користи само учебникот	3
		Се користат и други извори на знаење	9
5	Која е основната наставна форма при работата:	Работа во мали групи	9
		Фронтална настава	3
6	Дали постои добра артикулација на часот?	Артикулацијата на часот е солидна	12
		Артикулацијата недостасува на определени делови од часот	
		Артикулацијата може да биде подобра	
7	Дали методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците?	Методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците	11
		Методите и формите на работа воглавно кореспондираат со возраста и потребите на учениците	1
		Методите и формите на работа не кореспондираат со возраста и потребите на учениците	

### Прашање 1. Кој е доминантниот стил на наставничката работа?

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Атвократки</b>	<b>Демократски</b>
Број на одговори	12	0
Процент	100	0

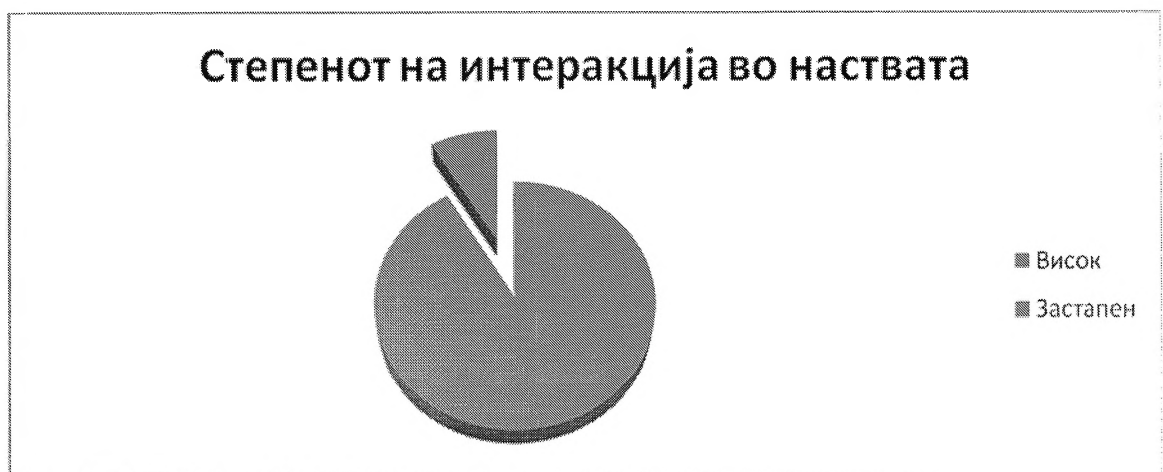
Од изнесените податоци се гледа дека наставниците сметаат дека доминантен стил на наставничката работа е демократскиот стил. По ова прашање, за демократски стил се изјасниле сите наставници, односно 12 одговори, додека никој не смета дека стилот е автократски.

### Прашање 2. Степенот на интеракција во наставата

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Висок</b>	<b>Застапен</b>	<b>Фронтална работа</b>	<b>Индивидуална работа</b>
Број на одговори	11	1	0	0
Процент	91,6	8,3	0	0

Графички приказ:



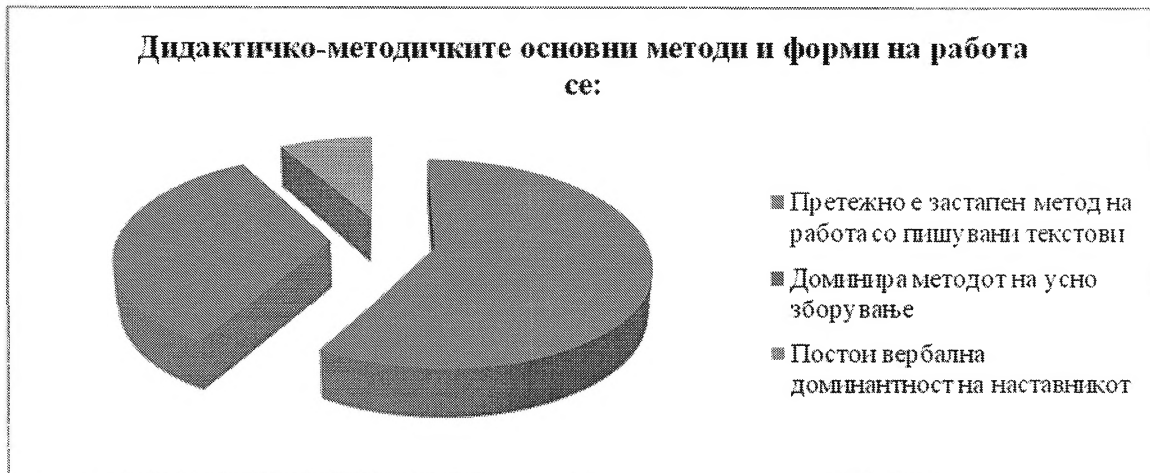
Од дадените одговори, повеќето наставници (11, или 91,6%) сметаат дека степенот на интеракција во наставата е на високо ниво, додека само 8.3% (или 1 наставник) смета дека степенот на интеракција е само застапен.

### Прашање 3. Дидактичко-методичките основни методи и форми на работа се:

Табеларен приказ:

Опции	Претежно е застапен метод на работа со пишувани текстови	Доминира методот на усно зборување	Постои вербална доминантност на наставникот
Број на одговори	7	4	1
Процент	58,3	33,3	8,3

Графички приказ:



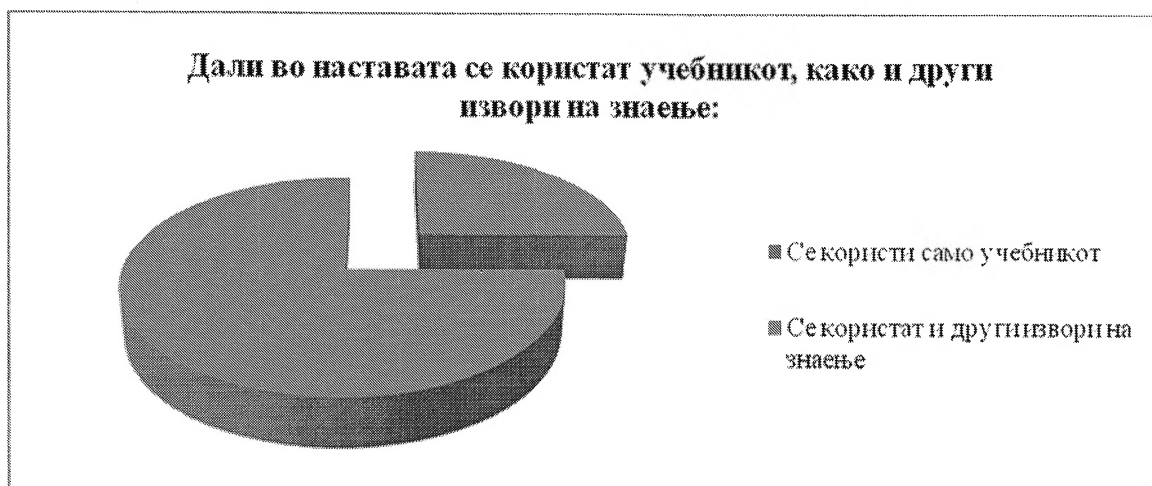
По однос на ова прашање, кои се основните дидактичко-методички форми на работа, повеќето наставници се изјасниле дека претежно е застапен методот на работа со пишување на текстови. Ваков одговор дале 7 наставници, односно 58,3% од популацијата која е испитувана. 4 наставници, или 33,3%, сметаат дека како дидактичко-методички основен метод и форма доминира методот на усно зборување. За последниот избор, односно дека постои вербална доминантност на наставникот, се изјаснил 1 наставник, односно 8.3% од испитуваната популација.

**Прашање 4. Дали во наставата се користат учебникот, како и други извори на знаење:**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Се користи само учебникот</b>	<b>Се користат и други извори на знаење</b>
Број на одговори	3	9
Процент	25	75

Графички приказ:



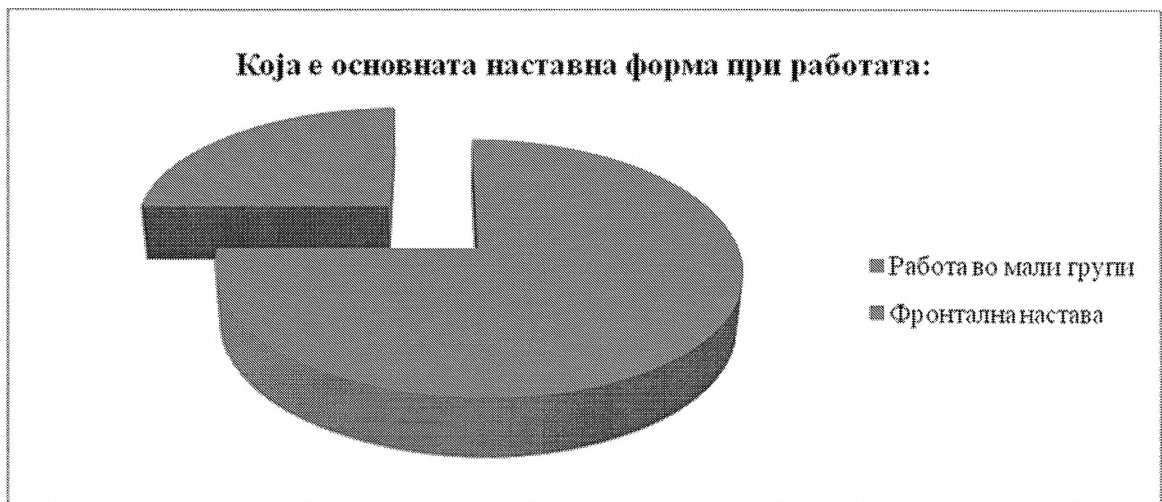
Како наставно средство, 3 наставници (25%) сметаат дека за изведување на наставата се користи само дадениот учебник, додека 9 наставници (75%) се изјасниле дека употребуваат и други извори на знаења.

**Прашање 5. Која е основната наставна форма при работата:**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Работа во мали групи</b>	<b>Фронтална настава</b>
Број на одговори	9	3
Процент	75	25

Графички приказ:



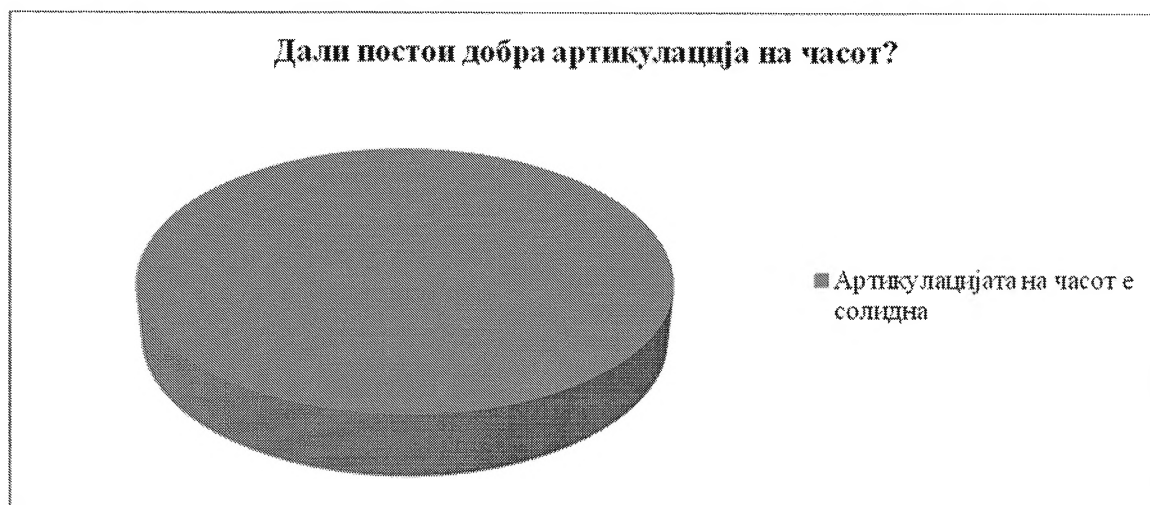
По однос на ова прашање, 75% од популацијата, или 9 наставници кои се анкетирани, се изјасниле дека основната наставна форма при работа, која што тие ја изведуваат, е работа во мали групи, додека мал број од нив – 3 наставници, односно 25%, се изјасниле дека одржуваат фронтална настава во училиштето во кое работат.

## Прашање 6. Дали постои добра артикулација на часот?

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Артикулацијата на часот е солидна</b>	<b>Артикулацијата недостасува на определени делови од часот</b>	<b>Артикулацијата може да биде подобра</b>
Број на одговори	12	0	0
Процент	100	0	0

Графички приказ:



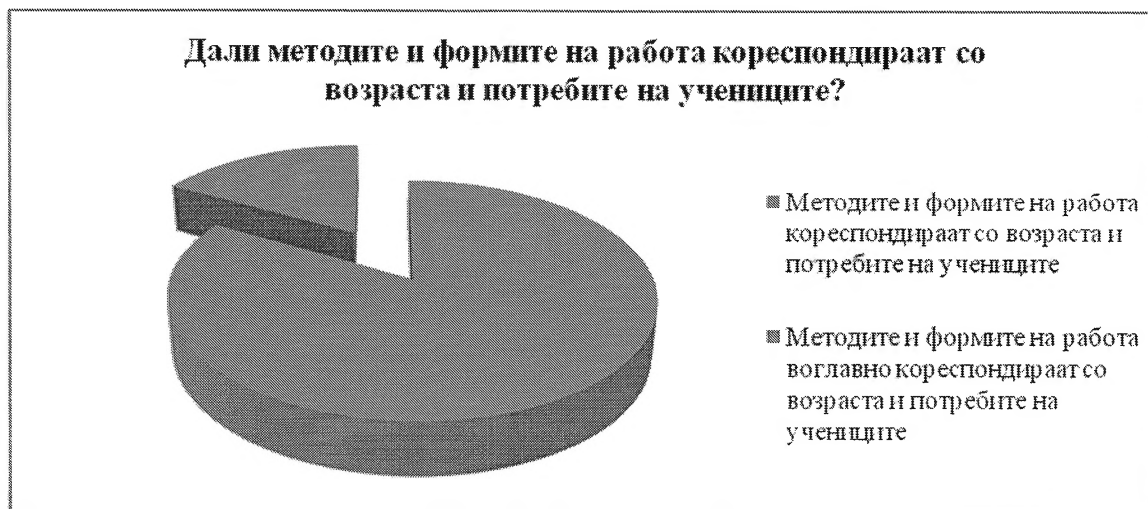
На прашањето дали постои добра артикулација на часот, сите наставници (12 наставници, 100%) одговориле дека артикулацијата на часот е солидна.

**Прашање 7. Дали методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците?**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците</b>	<b>Методите и формите на работа воглавно кореспондираат со возраста и потребите на учениците</b>	<b>Методите и формите на работа не кореспондираат со возраста и потребите на учениците</b>
Број на одговори	10	2	0
Процент	83,3	16,6	0

Графички приказ:



10 наставници (83.3%) сметаат дека методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците, додека мал број (2, или 16.6% од популацијата) наставника сметаат дека методите и формите на работа воглавно кореспондираат со

возраста и потребите на учениците, но не се задоволни и во разговор со нив, тие се имаат изјаснето дека секогаш постои простор за надополнување на недостатоците.

Прашалник за интервју 2. ПРАШАЛНИК ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА ПЕДАГОШКИ-ДИДАКТИЧКИОТ КВАЛИТЕТ НА УЧЕБНИЦИТЕ

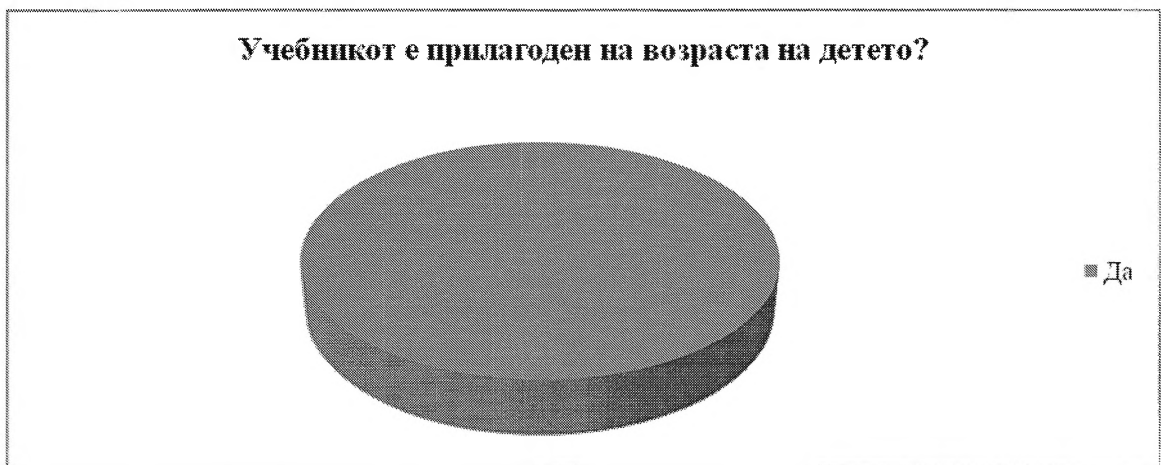
	Прашање	Повудени одговори	Број на одговори
1	Учебникот е прилагоден на возраста на детето	Да	12
		Не	
2	Учебникот со своите содржини е прилагоден на интересите на учениците	Да	10
		Не	2
3	Културолошките обележја на учебниците се разбирливи за учениците	Да	9
		Не	3
4	Учебниците имаат развиена дидактички апаратура	Да	11
		Не	1
5	Пакетот на учебници го почитува принципот на усвојување на странски јазик	Да	6
		Не	6
6	Содржините во учебникот имаат воспитен карактер	Да	9
		Не	3
7	Илустрациите соодествуваат со содржините и имаат естетско – уметнички квалитет	Да	8
		Не	4
8	Учебниците кореспондираат со барањата на работните тетратки	Да	11
		Не	1
9	Сите учебници имаат работни тетратки	Да	12
		Не	
10	Работните тетратки даваат услови за развивање на самостојноста во совладување на странски јазик	Да	8
		Не	4

### Прашање 1. Учебникот е прилагоден на возраста на детето

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	12	0
Процент	100	0

Графички приказ:



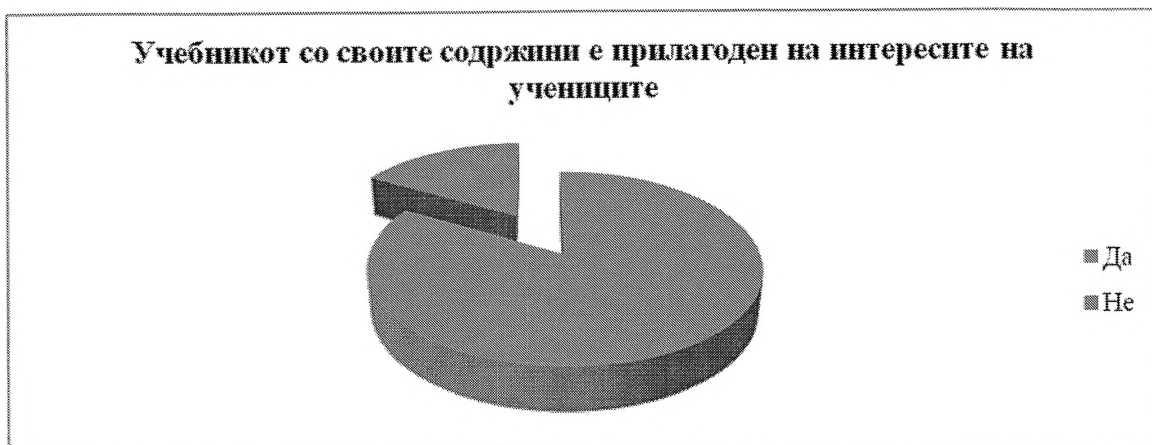
Кога станува збор за учебниците кои се користат во наставата по странски јазик, наставниците сметаат дека тие се прилагодени на возраста на детето. Сите 12 анкетирани наставници се имаат изјаснето позитивно на ова прашање.

### Прашање 2. Учебникот со своите содржини е прилагоден на интересите на учениците

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	10	2
Процент	83,3	16,3

Графички приказ:



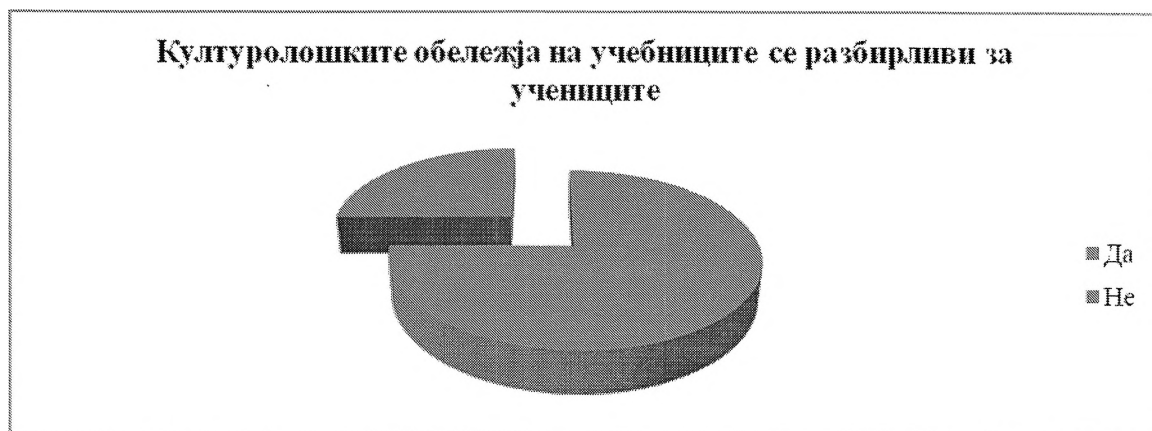
Поголемиот дел од наставниците (10, односно 83.3%) сметаат дека учебникот со своите содржини е прилагоден на интересите на учениците, додека мал број од наставниците (2, или 16.3%) сметаат дека учебниците со својата содржина не ги задоволуваат барањата за прилагодување кон интересите на учениците.

### **Прашање 3. Културолошките обележја на учебниците се разбирливи за учениците**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	9	13
Процент	75	25

Графички приказ:



9 наставници сметаат дека културолошките обележја на учебниците се разбирливи за учениците кои ги употребуваат за совладување на странскиот јазик (тоа се 75% од популацијата), додека 3 наставници сметаат дека учебниците кои се употребуваат во нивното училиште немаат доволно добра разбирливост за учениците од гледна точка на културолошко обележје (25%).

#### **Прашање 4. Учебниците имаат развиена дидактичка апаратура**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	11	1
Процент	91,6	8,3

Графички приказ:



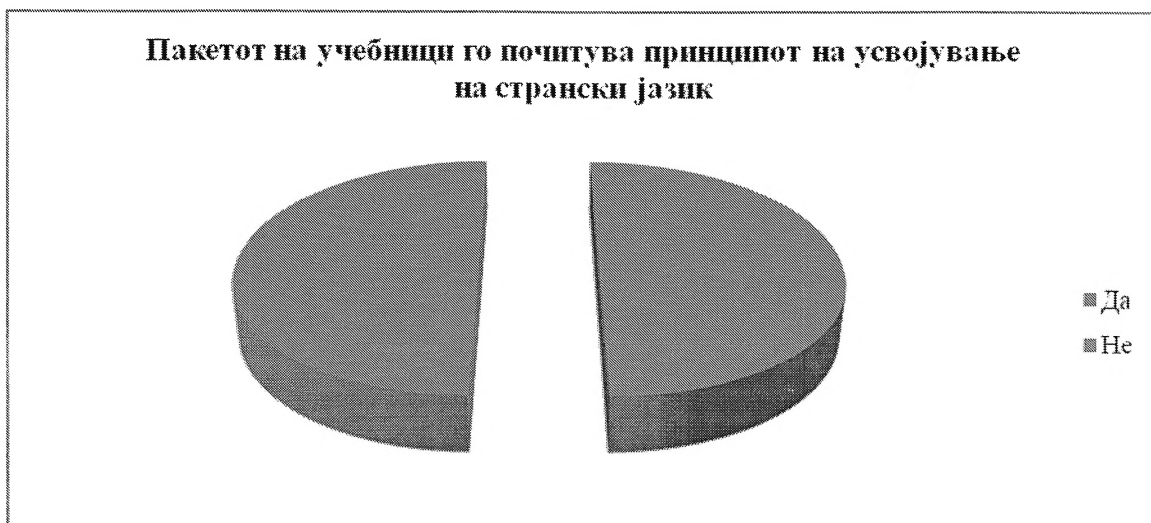
91.6 % од популацијата, односно 11 наставници сметаат дека учебниците имаат развиена дидактичка апаратура, додека само 1 наставник, или 8.3% од популацијата, смета дека учебниците не ги задоволуваат дидактичките методи.

**Прашање 5. *Пакетот на учебници го почитува принципот на усвојување на странски јазик***

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	6	6
Процент	50	50

Графички приказ:



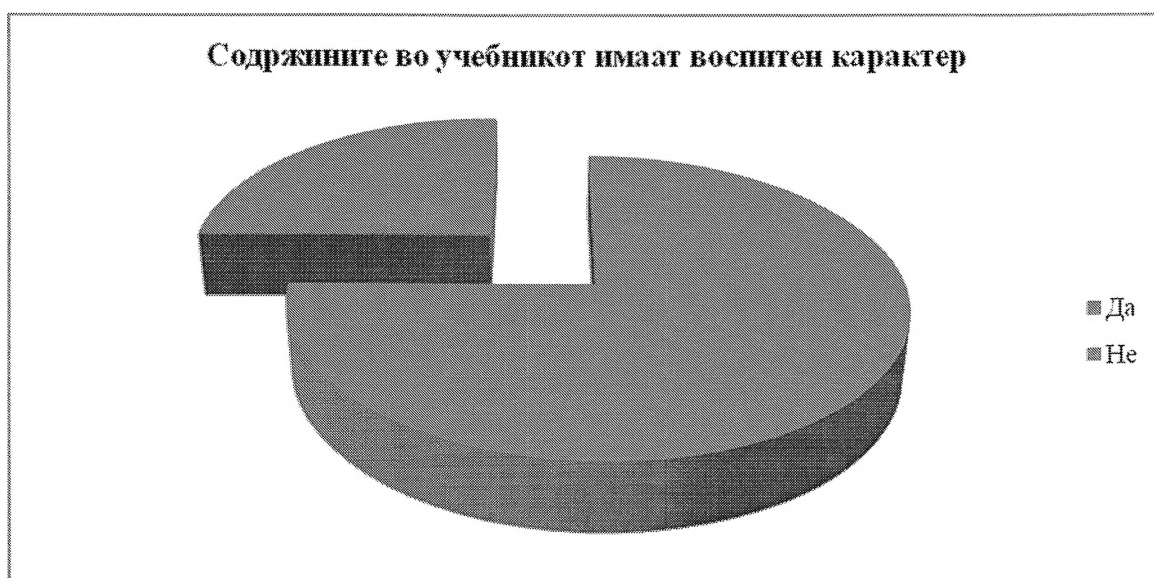
Кога станува збор за мислењето дали пакетот учебници го почитува принципот и концептот на усвојување на странски јазик, се јавува еднаква поделба на мислењата. 6 наставници или 50%, сметаат дека учебниците се раководат по принципот за усвојување на странските јазици, додека, пак, 6 наставници, или останатите 50% од популацијата, го мислат токму спротивното, односно дека учебниците немаат добро следење на принципот за усвојување на странски јазик.

## Прашање 6. Содржината во учебникот имаат воспитен карактер

Табеларен приказ:

Понуден одговор	Да	Не
Број на одговори	9	3
Процент	75	25

Графички приказ:



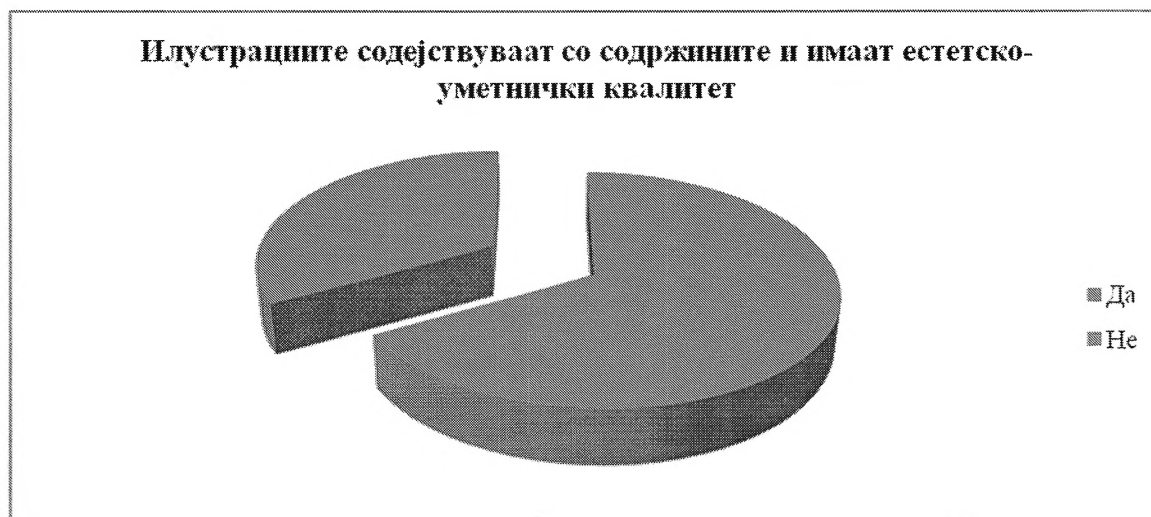
По однос на ова прашање, 9 наставници, или 75%, сметаат дека учебниците имаат содржина која што е со воспитен карактер, додека 3 наставника, или 25%, сметаат дека учебниците кои се употребуваат во наставата во нивните училишта нема соодветен воспитен карактер.

**Прашање 7. Илустрациите содејствуваат со содржините и имаат естетско-уметнички карактер**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	8	4
Процент	66,6	33,3

Графички приказ:



66.6% од популацијата која е анкетирана, односно 8 наставника, сметаат дека во учебниците има соодветна илустрираност и дека илустрациите во учебниците содејствуваат со содржината која што е наведена во учебникот заедно со илустрацијата и сметаат дека учебниците имаат добар естетско-уметнички квалитет. Од друга страна, пак, 4 наставника, или 33.3% од анкетираната популација, сметаат дека илустрациите не се соодветни за во учебникот, не содејствуваат со содржината и дека учебниците имаат мал естетско-уметнички квалитет.

## Прашање 8. Учебниците кореспондираат со барањата во работните тетратки

Табеларен приказ:

Понуден одговор	Да	Не
Број на одговори	11	1
Процент	91,6	8,3

Графички приказ:



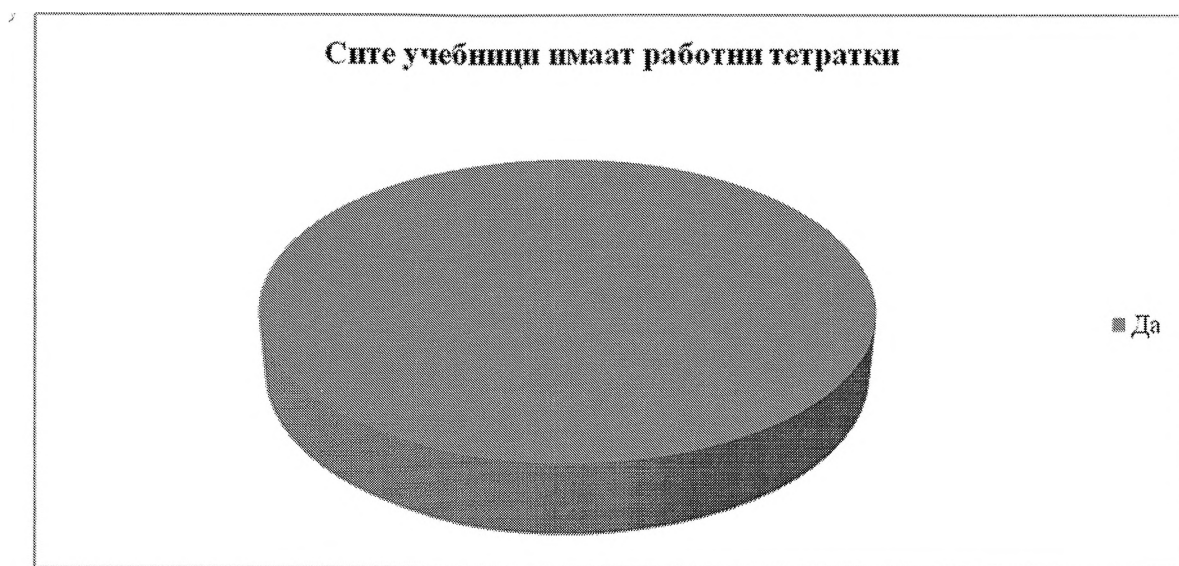
Најголемиот дел од наставниците (11, 91.6%), сметаат дека содржината на учебниците и материјата која што е во нив, соодветствува во работните тетратки кои имаат специфични барања за утврдување на наученото. Само 1 наставник (8.3%) смета дека учебниците не се доволно синхронизирани со работните тетратки и дека во тетратките има содржини кои што во учебникот се нејасно опишани.

### Прашање 9. Сите учебници имаат работни тетратки

Табеларен приказ:

Понуден одговор	Да	Не
Број на одговори	12	0
Процент	100	0

Графички приказ:



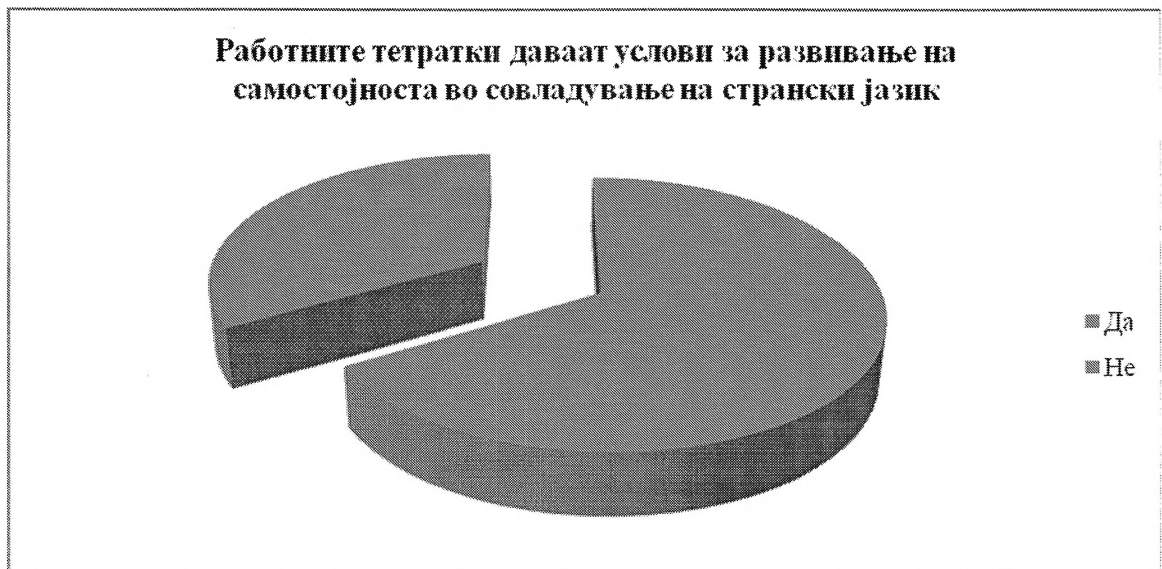
По ова прашање, сите наставници се изјасниле дека секој учебник има работна тетратка.

**Прашање 10. *Работните тетратки даваат услов за развивање на самостојноста во совладувањето на странскиот јазик***

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Да</b>	<b>Не</b>
Број на одговори	8	4
Процент	66,6	33,3

Графички приказ



Според поголемиот дел од наставниците, 8 наставника, или 66.6%, работните тетратки нудат соодветни услови за развивање на самостојноста во совладување на странскиот јазик, преку различни вежби кои го тераат ученикот на размислување и интензивно учење на јазикот. Меѓутоа, не е мал бројот на наставници кои сметаат дека работните тетратки не можат да дадат доволно добри услови за самостојна работа и совладување на странскиот јазик, поради недоволно јасните и прецизни вежби во тетратките, како и поради тоа што барањата често се комплицирани, не нудат никакви насоки и често пати, содржината не е еквивалентна на учебникот.

Прашалник за интервју 3. ПРАШАЛНИК ЗА ЗАСТАПЕНОСТА НА ОДДЕЛНИТЕ СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ ВО УЧИЛИШТЕТО ЗА СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Јазик	Застапеност на јазикот во школите
Англиски	Застапен во сите школи
Француски	Застапен во 2 школи (Friends, Lingva-link)
Германски	Застапен во сите школи
Шпански	Застапен само во 1 школо (Friends)
Италијански	Застапен во 3 школи (Friends, Lingva-link, Flowres)
Руски	Не се изучува во ниедно од испитуваните школи
Албански	Застапен во 2школи (Lingva-link, Flowers)
Турски	Застапен во 2школи (Lingva-link, Flowers)
Други	Не се изучуваат други јазици

Од добиени резултати јасно може да се увиди дека најзастапени јазици за изучување во приватните училишта за странски јазици, се англискиот и германскиот јазик – два јазика кои сите училишта ги нудат како опција за изучување. По овие два јазика, следи италијанскиот јазик, кој се изучува активно во три школи, додека францускиот, албанскиот и турскиот јазик се изучуваат само во по две училишта. Најмалку застапен е шпанскиот јазик, кој се изучува само во едно училиште, додека рускиот јазик не се изучува во ниедно училиште кое беше предмет на истражување. Од ова може да се заклучи дека англискиот и германскиот јазик се најпосакуваните јазици за изучување од страна на популацијата која ги посетува училиштата.

## Резултати од анкетаирањето на учениците

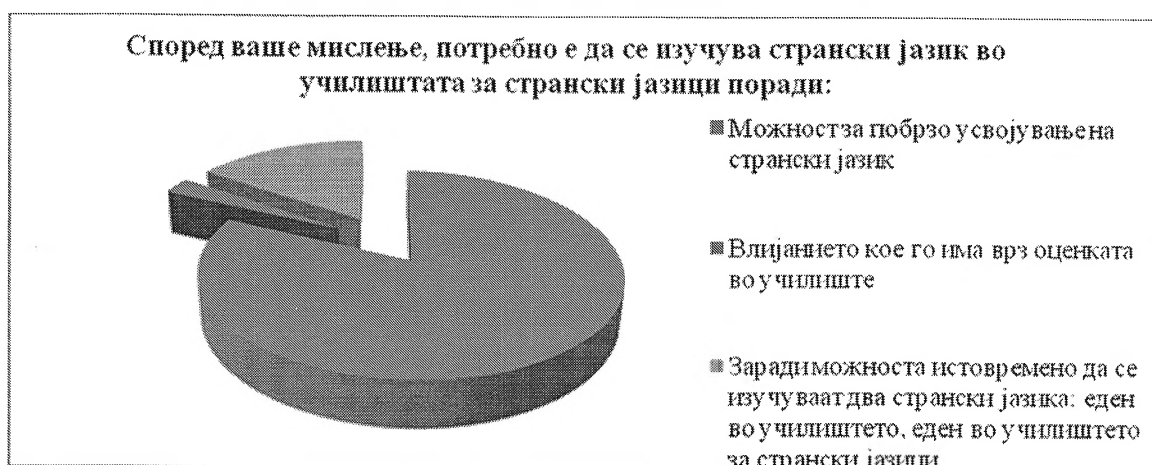
### Прашалник за интервју 4. ПРШАЛНИК ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТАТА ЗА СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

**Прашање 1. Според ваше мислење потребно е да се изучува странски јазик во училиште за странски јазици поради:**

Табеларен приказ:

Понуден одговор	Можност за побрзо усвојување на странски јазик	Влијанието кое го има врз оценката во училиште	Заради можноста истовремено да се изучуваат два странски јазика: еден во училиштето, еден во училиштето за странски јазици	Да се биде во тренд со другарите кои учат
Број на одговори	98	3	19	0
Процент	80,3	2,4	15,5	0

Графички приказ:



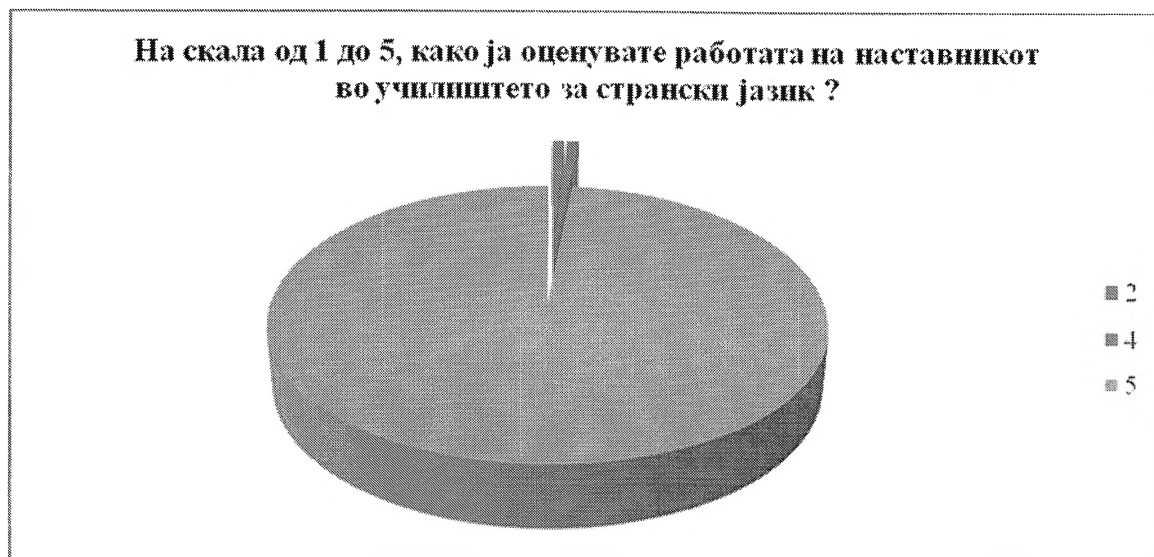
На прашањето зошто е потребно да се изучува странски јазик во училиште за странски јазици, поголемиот дел од учениците (98 ученици, 80,3%) сметаат дека потребата се јавува поради можноста за побрзо усвојување на странскиот јазик. Помал број на ученици (19 ученици, 15.5%) сметаат дека потребата е поради влијанието кои го има изучувањето на странскиот јазик врз оценката во училиште, а само мал број на ученици (3 ученици, 2.4%) сметаат дека потребата за посета на едно вакво училиште тоа што може да се изучуваат два јазика истовремено, и тоа еден во училиште и еден во училиштето за странски јазици.

**Прашање 2. На скала од 1 до 5, како ја оценувате работата на наставникот во училиштето за странски јазик?**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	1	2	3	4	5
Број на одговори	0	1	0	11	120
Процент	0	1	0	1	98

Графички приказ:



На ова прашање, поголемиот број на ученици (120 ученици, или 98%) сметаат дека работата на наставникот во училиштето е солидна и ги задоволува нивните очекувања и

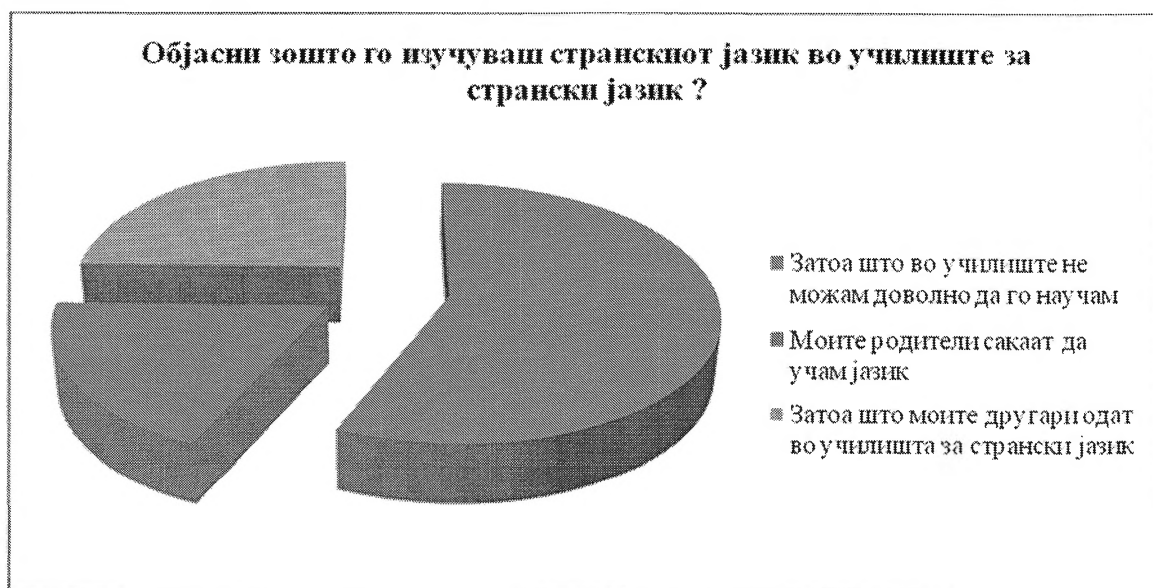
потреби за помош при учење, па затоа и ја оцениле работата со „5“ на мерната скала која се движи од 1-5. 1 ученик (1%) смета дека работата на наставникот треба да се оцени со оценка „4“, додека само 1 ученик (1%) смета дека работата на наставникот не е добра, па затоа и го има оценето со оценка „2“.

### Прашање 3. Објасни зошто го изучувааш странскиот јазик во училиште за странски јазик?

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Затоа што во училиште не можам доволно да го научам</b>	<b>Моите родители сакаат да учам јазик</b>	<b>Затоа што моите другари одат во училишта за странски јазик</b>
Број на одговори	69	23	30
Процент	56,6	18,8	24,5

Графички приказ:



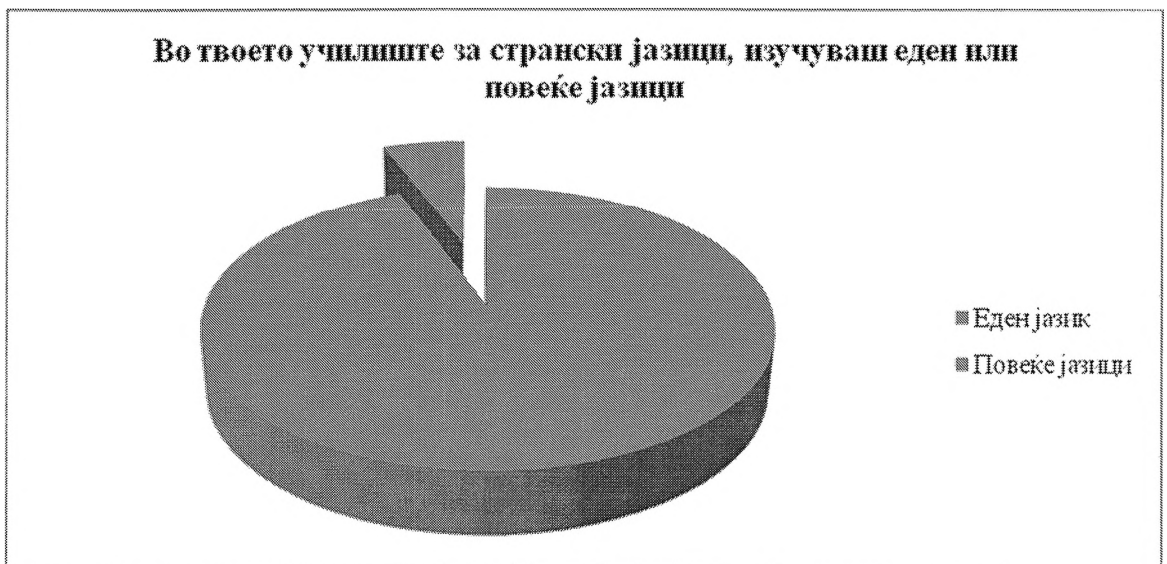
Повеќето ученици во училиштата за странски јазици се поради тоа што сметаат дека не можат доволно добро да го научат јазикот во училиште. Овој одговор го дале 69 ученици, или 56.5% од анкетираниите ученици. 30 ученици, или 24.5% од анкетираниите ученици, одговориле дека посетуваат училиште за странски јазици затоа што нивните пријатели посетуваат некое училиште за јазици, додека 23 ученици, или 18.8% од анкетираниите ученици, се изјасниле дека се во училиштето по желба на нивните родители.

**Прашање 4. Во твоето училиште за странски јазици, изучуваш еден или повеќе јазици?**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Еден јазик</b>	<b>Повеќе јазици</b>
Број на одговори	115	7
Процент	94,2	5,8

Графички приказ:



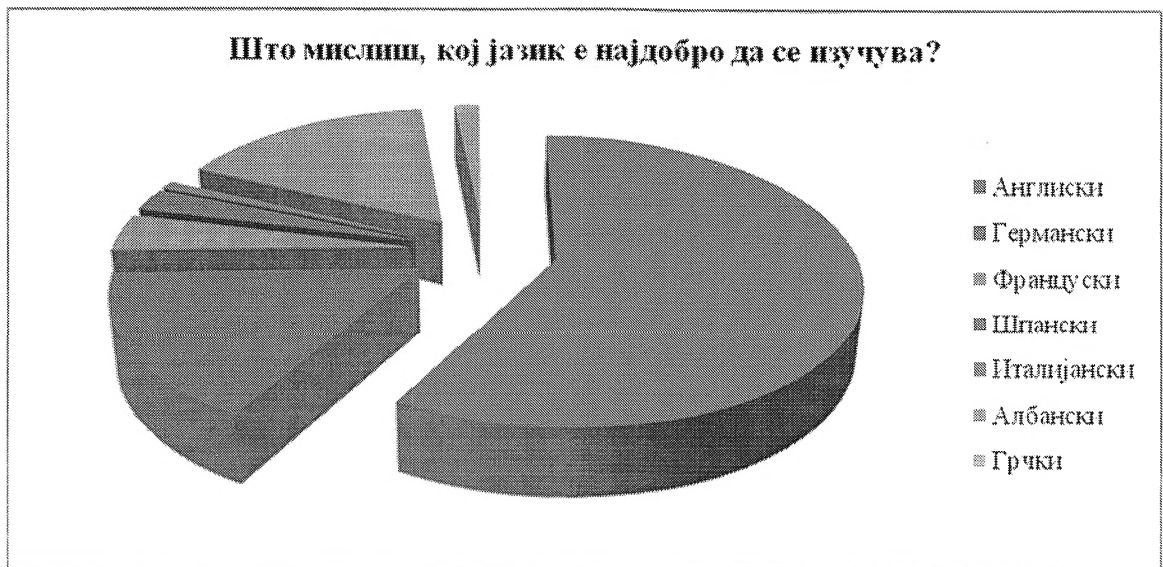
115 од анкетираниите ученици се изјасниле дека во училиштето кое го посетуваат изучуваат само еден јазик (94.2%), додека останатите 7 ученици кои се анкетирани, се изјасниле дека во истото училиште изучуваат повеќе од еден странски јазик (5.8%).

### Прашање 5. Што мислиш кој јазик е најдобро да се изучува?

Табеларен приказ:

Понуден одговор	Англиски	Германски	Француски	Шпански	Италијански	Албански	Грчки
Број на одговори	71	20	5	3	1	20	2
Процент	58,1	16,3	4	2,4	0,8	16,3	16,6

Графички приказ:



На ова прашање, најголемиот број на ученици сметаат дека англискиот јазик е јазик на иднината и дека тој е најдобар за изучување. Ваков одговор дале 71 ученик од анкетираниите 122 ученици (или 58.1%). Според анкетираниите ученици, на второ место по важност за изучување се наоѓаат германскиот и албанскиот јазик, одговор кој го дале по 20 ученици за секој од овие јазици (или 16.3%). Следен на скалата е

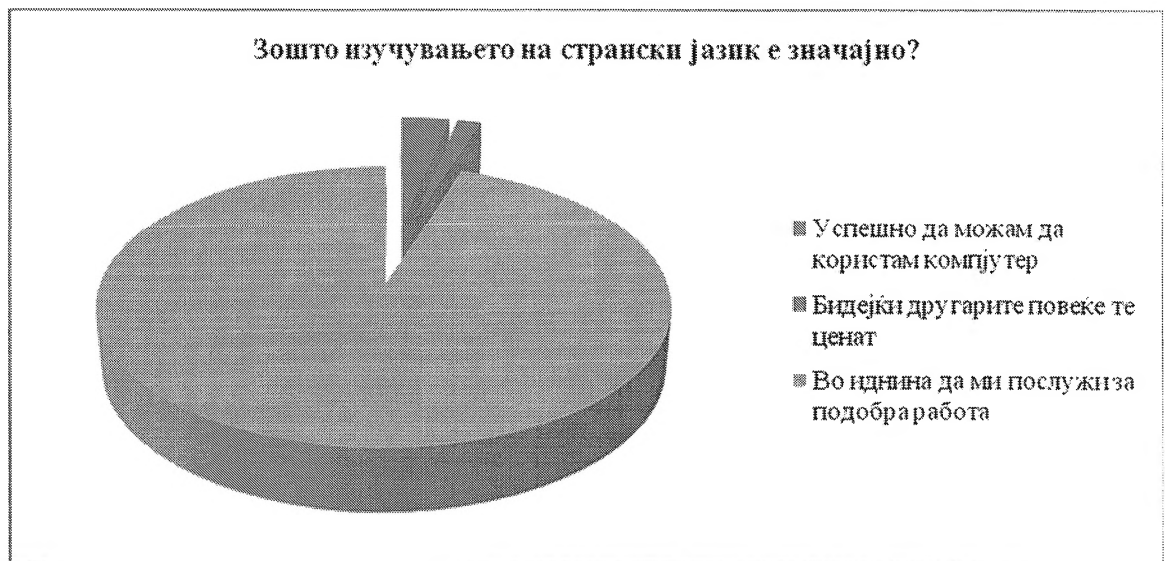
францускиот јазик, за кој 5 ученици (или 4%) сметата дека е најдобро да се изучува. Понатаму, 3 (4%) ученици сметаат дека шпанскиот јазик е најдобар јазик за изучување, 2 ученици (или 16.6%) истото го сметаат за грчкиот јазик, додека за 1 ученик (или 0.8%) сметаат дека италијанскиот јазик е најдобро да се изучува.

### Прашање 6. Зошто изучувањето на странски јазик е значајно?

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	Успешно да можам да користам компјутер	Бидејќи другарите повеќе те ценат	Во иднина да ми послужи за подобра работа
Број на одговори	4	2	116
Процент	3,2	1,6	95

Графички приказ:



Најголем број од испитуваните ученици сметаат дека изучувањето на странски јазик значи и послесно наоѓање на работа во иднина. Ваков одговор дале 116 ученици (95%). 4 од испитуваните ученици, (3.2%), сметаат дека странскиот јазик е значаен за подобра

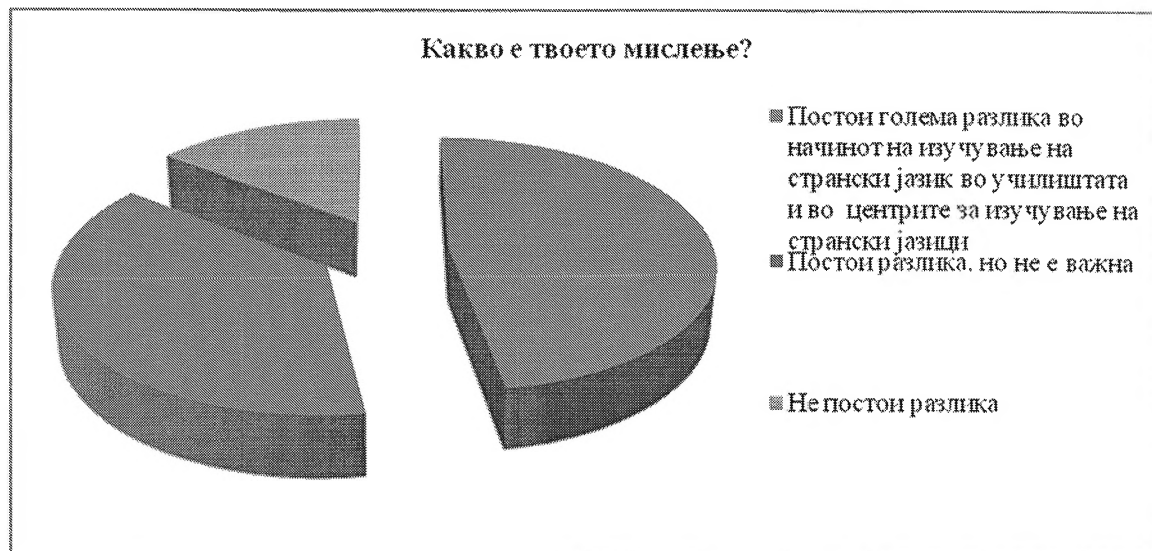
користење на информатичка технологија (комјутер), додека само 2 ученика (1.6%) сметаат дека изучувањето на странскиот јазик би влијаело на тоа како другите гледаат на нив.

### Прашање 7. *Какво е твоето мислење?*

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	Постои голема разлика во начинот на изучување на странски јазик во училиштата и во центрите за странски јазици	Постои разлика но не е важна	Не постои разлика
Број на одговори	58	46	18
Процент	47,5	37,7	14,7

Графички приказ:



58 од испитуваните ученици сметаат дека постои голема разлика во начинот на изучување на странски јазик во училиштата и во центрите за изучување на странски јазици (47.5%). 46 од испитуваните ученици сметаат дека постои разлика во квалитетот на наставата во различни училишта, но таа разлика не е толку важна, одговор кој го

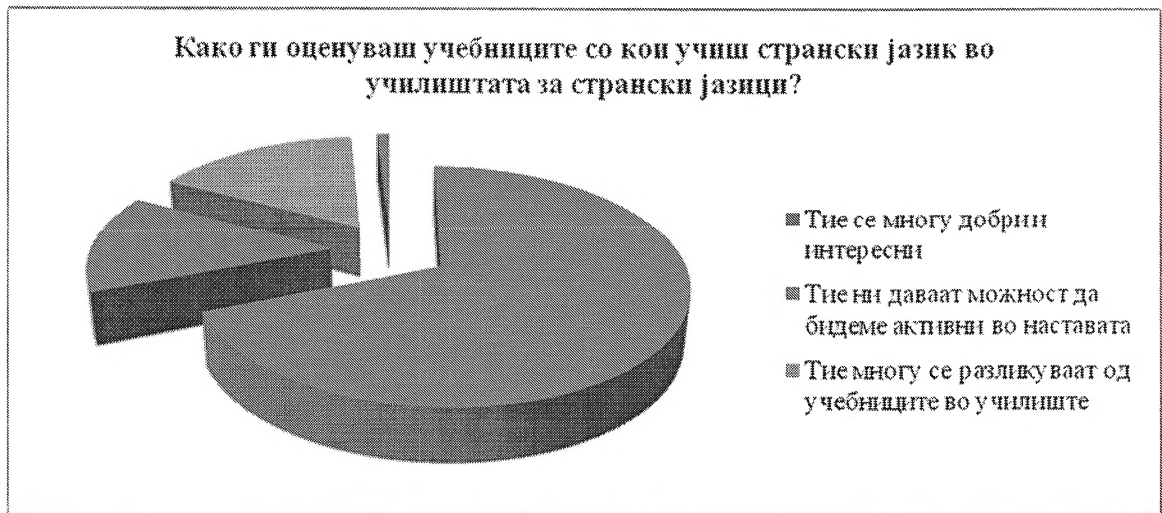
дале 37.7% од испитаниците, додека 18 ученици, или 14.7%, сметаат дека нема никаква разлика помеѓу училиштата за странски јазици.

**Прашање 8. Како ги оценуваш учебниците со кои учиш странски јазик во училиштата за странски јазици?**

Табеларен приказ:

<i>Понуден одговор</i>	<b>Тие се многу добри и интересни</b>	<b>Тие ни даваат можност да бидеме активни во наставата</b>	<b>Тие многу се разликуваат од учебниците во училиште</b>
Број на одговори	85	17	20
Процент	69,6	13,9	16,3

Графички приказ:



Голем број на ученици. 85 ученици, или 69.6%, сметаат дека учебниците се доволно добри и интересни, додека 20 ученици, или 16.3%, сметаат дека учебниците многу се разликуваат од тие во училиште. 17 ученици, или 13.9% сметаат дека учебниците од кои

што учат во училиштето за странски јазик се добри и им даваат можност да бидат активни во наставата.

## **Заклучок**

За да може најсоодветно и ефективно да се пристапи кон поучувањето, треба да се земат предвид сознанијата за начинот на учење јазик. Истражувањата укажуваат на индивидуалниот стил на учење на секој ученик, како и на сложеноста на процесот на учење. Наставниците, врз основа на сознанијата, треба да одберат соодветен приод во поучувањето.

Во наставата по јазик ученикот сè повеќе добива централно место како резултат на сознанијата дека учењето е сложен процес што бара тесна соработка помеѓу ученикот и наставникот.

Едно од основните прашања за кое многумина научници расправаат е начинот на кој учениците го усвојуваат и го користат новиот јазичен систем. Теоријата и истражувањата во усвојувањето немајчин јазик имаат свој одраз и во наставната практика.

Инпут е јазикот што учениците го слушаат или го читаат во контекст на комуникацијата. Инпутот е основа за учењето јазик. Учениците се изложени на инпут и во природен (на пр. во општествената средина) и во институционален и формален контекст (на пр. на часовите по јазик). За инпутот да се смета корисен за ученикот тој мора да задоволи два главни критериуми:

- 1) ученикот мора лесно да го разбере инпутот и
- 2) инпутот мора да содржи порака што ќе ја забележат учениците.

Инпутот е неопходен елемент во учењето јазик. Токму заради тоа инпутот треба да содржи порака која ученикот би требало да ја забележи, а за да дојде до тоа неопходно е инпутот да биде лесно разбирлив за ученикот. Учениците, како што вели Ван Патен, треба да го обработат инпутот, а нивниот внатрешен механизам го процесира обработениот инпут во насока на развивање на имплицитниот систем. Особеностите на јазикот стигнуваат до јазичниот систем на ученикот само ако се поврзани со некое

значење и се разбирливи за него. Оттаму произлегува дека клучни елементи во изучувањето немајчин јазик се разбирливиот инпут и инпут насочен кон пораката. На прашањето дали теоријата и проучувањето на улогата на формалната настава, инпутот и интеракцијата можат да имаат определени импликации во наставата на немајчин јазик ќе се согласиме со тврдењата на Ли и Ван Патен според кои поучувањето на јазикот треба да се движи од инпут кон аутпут и треба истовремено да им овозможи на учениците да размислуваат за формалните карактеристики на јазикот што го изучуваат и да го користат јазикот за комуникациски цели преку интерактивни задачи. За да обезбеди 'добар инпут' на часот наставникот треба да води сметка за тоа како учениците го обработуваат инпутот, и од нив да бара да учествуваат во интерактивни задачи.

Наставата по граматика се менува со текот на времето. Резултатите од истражувањата покажуваат дека учениците располагаат со внатрешни механизми со кои ги организираат јазичните податоци, независно од редоследот, објаснувањето и од вежбањето на јазичните содржини.

Како да поучуваме граматика на начин кој ќе ги надгради природните процеси на учење, а не да оди против нив?

Иако инпутот е главна и суштинска компонента на учењето, наставата по граматика исто така има важна улога при ангажирањето на учениците во активности насочени кон значењето за да можат да го обработат инпутот.

Објаснувањето на правилата на немајчиниот јазик преку определен образец (парадигматско објаснување) и механичките вежби не се ефикасни начини учениците да се насочат на формата на часот по јазик. Сепак, определени приоди во поучувањето граматика може да бидат корисна алатка за да се направат повпечатливи определени форми во инпутот како би можеле учениците полесно да ги забележат и можеби побргу да ги обработат. Насочувањето на вниманието врз формата е пожелно во поучувањето јазик, додека експлицитните објаснувања не се педагошка техника која обезбедува корисен инпут. Учениците треба да сеизложуваат на големо количество на разбирлив и значенски инпут – преплавување со инпут, а не експлицитни објаснувања кои не секогаш им обезбедуваат дополнително количество на инпут. Исто така, експлицитните објаснувања одземаат значајно време што може да се искористи за давање разбирлив инпут и значенска употреба на јазикот.

Предизвикот е како поучувањето граматика да се изведе на начин којшто ќе им овозможи на учениците да се вклучат во комуникативни активности во најголем дел од часот.

Активностите на наставникот во наставата по јазичните вештини треба да бидат насочени кон создавање и развивање на способностите на учениците за комуникативна примена на јазичните знаења. Задачите се блиски до јазичното искуство на учениците, а учениците се носители на активностите на часот. Во наставниот процес им се дава предност на соработувачките активности, при што учениците самостојно доаѓаат до значењето на информациите.

Активностите на наставникот во наставата по слушање треба да бидат насочени кон создавање и развивање на способностите на учениците за комуникативна примена на јазичните знаења. Текстовите што се користат за слушање треба да бидат технички уредно подготвени, а темите интересни, разновидни и во согласност со возраста и интересите на учениците. Кај учениците треба да се создава и да се развива културата на слушање, при што треба да се поттикнуваат да слушаат со полно внимание и концентрација.

Еден особено важен дел од интерактивниот приод во развивањето на вештината слушање со разбирање е да им се помогне на учениците да ја развијат способноста на слушање со посебна цел. Во овој контекст, наставниците треба да им задаваат задачи што отсликуваат автентични ситуации на слушање надвор од училницата. Учениците треба да се насочуваат кон задачата за слушање (фазата пред-слушање) во смисла на тоа какви значења од звучниот материјал треба да очекуваат. Во секој случај, како и во сите други комуникативни задачи, тие мора да бидат способни да ја извлечат главната содржина или информација од текстот (фазите слушање и по-слушање).

Исто така, учениците треба да се поттикнуваат самите да бираат материјал за читање и да читаат колку е можно почесто, и тоа не само заради задоволство, туку и заради севкупните јазични придобивки. Читањето исто така е важна компонента на комуникативниот час. Во прирачникот е предложен пристап во наставата по читање со разбирање која го оспорува начинот на кој читањето се поучува во традиционалните приоди (преведување и одговарање на прашања). Во комуникативниот приод треба да се земат предвид процесите одговорни за читањето со разбирање и за изградувањето постепен приод, чекор по чекор (од пред-читање до асимилација).

Користењето на информациска технологија во наставата не треба да се смета за нов приод во наставата по јазик. Попрво, треба да се смета како алатка за која наставниците треба да се охрабруваат да ја користат почесто; инструмент кој се чини дека е особено комплементарен на комуникативниот приод во наставата по јазик. На наставниците им се советува да започнат да креираат сопствени портфолија на корисни интернет страници, ресурси кои можат да го олеснат поучувањето и да го направат учењето позабавно и порелевантно за учениците.

Од друга страна, учениците треба да се поттикнуваат да го користат интернетот и бројните одлични интернет страници за учење јазици при извршување на домашните задачи, или истражувачки проекти и воопшто за подобрување на нивното искуство на учење. Порастот на бројката на електронски ресурси за учење јазик покажува дека расте и побарувачката на таков вид материјали. Со брзиот развој на технологијата лесно можеме да претпоставиме дека иднината на наставата по јазик ќе продолжи да се потпира на употребувањето на информациската технологија во наставата и на тој пат ниту еден наставник нема да биде изоставен.

Од истражувањето кое е спроведено, може да се заклучи дека наставата која што се одвива во неформалните организациски единици, односно во училиштата за странски јазици, одговара на она што е разработено во теоретскиот дел. Учениците во овие училишта се доброволно, најголем дел од нив се таму за да се стекнат со солидно познавање на избраниот странски јазик, за кој сметаат дека во иднина ќе им послужи за многу различни цели во животот. Наставата во овие училишта е од демократски тип, дидактичко-методичките методи на работа се поклопуваат со оние кои се претставени во соодветните теории за учење на јазикот, со што се добива слика дека теоријата се применува и практично. Покрај овие методи, во наставата се применуваат и други извори на знаење, освен пишаните извори (книги, учебници), со што се помага во развојот на јазичната вештина на учениците.

Исто така, од истражувањето може се забележи дека одржувањето на наставата по странски јазик во училиштата за странски јазици се одвива во мали групи, наставата е ориентирана кон ученикот, при што ученикот има целосен пристап кон материјалите за работа, а методите одговараат кон возраста на учениците.

Училиштата за странски јазици располагаат со соодветни учебници кои имаат добро развиена дидактичка апаратура, ги опфаќаат сите сегменти за изучување на странскиот јазик (вежби за говор, читање, пишување, слушање) и се воспитно ориентирани.

Од испитувањето на учениците, исто така, може да се заклучи дека причината поради која посетуваат вон училишна настава по странски јазик одговара со причините кои се теоретски опишани. Тие причини се можноста за подобро и поквалитетно изучување на јазикот, потребата од познавање на странски јазик во денешницата и поради понатамошниот тек на животот и потребите од јазикот кои се јавуваат (работа, користење на сметач и слично).

Како крајно заклучно согледување, може да се каже дека целосната теорија која се однесува на начините и методите за изучување на странскиот јазик, како и причините за изучување, целосно се поклопуваат со истражувањето, што значи дека теоретскиот дел е целосно применлив во практиката при изучување на странските јазици.

## Литература:

1. Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bailey ,M. Kathleen and Lance Savage, *New Ways in Teaching Speaking*, 1994, (TESOL)
3. Bialystok, E. and K. Hakuta. 1999. *Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition*. In Birdsong, D.ed. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
4. Birdsong, D. 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hornjak, S.: Uticaj uzrasta i pola na usvajanje stranog jezika
5. Birdsong, D. 2006. *Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview*. *Language Learning*.
6. Clark, E.V., Grossman, J.B. 1998. *Pragmatic directions and children's word learning*. *Journal of Child Language* 25, pp. 1-18.
7. Cohen, L. B., Chaput T, H. H., Cashon C. H. 2002. *A constructivist model of infant cognition*. *Cognitive Development* 17, pp. 1323-1343
8. Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold. pp. 76–77.
9. Deloros, J. (1996). *UNESCO Report: Learning: The Treasure Within*. Paris.
10. Dikro, O., Todorov, C. 1987. *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku*. Beograd: Prosveta
11. Eckman, F. R.; Elreyes, A.; Iverson, G. K. (2003). "Some principles of second language phonology". *Second Language Research* 19 (3): 169–208.
12. *Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Easter Europe*. OECD, (2006)
13. *Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Easter Europe*. OECD, (2006)

14. Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Eastern Europe, 2006, p.26
15. Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: University Press.
16. European Commission (2000): Memorandum of comprehensive education. Brussels.
17. Faure, E. (1972).UNESCO Report: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris.
18. Fodor, J. A. Et. Al. 1974. The Psychology of Language. New York: McGraw-Hill.
19. Guirora, A.Z. (2006). "Empathy and second language learning". In Language Learning. 22(1).
20. Ha, J. 2008. A Review Paper on Gender Difference in SLA: Sociolinguistic Perspective and Implications. Modern English Education, Vol.9, No.2: 21-41.
21. Johnstone, R. 2002. Addressing The Age Factor: Some Implications for Languages Policy. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
22. Kresoja, B. 2007. O neformalnom obrazovanju. Cjeloživotno učenje i neformalno obrazovanje. Novi Sad: Novosadski humani centar. 3/2007:19-22.
23. Kromer, R. 1981. „Razvoj jezika i saznanja – kognitivistička teza“ u Ignjatovic-Savic, N. (prir.) Razvoj govora kod deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 73-125.
24. Lee, J. and VanPatten, B. (2003). Making Communicative Language Teaching Happen, 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
25. Lyytinen P. Et. Al. 2003. The Play and Language Behavior of Mothers With and Without Dyslexia and Its Association to Their Toddlers' Language Development. Journal of Learning Disabilities 36, pp. 74-86.
26. Macwhinney, B. 2004. A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. Journal of Child Language 31, pp. 883-914
27. Macwhinney, B. 2004. A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. Journal of Child Language 31, pp. 883-914.
28. Macwhinney, B. 2004. A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. Journal of Child Language 31, pp. 883-914
29. Marinova-Todd, S. H. et al. 2000. Three Misconceptions about Age and L2 Learning. TESOL Quarterly, Vol. 34, No.1: 9-34.
30. Marković, D. (2005.) Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju? Neformalno obrazovanje u Evropi. Beograd: Grupa“Hajde da...“.

31. Martohardjono, G. and S. Flynn. 2005. Is There an Age-Factor for Universal Grammar? In Singleton, D. and Lengyel, Z. eds. *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters.
32. Meisel, J. M. 1995. "Parameters in Acquisition" in Fletcher, P., MacWhinney, B. (eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 10-35.
33. Moskovljevic, J. 1998. Teorijsko-metodološki problemi u proucavanju ranog jezičkog razvoja. *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: DuUJ, str. 11-19.
34. Moskovljevic, J. 1998. Teorijsko-metodološki problemi u proucavanju ranog jezičkog razvoja. *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: DuUJ, str. 11-19.
35. Nunan, D. (2001). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publisher
36. O'GRADY, W. 1999. Toward a new nativism. *Studies in Second Language Acquisition* 21, pp. 621-633
37. PIJAŽE, Ž., INHELDER, B. 1988. *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
38. RESCORLA, L., ALLEY, A. 2001. Validation of the Language Development Survey (LDS): A Parent Report Tool for Identifying Language Delay in Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 44, pp. 434-445.
39. Savignon, S (2005). *Communicative Competence. Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill.
40. Saviile-Troike, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Schouten, A. 2009. The Critical Period Hypothesis: Support, Challenge and Reconceptualization. *TESOL & Applied Linguistics*. Vol. 9, No.1: 1-16.
42. Singleton, D. 2007. The Critical Period Hypothesis: Some Problems. *Interlinguistica*, No. 17.
43. VanPatten, B. (2003). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
44. Young, R. 1999. Sociolinguistic Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19: 105-132.
45. Бужаровска, Е, Меѓујазичното влијание кај изучувачитена македонскиот од англиско говорноподрачје; Меѓународен собир на соработка: Прв, втор, друг јазик: хрватско-македонски споредби, 220-232

46. Галевска, Н. (2007), Квалитативни и квантитативни истражувања, Скопје :  
Просветно дело
47. Група автори, „Оценување на постигањата на учениците“, Биро за развој  
на образованието, Скопје, 2001
48. Даскаловска, Н. (2013). Експлицитно и имплицитно усвојување на странските  
јазичи. УГД, Штип. Стр.1-2
49. Лазарова-Никовска Ана, (2009) Дидактика, Универзитет ФОН, Скопје

Интернет извори:

1. <http://www.britishcouncil.org/ar/macedonia-slmethology-guidebook-mk.pdf>
2. [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/anglistik/personen/cornelia.hamann/Language\\_Acquisition.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anglistik/personen/cornelia.hamann/Language_Acquisition.pdf)
3. <http://www.ling.upenn.edu/~ycharles/klnl.pdf>
4. [http://sokrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://sokrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
5. [http://www.sokrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sokrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

# **ПРИЛОЗИ**

**Прилог 1**

**Прашалник за интервју 1. ПРАШАЛНИК ЗА ПРОЦЕНКА НА ДИДАКТИЧКО МЕТОДОЛОШКИТЕ ОСНОВИ НА НАСТАВАТА**

1	Кој е доминантниот стил на наставничката работа?	Демократски
		Автократски
2	Степенот на интеракција во наставата	Висок
		Застапен
		Фронтална работа
		Индивидуална работа
3	Дидактичко- методичките основни методи и форми на работа се:	Претежно е застапен метод на работа со пишувани текстови
		Доминира методот на усно зборување
		Постои вербална доминантност на наставникот
4	Дали во наставата се користат учебникот, како и други извори на знаење:	Се користи само учебникот
		Се користат и други извори на знаење
5	Која е основната наставна форма при работата:	Работа во мали групи
		Фронтална настава
6	Дали постои добра артикулација на часот?	Артикулацијата на часот е солидна
		Артикулацијата недостасува на определени делови од часот
		Артикулацијата може да биде подобра
7	Дали методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците?	Методите и формите на работа кореспондираат со возраста и потребите на учениците
		Методите и формите на работа

		воглавно кореспондираат со возраста и потребите на учениците
		Методите и формите на работа не кореспондираат со возраста и потребите на учениците

**Прилог 2**

**Прашалник за интервју 2. ПРАШАЛНИК ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА ПЕДАГОШКИ-ДИДАКТИЧКИОТ КВАЛИТЕТ НА УЧЕБНИЦИТЕ**

1	Учебникот е прилагоден на возраста на детето	Да
		Не
2	Учебникот со своите содржини е прилагоден на интересите на учениците	Да
		Не
3	Културолошките обележја на учебниците се разбирливи за учениците	Да
		Не
4	Учебниците имаат развиена дидактички апаратура	Да
		Не
5	Пакетот на учебници го почитува принципот на усвојување на странски јазик	Да
		Не
6	Содржините во учебникот имаат воспитен карактер	Да
		Не
7	Илустрациите соодејствуваат со содржините имаат естетско – уметнички квалитет	Да
		Не
8	Учебниците кореспондираат со барањата на работните тетратки	Да
		Не
9	Сите учебници имаат работни тетратки	Да
		Не
10	Работните тетратки даваат услови за развивање на самостојноста во совладување	Да
		Не

Прилог 3
----------

**Прашалник за интервју 3. ПРАШАЛНИК ЗА ЗАСТАПЕНОСТА НА  
ОДДЕЛНИТЕ СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ ВО УЧИЛИШТЕТО ЗА СТРАНСКИ  
ЈАЗИЦИ**

	1Степен	2Степен	3Степен	4Степен	5Степен	6Степен	7Степен	8Степен
Англиски								
Француски								
Германски								
Шпански								
Италијански								
Руски								
Албански								
Турски								
Други								

## Прилог 4

### Прашалник за интервју 4. ПРШАЛНИК ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА СТАВОВИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО УЧИЛИШТАТА ЗА СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

1. Според ваше мислење, , потребно е да се изучува странски јазик во училиштата за странски јазик поради:

- a. Можноста за побрзо усвојување на странски јазик
- b. Влијанието кое го има врз оценката во училиштето
- c. Заради можноста истовремено да се изучуваат два странски јазика: еден во училиштето, еден во училиштето за странски јазици
- d. Да се биде во тренд со другарите кои учат

2. На скала од 1 до 5, како ја оценувате работата на наставникот во училиштето за странски јазик ?

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

3. Објасни зошто го изучуваш странскиот јазик во училиште за странски јазик ?

- а)Затоа што во училиште не можам доволно да го научам
- б)моите родители сакаат да учам јазик
- в)затоа што моите другари одат во училишта за странски јазик

4. Во твоето училиште за странски јазици, изучуваш еден или повеќе јазици?

- а)еден јазик
- б)повеќе јазици

**5. Што мислиш, кој јазик е најдобро да се изучува?**

- а)англиски
- б)германски
- в)француски
- г)шпански
- д)италијански
- ѓ)албански
- е)грчки

**6.Зошто изучувањето на странски јазик е значајно?**

- а)успешно да можам да користам компјутер
- б)бидејќи другарите повеќе те ценат
- в)во иднина да ми послужи за подобра работа

**7.Какво е твоето мислење?**

- а) постои голема разлика во начинот на изучување на странски јазик во училиштата и во центрите за изучување на странски јазици
- б)постои разлика, но не е важна
- в)не постои разлика

**8. Како ги оценуваш учебниците со кои учиш странски јазик во училиштата за странски јазици?**

- а)тие се многу добри и интересни
- б)тие ни даваат можност да бидеме активни во наставата