

УНИВЕРЗИТЕТ „Св. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – БИТОЛА
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ



ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Семантизација на германскиот вокабулар во наставата по германскиот јазик
како странски јазик

КАНДИДАТ

м-р Алида Емини-Исмаили

МЕНТОР

проф. д-р Јагода Стрезовска

Б и т о л а, 2021 година

ИЗЈАВА

Изјавувам дека при изработката на дипломскиот проект ги почитувам позитивните законски прописи од областа на заштитата на интелектуалната сопственост и не користев реченици или делови од трудови на други автори без да ги почитувам методолошките стандарди. Изјавата ја давам под полна материјална и кривична одговорност.

Изјавува
м-р Алида Емини-Исмаили

Благодарност

Би сакала да ѝ се заблагодарам на мојата менторка, проф. д-р Јагода Стрезовска, за конструкторната соработка и поддршка. Исто така, би сакала и да им се заблагодарам на сите професори на Педагошкиот факултет на Универзитетот „Св. Климент Охридски“ во Битола, како и на сите личности кои не се именувани и кои ме поддржаа во ова истражување.

Содржина

Благодарност	3
Листа на кратенки	6
1.1 Дефинирање на проблемот во трудот	8
1.2 Цел на трудот	9
2. Дефиниции	10
2.1 Вокабулар (речник)	11
2.1.1 Дефиниција	11
2.1.2 Вокабулар, усвојување на вокабуларот, вокабуларот во наставата – објаснување на поимите	15
2.1.3 Обем на вокабуларот	18
2.1.4 Структура на вокабуларот	22
2.2 Мемориско-психолошки аспекти на наставата по вокабулар	23
Тешкотии во учењето при усвојување вокабулар	28
2.3 Настава за вокабулар: теорија за учење и дидактички основи	28
2.3.1 Основи	28
Дидактички лекции	33
Функции на дидактичкиот метод	34
Наставна метода	35
2.3.1.1 Видови учење	38
2.3.2 Стекнување семантички вештини	45
2.3.2.1 Теоретски модели за развој на поими и значења	45
2.3.2.1.1 Некои значајни модели	46
2.3.2.1.2 Обид за класификација на теоретските модели	47
2.3.2.1.3 Поддршка на аспектите во развојот на поимите и значењата	48
2.3.2.2 Интерактивно усвојување јазик	49
2.3.3 Психолошки аспекти на наставата по вокабулар	51
2.3.3.1 Наставен вокабулар	53
2.3.3.1.1 Опис на вокабуларот	53
2.3.3.1.2 Критериуми за избор на вокабуларот	55
2.3.2.1.3 Изучување на вокабуларот	59

2.3.2.1.4 Стратегии за учење вокабулар	65
2.3.2.1.5 Учење на вокабуларот	70
2.3.2.1.6 Процес на предавање на вокабуларот	72
2.3.2.1.7 Дел од определување на говорот	86
2.6 Семантика	99
2.6.1 Лексичка семантика	101
2.6.2 Семантика на зборови и реченици	101
2.6.3 Семантички вештини и прагматика	104
2.6.4 Семантички вештини кај билингвалните деца	105
3. Важноста на работата со вокабуларот и принципите на предавање во учењето јазик	106
3.1 Работа со вокабулар	106
3.1.1 Дефиниција на вокабуларот	106
3.1.1.1 Теоретски и методолошки основи на концептот вокабулар	107
3.1.1.2 Вокабуларот од психолошка и психопатолошка гледна точка	107
3.1.2 Стратегии за учење вокабулар	108
3.2. Работата со вокабулар од историска перспектива	109
3.4 Класификација на типот на изразување	112
3.5 Наставни принципи во учењето јазик	114
4. Ментален лексикон	116
4.1 Дефиниција на поимите	116
4.1. Монолингвална ментална лексика	123
4.2. Повеќејазична ментална лексика	125
5. Формирање на концепт	126
5.1. Формирање на термини при усвојување прв јазик	126
5.2. Формирање на концепти при усвојување втор јазик	127
6. Емпириска студија	130
6.3.2 Анализа на работата со вокабуларот во учебникот Studio D B2/1 и B2/2 од Cornelsen Verlag	130
6.4 РЕЗУЛТАТИ	135
7. Дискусија	138
8. Резиме	142
9 Заклучок	151
Литература и извори	158

Листа на кратенки

Другите употребени кратенки не се наведени овде бидејќи тие се користат во секојдневниот живот и може да се најдат во речникот (како на пр., плус, т. е., или...).

Во овој труд, се зборува за наставниците, студентите, вработените, клиентите, колегите и сл. во машки род, само заради полесна читливост.

1. ВОВЕД

Темата на оваа докторска дисертација е од областа на наставата за изучување на вокабуларот на германскиот јазик како странски јазик (DaF), односно да се претстават начините за објаснување на значењето на зборовите во германскиот јазик како странски јазик (DaF).

Во текот на комуникациските и интеркултурните часови по странски јазик, се согледува потребата од соодветно предавање на странскиот вокабулар. Зголемениот број публикации на оваа тема најавува одреден „пресврт на трендот“ (Бон 2000: 6), но „мислењата за степенот до кој учењето на вокабуларот е потребно и, воопшто, е можно, сè уште се многу противречни“ (DaF).

Ако работата на вокабуларот сè повеќе се придвижува кон центарот на истражувањата за усвојувањето странски јазик и за наставата по странски јазик, се поставува прашањето за природата и структурата на вокабуларот што треба да се предава. Терминот „вокабулар“ веќе сугерира дека неговите основни јазични единици се, првенствено, зборови. Наставата за изучување на зборовите се чини дека е норма во наставната практика иако истражувањата за наставата по странски јазик веќе некое време ја нагласуваат важноста на наставата и учењето на поголемите единици, т.н. „парчиња“¹.

Според јазичните критериуми, зборовите може да се класификуваат во делови на говорот, како што се именки, глаголи, придавки (т.н. содржински зборови) или предлози, сврзници (т.н. функционални зборови) (2000: 20).

Ако поблиску се разгледува вокабуларот, станува јасно дека не е правилно да се зборува само за зборови зашто има и групи зборови, идиоматски изрази (на пр., има табла пред главата) и реченици (на пр., поговорки).

¹ Vgl. Z. B. Handwerker, 2002, House, 1995.

Според Edmondson, работата на вокабуларот не смее да се изедначува со самото „учење зборови“. Работата на вокабуларот и работата на граматиката на часовите по странски јазик треба да се одвојуваат².

Од горенаведените размислувања, станува јасна важноста за усвојување вокабулар на часовите по странски јазик. Во исто време, треба да се нагласи дека граматиката и вокабуларот во наставната програма мора да се доведат во врска на насочен начин. Исто така, е точно дека терминот вокабулар што се користи во оваа докторска дисертација е многу широк и тешко дека може јасно да се разликува од другите аспекти за усвојување јазик [...].

Овие размислувања во истражувањата за учење странски јазик се чини дека се од голем интерес за нас, од гледна точка на германската лингвистика бидејќи и тука сè уште жестоко се дебатира прашањето за основните јазични единици и нивната класификација.

1.1 Дефинирање на проблемот во трудот

Употребата на богат речник е предуслов за успешна интерперсонална комуникација.

Човечкиот речник овозможува да се формулираат мисли и да се разменуваат идеи со партнерите во разговорот. Кога се изучува странски јазик, основните вештини за вокабуларот (речникот) се, исто така, важни за совладување на комуникативните активности поврзани со вештините, како што се читање, пишување, слушање и зборување. Поради оваа причина, работата на вокабуларот треба да има значајно место во наставата по јазик, како и во стручната квалификација или во јазичната поддршка за учење во компанијата.

Јазичната дидактика, како што ќе биде детално објаснето во овој труд, прави разлика помеѓу комуникацијата, разбирањето и потенцијалниот речник³.

² Vgl. Edmondson, 1995, S. 60.

³ Bohn, 1999, S. 14.

Комуникацискиот вокабулар, односно речникот ги опфаќа сите зборови и фрази што учениците активно ги користат кога зборуваат или пишуваат (= продуктивен речник). Основниот речник потребен за полагање испит за добивање сертификат по германски јазик има околу 2 000 единици. Лексичките единици што им се достапни на учениците за самостоен пристап до текстови или искази се нарекуваат сфаќања (= рецептивен речник). Рецептивниот речник е секогаш поголем од комуникативниот речник. Сепак, границите помеѓу овие две форми вокабулар се замаглени: зборовите и фразите што не се користат често може да преминуваат од комуникативниот речник во разбирливиот вокабулар и обратно.

Потенцијалниот речник вклучува зборови и фрази што учениците не ги знаат, но кои можат самостојно да ги изведуваат од компонентите на еден збор или фраза, на пр., затоа што тие знаат одредени правила за формирање зборови.

1.2 Цел на трудот

Целта на ова истражување е да се покажува дека вокабуларот претставен во наставните материјали за DaF/DaZ е, првенствено, ориентиран кон потребите на учениците и е избран според одредени критериуми.

Релевантно е дека вокабуларот претставен во наставните материјали DaF/DaZ, главно, се заснова на потребите на учениците и мора да биде избран според одредени критериуми.

Во однос на употребливоста, се подразбираат таканаречените „јазично-прагматични потреби“ на учениците⁴.

За контекстот поврзан со работата, се употребуваат, на пример, имиња на алатки и на одредени активности и процеси на работното место, како и зборови и фрази за вршење јазични активности, како на пр., спроведување краток разговор, пријавување болни или барање замена.

⁴ Vgl. Bohn, 1999, S. 18.

Како дел од критериумите за учење, треба да се избере и вокабулар што треба да се воведо за учесниците во курсот, навистина, да можат да го научат и запаметат. Најлесен начин да се научат зборовите е нивното користење:

(а) Може да се искористат во нови ситуации со кои ученикот има лична или емотивна врска.

(б) Може да се визуализира со помош на слики.

Сличноста со зборовите од мајчиниот јазик, исто така, помага за подобрување на употребата на зборовите од странскиот јазик.

Во емпирискиот дел од трудот е направена анализа на вокабуларот во учебникот „Studio d“, Cornelsen Verlag, односно се анализираат вежбите со помош на кои може полесно да се совладаат значењето на зборовите и пренесувањето или семантизирањето на зборовите.

2. Дефиниции

Нема сомнение дека вокабуларот има многу важна улога во изучувањето на странски јазик. Комуникацијата е можна ако се знаат само неколку едноставни основни зборови на странски јазик. Исто така, мора да се има предвид дека главната причина за недоразбирањето во комуникацијата е тоа што усвоениот вокабулар е недоволен.

Според Tschirner, „Вокабулар (речник) е вкупниот збир на сите зборови на еден јазик или на една личност во одредена временска точка⁵.”

Науката што го анализира вокабуларот и се занимава со значењето на лексичките единици е лексикологијата или лексичката семантика. Наука која се занимава со поврзаноста на зборовите се нарекува фразеологија. Лексикографијата, од друга страна, е науката што се занимава со пишување речници⁶.

⁵ Tschirner, 2011, S. 236.

⁶ Tschirner, 2011, S. 236–367,

Треба да се напомене дека зборовите може да се дефинираат на два начини: ономазиолошки ако се започне од значењето и ако се започне од формите на зборовите⁷.

Ономазиолошкото дефинирање се заснова на концептите што се поврзани со прашањата за начинот на кој некој може да изрази одреден поим или одреден термин. Овие концепти се однесуваат на начинот на изразување во рамките на еден јазик и може да бидат изразени со збор или група зборови⁸.

Во овој момент, современата применета лингвистика интензивно се занимава со изучување на лексиката во дидактиката на странскиот јазик.

Лингвистиката прави разлика помеѓу два типа зборови. Заменките, глаголите и придавките се нарекуваат содржински зборови на јазикот и тие ја претставуваат отворената група зборови со кои се опишуваат процеси, предмети и факти од реалноста⁹.

2.1 Вокабулар (речник)

2.1.1 Дефиниција

Вокабуларот на секоја личност може грубо да се подели на вокабулар за разбирање (рецептивен речник) и вокабулар за комуникација (продуктивен речник).

Ни треба речник за да разбереме усни и пишани текстови.

Кога зборуваме и пишуваме, го повикуваме комуникацискиот речник. Понекогаш се зборува и за <<активен>> и <<пасивен>> речник. Сепак, овие термини

⁷ Tschirner, 2011, S. 236.

⁸ Vgl. Tschirner, 2011, S. 236.

⁹ Vgl. Bohn, 1994, S. 170.

се погрешни зашто дури и таканаречениот <<пасивен>> речник бара од учениците активно да го разбираат¹⁰.

Duden наведува некои карактеристики на вокабуларот на германскиот јазик:

– „Вокабуларот се збогатува со голем број нови изрази, првенствено со ова: превртување.“

– „Ние ги нарекуваме позајмени зборови, но тие се делови на нашиот вокабулар бидејќи само јазичните научници можат да ги разликуваат од наследените зборови.“

– „Вокабуларот на германскиот јазик е структуриран на неколку начини.“

– „Има ненадејно проширување на вокабуларот.“

– „Различните гледишта за начините на кои детето го категоризира светот околу себе се појавуваат сукцесивно и во диференцијацијата на вокабуларот.“

– „Дали корисникот треба самиот повторно да го додаде својот индивидуален вокабулар?“ = овој дел не е јасен, што се мисли под „да го внесе“, поправи го?

Типични комбинации на зборови:

Мал вокабулар, голем вокабулар, посебен вокабулар

Изведени зборови:

Проширување на вокабуларот, усвојување на вокабуларот, богатство на вокабуларот, обем на вокабуларот, загуба на вокабуларот

¹⁰ Vgl. Bühler, 1978, S. 34, 284.

Случаи: што значат овие случаи долу (номинатив, генитив, датив), за што се пример, зашто тие немаат никаква смисла, провери и поправи

Номинатив: еднина од вокабуларот; Множина вокабулар.

Генитив: еднина од вокабуларот; Множина вокабулар.

Датив: еднина во вокабуларот; Множина вокабулар¹¹.

Според Tschirner, поимот вокабулар го има следново значење: Вокабуларот е вкупниот број на сите зборови на еден јазик или на една личност во одредено време¹².

Науката што го анализира вокабуларот и се занимава со значењето на лексичките единици е лексикологијата или лексичката семантика. Науката што се занимава со поврзаноста на зборовите се нарекува фразеологија. Лексикографијата, од друга страна, е науката што се занимава со пишување речници¹³.

Речник (исто така: вокабулар, лексикон или лексика) значи севкупност на сите зборови. Ова може да значи:

„Сите зборови на еден јазик во одредено време или сите зборови на еден јазик што еден говорител ги знае или користи¹⁴.“

Разликата мора да се направи во рамките на второто значење.

Рецептивен вокабулар (или пасивен речник) се зборовите што говорителот ги знае или препознава. Рецептивниот речник помага да се разберат изговорените и пишаните текстови (разбирање на вокабуларот). Говорителот може да се потсети на значењето на зборот што го чул или прочитал или, на пример, да ги користи правилата за формирање зборови за да го дознае значењето¹⁵.

¹¹ Vgl. Bohn, 1994, S. 170.

¹² Vgl. Tschirner, 2011, S. 236.

¹³ Vgl. Tschirner, 2011, S. 236–367.

¹⁴ Vgl. Ebenda.

¹⁵ Duden, Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag, 2007, S. 13.

Продуктивен вокабулар (или активен речник) се зборовите што говорителот активно ги користи¹⁶. Продуктивниот вокабулар му овозможува на говорителот јасно да се изрази. Говорителот може да употреби сличен збор од меморијата за одредено значење¹⁷.

Дидактичарот Rainer Bohn прави разлика помеѓу три типа вокабулар (речник во наставата по странски јазици): активен, пасивен и потенцијален речник.

Вокабуларот што се нарекува активен е речникот што ученикот може да го користи продуктивно. Вториот вид го вклучува вокабуларот што ученикот еднаш го учел, но не може да го користи продуктивно кога зборува и пишува¹⁸. Потенцијалниот речник се состои од изведени или сложени зборови што ученикот ги смета за непознати и нови, но може да го разбере нивното значење преку своето образование.

Предуслов за тоа е ученикот да ги знае основниот збор и правилата за формирање зборови во дадениот јазик.

Овој потенцијален речник е од големо значење за ученикот бидејќи од него зависи нивото на разбирање при слушање и читање¹⁹.

Christiane Neveling потенцира дека лингвистиката, исто така, ги опишува зборовите во дидактиката како комплексни предмети за учење што може да имаат еден или повеќе делови. Лингвистичките единици имаат: форма на зборот (фонолошки, ортографски и морфосинтаксички карактеристики)²⁰ и значење (семантички карактеристики)²¹.

Употребата на богат речник е основен услов за успешна интерперсонална комуникација.

¹⁶ Vgl. Ebenda.

¹⁷ Vgl. Ebenda.

¹⁸ Vgl. Bohn, 1994, S. 171.

¹⁹ Vgl. Bohn, 1994, S. 171.

²⁰ Neveling, 2016, S. 117.

²¹ Neveling, 2016, S.117.

Нашиот речник ни овозможува да формулираме мисли и да ги разменуваме нив со другите. Исто така „Кога учите странски јазик, основните вештини за вокабулар се важни за да совладате комуникативни активности поврзани со вештините, како што се читање, пишување, слушање и зборување. Поради оваа причина, вокабуларот треба да има значајно место во наставата по јазик, како и во стручната квалификација или во јазичната поддршка на местото за учење²².“

Лингвистите прават разлика помеѓу комуникациски речник, речник за разбирање и потенцијален речник²³.

Комуникацискиот речник ги опфаќа сите зборови и фрази што учениците активно ги користат кога зборуваат или пишуваат (= продуктивен речник).

„Основниот речник потребен за полагање испит за добивање сертификат по германски јазик содржи околу 2 000 единици. Лексичките единици што им се достапни на учениците за самостоен пристап до текстови или искази се нарекуваат сфаќања (= рецептивен речник). Овој речник е секогаш поголем од вокабуларот за пораки. Сепак, границите помеѓу овие две форми вокабулар се нејасни: зборовите и фразите што не се користат често може да се пренесуваат од комуникативниот речник во речникот за разбирање и обратно. Потенцијалниот речник вклучува зборови и фрази што учениците не ги знаат, но кои можат самостојно да ги изведат од компонентите на еден збор или фраза, на пр., затоа што тие се запознаени со одредени правила за формирање на зборовите²⁴.“

2.1.2 Вокабулар, усвојување на вокабуларот, вокабуларот во наставата – објаснување на поимите

Вокабуларот е познат и како лексикон или речник и е дефиниран во германскиот универзален речник на Duden како целина од зборовите на еден јазик (на

²²https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/05_BS_Wortschatzarbeit_Web.pdf.

²³ Vgl. Bohn, 1999, S. 23–24.

²⁴ Vgl. Ebenda.

пр., германскиот вокабулар, вокабуларот на еден технички јазик) или како целина од зборовите што ги има на располагање поединецот²⁵.

Според Bohn, стандардниот германски јазик има помеѓу 300 000 и 500 000 зборови²⁶. Според информациите на Huneke/Steinig, вкупниот број зборови во стандардниот јазик е приближно меѓу 400 000 и 600 000 зборови²⁷. Овие проблематични проценки произлегуваат од фактот дека не може точно да се утврди границата помеѓу општиот и техничкиот вокабулар. Бројот на технички термини е огромен и, според Bohn, секоја година се додаваат приближно 4 000 нови зборови или нови значења на зборовите²⁸. Според Huneke/Steinig, германскиот јазик се состои од приближно 50 % именки, 25 % глаголи, 25 % придавки и прилози, како и од 200 предлози и сврзници и скоро 100 заменки²⁹.

Друг фактор што придонесува за тешкотијата при одредување на бројот на зборови е фактот дека постојат различни дефиниции за поимот збор. За поимот збор, Bohn вели: „Зборовите, обично, се дефинираат како најмали независни носители на некое значење и како одлучувачки градежен материјал на јазикот, без кој нема јазично разбирање³⁰.“ Од друга страна, не постои кохерентна дефиниција за поимот збор меѓу лингвистите. Bünting прашува: „Што има да каже лингвистиката за „зборот“, која дефиниција за поимот збор може да ја понуди? На прашањата не може да се одговори во општа форма зашто, се чини, дека има толку многу дефиниции за поимот збор колку што има лингвисти³¹.“ Dürr/ Schlobinski, исто така, наведуваат дека зборот не е единица што може да се дефинира³². Од оваа причина, лексикографите имаат тешкотии со изборот на вокабулар кога работат на речници, при што е потребно да се утврдат зборовите што припаѓаат на општата лексика.

²⁵ Vgl. Duden, 2003, S. 1831.

²⁶ Vgl. Bohn, 1999, S. 9.

²⁷ Vgl. Huneke/Steinig, 2005, S. 58.

²⁸ Vgl. Bohn, 1999, S. 9.

²⁹ Vgl. Huneke, Steinig, 2005, S. 58.

³⁰ Vgl. Bohn, 1999, S. 19.

³¹ Vgl. Bünting, 1996, S. 94.

³² Vgl. Dürr/Schlobinski, 1990, S. 72.

При дефинирање на вокабуларот, се прави разлика помеѓу продуктивен (активен, исто така, наречен вокабулар за комуникација) и рецептивен (пасивен, исто така, наречен вокабулар за разбирање).

Се проценува дека продуктивниот вокабулар во мајчиниот јазик има 12 000 зборови³³ и вклучува зборови што ученикот може да ги користи, а тоа значи дека тие се во продуктивна употреба во јазикот. Комуникацискиот вокабулар ги вклучува сите функционални зборови (предлози, сврзници и сл.) и одреден број содржински зборови (именки, глаголи, придавки).

Рецептивниот вокабулар во мајчиниот јазик има околу 100 000 зборови³⁴. Разбирањето на вокабуларот ги вклучува сите зборови што ученикот ги знае за да го разбере значењето кога слуша и чита текстови самостојно. Постојат различни стратегии и совети кои помагаат да се развијат логичките односи во текстот. Станува збор за стратегии на ниво на збор, реченица и текст.

Покрај продуктивниот и рецептивниот вокабулар, се разликува и потенцијален вокабулар. Тој ги вклучува сите сложени или изведени зборови што ученикот не ги знае на прв поглед. Сепак, ученикот може да ги разбере без објаснување, со употреба на различни стратегии. Ученикот веќе може да го знае значењето на компонентите, може да користи правила за формирање зборови, да формира хипотези или да ги користи своите јазични знаења³⁵.

Аквизицијата на вокабуларот е израз за усвојување, односно за учење на вокабуларот. Аквизицијата на вокабуларот е поразлична во еднојазичната ментална лексика отколку во двојазичната лексика. Менталната лексика го чува нашето знаење и учествува во обработката на даден јазик³⁶. Еднојазичната ментална лексика се усвојува во детството. Децата прво ги учат зборовите кои се особено важни или се изговараат особено често. Бидејќи семантиката е поважна од фреквенцијата, децата, главно, користат зборови со содржина. Функционалните зборови постепено се додаваат подоцна. Аквизицијата на вокабуларот е случајна, т. е. неконтролирана. Содржинските

³³ Vgl. Bohn, 1999, S. 9.

³⁴ Vgl. Ebenda.

³⁵ Vgl. Ebenda, S. 24.

³⁶ Vgl. Roche, 2005, S. 67.

зборови често имаат форма на фрагменти од зборови (делови од зборови). Слична е и аквизицијата на втор јазик од возрасните.

Во контекст на двојазичната ментална лексика, се прави разлика помеѓу три форми (модел) за складирање и обработка на термини на мајчин и странски јазик во мозокот. Значи, постои подреден модел (термин од странскиот јазик се доделува на концепт што е веќе познат), координиран модел (концептите и поимите на првиот и вториот јазик се независни едни од други) и поврзан модел – постои заеднички извор на концептот, но можни се две различни имиња³⁷.

Методите за предавање на вокабуларот се изведени од начинот на кој се усвојува вокабуларот. Постојат вербални (јазични) и невербални (нелингвистички) методи за пренесување на значењето. Функцијата на овие постапки е да му ја објаснат семантиката на новите зборови или структури на ученикот. Во последниве години, се посветува особено внимание на тоа дека учениците развиваат различни стратегии за учење додека работат самостојно со вокабуларот за да можат самите да го откријат значењето на непознатите зборови. Потоа, тука се техничките објаснувања поврзани со културата, кои ги земаат предвид значењата специфични за културата³⁸.

2.1.3 Обем на вокабуларот

Ако се погледне во обемот на вокабуларот, треба да се земе предвид дека тој треба да биде ограничен за целите на учењето. Вокабуларот претставен во наставните материјали за DaF/DaZ, главно, се заснова на потребите на учениците и се избира според одредени критериуми.

Во овој контекст, поимот „употребливост“ значи т.н. „јазично-прагматични потреби“ на учениците³⁹.

Според проценката на уредничкиот тим на Duden, германскиот јазик се состои од 300 000 до 500 000 зборови. Од различни причини, овде е можно само да се дадат

³⁷ Vgl. Ebenda, S. 71.

³⁸ Vgl. Ebenda.

³⁹ Vgl. Ebenda.

проценки. Од една страна, јазикот постојано се менува. Секој ден се додаваат нови зборови или од композиции или од странски јазици. На пример, зборовите „Energieeffizienz“ или „googlen“ не постоеја пред неколку години иако денес тие се разбирливи за скоро сите. Друга причина е што некои зборови се застарени, односно се забораваат или се заменуваат со други. На пример, дали знаете што значат „Meuder“ и „Knap“? Тие се стари германски зборови кои одамна се заменети со „мајка“ и „татко“ и кои само многу малку луѓе ги знаат денес⁴⁰.

Контекстот на работата се поврзува, на пример, со имињата на алатки, на одредени активности и процеси на работното место, како и со зборови и фрази за вршење јазични активности, како што се на пр., спроведување на краток разговор, пријавување болни или барање замена⁴¹.

Како дел од учењето, треба да се избере и вокабуларот што треба да се воведат за учесниците во курсот за да можат тие, навистина, да го научат и запаметат. Најлесен начин да се научат зборови е:

(а) да се користат навремено во нови ситуации со кои учесникот има лична или емотивна врска,

(б) да се визуализира со помош на слики.

Сличноста со зборовите од мајчиниот јазик придонесува и за нивно полесно паметење.

Според критериумот „разбирливост“, Neuner⁴² ги сумира областите за контакт на мајчиниот јазик и научениот странски јазик, во однос на семејните и културните односи. Дали и двата јазика припаѓаат на јазична група или се научени преземањата од мајчиниот јазик во странскиот јазик? провери ја последната реченица од овој дел?

Дали има сличности или разлики во обете култури?

⁴⁰ Vgl. <https://www.phase-6.de/magazin/rubriken/fakten-der-sprache/der-deutsche-wortschatz/>.

⁴¹ Vgl. Neuner, G., 1991, S. 80.

⁴² Vgl. Ebenda.

Терминот „фреквенција“ се користи, на пример, во речници со фреквенција, како што е, на пр., Фреквентниот речник на германски јазик (2006). Овој речник се состои од 4 милиони зборови. Понатаму, списоците со зборовите за добивање на германскиот сертификат или списоците за речникот на Институтот „Гете“ за различни нивоа може да обезбедат добра ориентација⁴³.

Во однос на нивото на јазикот на учениците, се препорачува со почетниците да се работи, првенствено, со конкретни и јасни термини, а да не се користат апстрактни и нејасни термини⁴⁴.

Кога се започнува со работа на нова наставна тема, корисно е полека да се запознаваат учениците со тоа. Во оваа подготвителна фаза, првично, е потребно „запознавање со темата“:

(а) активирање на претходното знаење на учениците,

(б) воспоставување лична врска со темата, така што учесниците се мотивираат да се вклучат во предметот.

Фотографиите што се претставени како примери за зборување се, исто така, погодни како и воведниот разговор или песната. Но дури и во текот на оваа фаза, може да се воведат зборови и фрази неопходни за темата.

Во текстовите за слушање и читање, зборовите мора да се објаснат пред употреба на часот, т. е. значењето на непознатите зборови прво мора да се дефинира, што значи дека наставникот треба внимателно да размислува и да го подготвува првичното олеснување пред лекцијата. Но дури и за време на лекцијата често има спонтани можности да се влијае на збогатување на речникот. Наставникот може да објасни збор непознат за учениците директно и да го запише на табла. Табелата подолу покажува како може да се работи презентацијата на вокабуларот:

⁴³ Vgl. Neuner, G., 1991, S. 80.

⁴⁴ Vgl. Selimi, N., 2016, S. 27.

Илустрација 1:

mündliche Präsentation	schriftliche Präsentation
<ul style="list-style-type: none">■ deutlich und langsam sprechen;■ auf Betonung achten;■ das sofortige Nachsprechen vermeiden, den Lernenden zwei bis drei Sekunden Zeit zwischen Hören und Sprechen geben, damit eine phonologische Repräsentation der Wortform im Gehirn aufgebaut werden kann	<ul style="list-style-type: none">■ in gut leserlicher Schrift schreiben;■ nur wichtige Informationen geben: für Substantive Genus (der, die, das) und Numerus (Singular und Plural), für Verben Grundformen und Rektion;■ immer die gleichen Zeichen verwenden: z.B. „=“, wenn Singular und Pluralform eines Substantivs zusammenfallen;■ auf das Sprachniveau achten: für A1.1-Lernende wäre das Notieren der Grundformen von Verben eine Überforderung.

Извор: Selim, N., 2016, S. 27

Обемот на вокабуларот треба да биде ограничен само за целите на учењето. „Вокабуларот претставен во наставните материјали DaF/DaZ, главно, се заснова на потребите на учениците и е избран според одредени критериуми⁴⁵.“

Во однос на употребливоста, се подразбираат таканаречените „јазично-прагматични потреби“ на учениците⁴⁶.

За контекстот поврзан со работата, се употребуваат, на пример, описи на алатки, одредени активности и процеси на работното место, како и зборови и фрази за изведување јазични активности, како што се, на пр., спроведување краток разговор, пријавување болни или барање замена⁴⁷.

⁴⁵https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/05_BS_Wortschatzarbeit_Web.pdf.

⁴⁶ Bohn, 1999, S. 18.

⁴⁷https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/05_BS_Wortschatzarbeit_Web.pdf.

2.1.4 Структура на вокабуларот

Дидактичарот Rainer Bohn прави разлика помеѓу три типа вокабулар во наставата по странски јазици, помеѓу активниот, пасивниот и потенцијалниот речник. Вокабуларот што се нарекува активен е речникот што ученикот може да го користи продуктивно.

Вториот вид го вклучува вокабуларот што ученикот некогаш го научил, но не може да го користи продуктивно кога зборува и пишува⁴⁸.

Потенцијалниот вокабулар се состои од изведени или сложени зборови што ученикот ги перципира како непознати и нови, но е во состојба да го заклучи нивното значење, врз основа на нивното формирање. Предуслов за ова е ученикот да ги знае основниот вокабулар и правилата за формирање зборови во даден јазик. Овој вокабулар е од голема важност за ученикот бидејќи нивото на разбирање за слушање и читање зависи од него⁴⁹.

Christiane Neveling потенцира дека лингвистиката, исто така, ги опишува зборовите во дидактиката како комплексни предмети за учење што може да имаат еден или повеќе делови. Лингвистичките единици се состојат од форма (фонолошки, ортографски и морфосинтаксички карактеристики)⁵⁰ и значење (семантички карактеристики)⁵¹.

Избраните лексички единици мора да им бидат прецизно објаснети на учениците. Постојат различни техники за објаснување (= процедури за семантизација) кои може да се поделат на јазични и нелингвистички процедури.

⁴⁸ Vgl. Bohn, 1994, S. 171.

⁴⁹ Vgl. Bohn, 1994, S. 171.

⁵⁰ Vgl. Neveling, 2016, S. 117.

⁵¹ Vgl. Neveling, 2016, S. 117.

2.2 Мемориско-психолошки аспекти на наставата по вокабулар

Што се однесува до комуникацијата, не може да се оспори дека граматиката е многу помалку важна од доброто познавање на релевантниот вокабулар. Граматичката несигурност или граматичкото незнаење е од второстепено значење. За да се оствари комуникација, мора да се има барем основен речник⁵².

Наодите од психологијата за учењето и меморијата резултираат со некои важни принципи за работа со речник на часовите по странски јазик. Трите основни принципи за работа со вокабулар се:

- Контекстуализирано учење.
- Мрежно учење.
- Повеќеканално учење⁵³.

Контекстуализирано и мрежно учење

Вокабуларот треба да се воведи и научи во значаен контекст. Новите зборови не треба да се учат изолирано, туку во мрежа. Тие треба да бидат воведени заедно со други лексички единици и да бидат поврзани со познати лексички единици.

Емпириските истражувања во областа на психологијата на меморијата идентификуваат разни видови врски помеѓу одделните елементи на вокабуларот складиран во мозокот. Различните асоцијации на еден збор може да се класификуваат според три принципи:

- Семантички аспекти

На пример, координација (сол, бибер, сенф)

⁵² Vgl. Storch, 1999, S. 55.

⁵³ Vgl. Janíková, Michels-McGovern, 2000, S. 27.

Колокација (посипете сол)

Подреденост (птица, врабец, патка, орел, був)

Синоними (точно, коректно)

Антоними (добро, лошо)

– Граматички аспекти (делови од говор)

– Тематско-ситуациски аспекти

(Janíková, Michels-McGovern, 2000, S. 29)

Повеќеканално учење

Информациите доаѓаат во нашата меморија преку неколку канали на перцепција – нашите сетила: слух, вид, вкус, мирис и допир. Кога учиме странски јазик, идеално е ако ги користиме сите овие сетила додека учиме. Повеќеканалното учење не подразбира само комбинација на зборување, читање, слушање, пишување туку, со него, исто така, ги активираме нашите идеи за бои, мелодии, ритми, тактилни сензации и сензации за вкус⁵⁴.

За време на воведувањето и вежбањето, новите зборови треба да доаѓаат и да се апсорбираат низ различни канали, така што тие ќе може да се закотват што е можно подлабоко и повеќедимензионално во различни потсистеми на меморијата. Важен е начинот кој се работи со новите зборови, но и бројот на различните начини за пренесување на новите зборови. Вокабуларот најдобро се учи преку активности, како што се гледање, слушање, правење, зборување и објаснување⁵⁵.

⁵⁴ Vgl. Janíková, Michels-McGovern, 2000, S. 29.

⁵⁵ Vgl. Storch, 2009, S. 57.

Во следната табела може да се види степенот на запомнување и заборавање при учење со различни сетила⁵⁶:

Слика 2:

<u>Lernen durch</u>	<u>Behalten</u>	<u>Vergessen</u>
<u>Hören</u>	20%	80%
<u>Sehen</u>	30%	70%
<u>Hören und sehen</u>	50%	50%
<u>Sprechen</u>	70%	30%
<u>Sprechen sehen handeln</u>	90%	10%

Видови учење и изучување на вокабуларот

Перцепцијата на вокабуларот е многу индивидуална. Некои ученици подобро и побрзо се сеќаваат на новите зборови додека слушаат, некои додека читаат итн. Тоа зависи од сетилата што учествуваат во перцепцијата. Потоа, се разликуваат следниве видови учење, односно следниве видови ученици:

- Визуелен ученик – учи преку гледање, визуелен образец (на пр., текст, слика и сл.) што помага во процесот на учење.
- Аудитивен ученик – учи преку слух. Информациите ги усвојува преку слушнатото.
- Хаптички ученик – учи со допирање. Тој мора да ги допира работите со рацете.
- Вербален ученик – на ученикот му помага вербалното, односно апстрактното објаснување.

⁵⁶ Vgl. Storch, 2009, S. 57.

– Ориентиран ученик – интеракција – процесот на учење се одвива во социјален контакт и разговор.

Начинот на кој се презентираат новите зборови може да е одлучувачки за учење и меморирање на материјалот. Идеално е кога наставникот очекува да работи со секој вид ученик на час и кога нуди различни начини за учење⁵⁷.

Техники за учење и тешкотии во учењето при усвојување вокабулар

Кога ги учат новите зборови, учениците треба да обработат три компоненти: изговор, правопис и значење. Значењето може да биде главниот проблем. Следните техники се фокусираат на значењето на зборот⁵⁸.

Ученикот може да го разбере значењето на зборот на странски јазик:

- со помош на мајчиниот јазик – преку мајчиниот јазик и дијалект, станува јасно значењето на непознат збор од странскиот јазик: ламбата – лампа, шишето – флаша,

- со помош на друг странски јазик – значењето на новиот збор може да се разбере преку споредување со друг странски јазик,

- со помош на целниот јазик – разбирањето на значењето на новиот збор станува јасно со помош на познавање на целниот јазик. Некои истражувачи претпоставуваат дека е потребно познавање на законите за формирање зборови,

Примери:

Композити = Синтагми

Соба за спиење

Столна ламба за на маса

⁵⁷ Vgl. Janíková, Michels-McGovern, 2000, S. 30.

⁵⁸ Vgl. Ramplion, 1989, S. 33.

Суфикси: провери ги примерите дали се соодветно предадени за да одговараат на суфикс, на пример во готви дали се мисли дек -и- е суфикс? во чист кој е суфикс = нема суфикс

Кук готви

Танц танцува/игра

Чисто чист

Префикси:

Фер нефер

Стојат стануваат во овој пример нема префикс

Дојди врати се и овде нема префикс

можеби во германските зборови има, ама во овие македонски нема, подобро е да ги напишеш на германски ако таму одговараат суфикси, префикси и сл.

– со помош на меѓународни странски зборови – содржината е разбирлива и значајна за ученикот,

На пример:

Модерен модерни

Морализира морализирање

– со помош на контекстот на значењето – ученикот може да го разбере значењето на новиот збор преку јазичната содржина или преку неговата јазична форма⁵⁹.

⁵⁹ Vgl. Rampllion, 1989, S. 38.

Тешкотии во учењето при усвојување вокабулар

Учењето вокабулар е, исто така, поврзано со тешкотиите во учењето.

Тие се однесуваат на следното:

– Учењето и паметењето/меморизирањето.

– Употребата на различни зборови – употребата на зборови соодветни на ситуацијата носи со себе големи тешкотии. На пример, секој почетник има многу ограничен вокабулар што му овозможува да комуницира многу лесно. Напредниот ученик може да има проблем да го избере вистинскиот термин од својот проширен вокабулар.

– Повеќедимензионалноста на лексичките единици – лексичките единици мора да се разберат во својата повеќедимензионалност. Со цел подобро да се идентификуваат барањата за учење при усвојување нов збор, мора да се идентификуваат и различните нивоа што тие ги покажуваат. Во првиот пристап, зборовите може да се разликуваат на фонетско-фонолошкото ниво со својот графички еквивалент, како и на лексичко-семантичко и граматичко ниво⁶⁰.

2.3 Настава за вокабулар: теорија за учење и дидактички основи

2.3.1 Основи

Вокабуларот дава теоретски и дидактички основи на учење. Во однос на теоретската основа за учење на зборовите, при усвојување на новиот вокабулар, целосно се потенцираат три главни принципи на вокабуларна медијација (а потоа и на консолидација на вокабуларот). Поентата е да ги презентираме новите зборови и лексичките единици во контекст со други зборови/лексички единици. Значењето на зборовите не треба да се учи изолирано. Се поставува прашањето за критериумите што

⁶⁰ Vgl. Janíková, 2005, S. 30–31.

треба да се употребуваат за новите зборови. Според Henrichi/Riemer⁶¹, постојат три принципи на класификација: семантички аспекти: координативен молив, кули, фломастер; бор, ела, смрека итн; колокации: возење автомобил, свирење пијано, летање змеј и др. подредени плодови: јаболко, круша, портокал, банана, ананас; синоними: тврдење, известување, комуникација; антоними: големи – мали, мрзливи – вредни, топла – ладна; граматички гледишта: на пример, во деловите на говорот има заменки ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, Sie; модални глаголи: мораат, треба, можат, сакаат итн.

Учениците учат според таканаречената тематско-ситуациска гледна точка. Според овој принцип, се учи вокабуларот во тематска целина. На пример, одење во продавница, подарок, купување, шетање, трошење пари, трговски центар итн.

Принцип на повеќеканалното учење

Принципот на повеќеканалното учење претпоставува дека е засилен приемот на новиот наставен материјал (на пример, новиот вокабулар) кога новата информација е примена преку неколку канали за перцепција. При повеќеканалното учење, ученикот користи или активира повеќе од еден канал за перцепција, т. е. некој учи со комбинација на слух, гледање, зборување и сопствени постапки⁶².

Видови учење

При усвојување странски јазик, се апсорбираат и се обработуваат новите информации со помош на сопствените канали за перцепција. Според можноста за апсорбирање и обработка на нови информации, се прави разлика помеѓу следниве типови учење:

1. Визуелен тип, кој учи со гледање, кому во процесот на учење му помага визуелен образец (на пр., слика, текст итн.).

⁶¹ Vgl. Henrichi/Riemer, 1996, S. 197.

⁶² Vgl. Janíková, McGovern, 2000, S. 35 f.

2. Аудитивен тип, кој учи со слух, кој ги прима повеќето информации од слушнат говор.

3. Хаптичен тип, кој учи со допир, кој треба самиот да ги испита новите работи.

4. Вербален тип, на кој вербалното, но и апстрактното објаснување најмногу му помагаат при учењето.

5. Тип ориентиран кон интеракција, кој учи во социјален контакт и разговор⁶³.

Вежби за замена: Еден јазичен медиум се заменува со друг.

Вежби за надополнување: На пример, пополнување на празнините.

Вежби за проширување: Јазичните единици се прошируваат.

Вежби за компресија: Јазичните единици се кондензираат.

Вежби за трансформација: Јазичните единици се пренесуваат од една во друга форма⁶⁴.

Вежбите за вокабулар може да се разликуваат, според други различни критериуми. Според предметот што се вежба, се прави разлика помеѓу:

Вежби за фонетика: вежбите за фонетика и за правопис многу ретко се среќаваат во наставниот материјал за германски како странски јазик.

Вежби за ортографија и вежби за морфологија, на пример, вежби за структурни зборови или честички.

Вежби за лексикон и семантика, на пример, вежби за синоними, антоними, семејни зборови.

⁶³ Vgl. Ebenda.

⁶⁴ Vgl. Janíková, McGovern, 2000, S. 23 f.

Вежби за формирање зборови.

Вежби за парафразирање.

Вежби за стилски варијанти и идиоматски изрази.

Во зависност од видот на значењето, се прави разлика помеѓу: дефинирање, парафразирање, асоцирање, споредување. Според когнитивните критериуми, се разликуваат: вежби за доделување, вежби за формирање на низи и вежби за избор што се објаснети подолу. Во зависност од нивото на усвојување на вокабуларот, се прави разлика помеѓу продуктивни вежби и рецептивни вежби⁶⁵.

Учебници

Вокабуларот може да им се претстави на учениците на различни начини во учебниците. Од една страна, вокабуларот е интегриран во текстовите, поддржан со слики и комбиниран со разни вештини. Од друга страна, текстот може да се претстави без слики и да се вежба во бројни варијанти⁶⁶.

Презентација на вокабуларот во учебниците

Новиот вокабулар може да се претстави многу поинаку во различни учебници. Формите на презентација и структурите може да се поделат во следниве категории: текстови, читање текстови или слушање текстови, слики, фотографии, цртежи итн., листи со зборови, правила за формирање зборови и правила за справување со речници.

⁶⁵ Vgl. Bohn, 2000, S. 21.

⁶⁶ Vgl. Bohn, 2000, S. 37, 43.

Текстови и слики

Вокабуларот може да се интегрира во текстови и да биде поддржан со слики. Кога се работи со лексички текстови, се воведува нов вокабулар и значењето на новите зборови може да се објасни преку следниве вежби: преку асиоограм=овој збор не е јасен дали така треба?, преку тематска листа на зборови, преку еднојазично објаснување на зборовите, преку краток воведен говор и преку еднојазично објаснување на зборовите.

Листи со зборови

Во скоро секој учебник за странски јазик, на крајот, се наоѓа листа или поимник на зборовите. Овие листи/поимници честопати не се користат на часовите по странски јазик, а учениците ги употребуваат дома кога се подготвуваат за лекциите.

Правила за формирање зборови

При формирање зборови, треба да се земат предвид три аспекти. Во однос на јазичниот аспект, германскиот јазик има релативно ограничен фонд на коренски зборови. Психолошкиот аспект на учење за разбирање на зборовите е олеснет ако зборовите се поврзани според содржината. Познавањето на морфологијата и зборообразувањето е, исто така, важен предуслов за разбирање на семантичките односи.

Дидактички метод (грчки: διδάσκειν didáskein, „да се предава“) е метод на предавање кој следи конзистентен научен пристап или едукативен стил со цел презентирање на информации пред учениците. Методот на дидактичко учење честопати се меша со дијалектиката и Сократовиот метод. Терминот може да се користи и кога се однесува на специфичната дидактичка метода, како што е конструктивистичката дидактика.

Дидактиката е теорија за наставата и, во поширока смисла, теорија и практична примена на наставата и учењето. За разлика од „математиката“ (науката за учење), дидактиката се однесува само на науката за наставата.

Оваа теорија може да се спореди со отвореното учење, кое, исто така, се нарекува учење со искуство и со него луѓето можат да учат интересни теми на неструктуриран начин.

Теоријата на методите за дидактичко учење се фокусира на основните знаења на учениците и се обидува нив да ги подобри и да им пренесе информации. Исто така, оваа теорија се однесува на основата на лекциите во кои главната цел е стекнувањето знаење. Според оваа теорија, наставникот или воспитувачот дејствува како клучна фигура, но и како водич и ресурс за учениците.

Дидактиката или дидактичките методи имаат различни конотации во континентална Европа и во земјите каде што се зборува англиски јазик. На пример, во англосаксонската традиција, во Оксфордскиот речник, дидактиката се дефинира како морално упатство. Според ова, дидактичкиот метод сè уште го има првобитното значење поврзано со поучување морална содржина и затоа, е во спротивност со вистинска уметност или наука. Овие спротивставени погледи се, веројатно, резултат на различниот културен развој во 19 век кога Велика Британија и нејзините поранешни колонии доживуваат обнова и растечки културни разлики, во однос на континентална Европа. Подоцнежното појавување на романтиката и естетиката во англосаксонскиот свет е поврзано со овие негативни и рестриктивни погледи за дидактичкиот метод. Од друга страна, во континентална Европа, овие морализирачки аспекти на дидактиката претходно се отстранети од претставниците на културата во ерата на просветителството, како Voltaire и Rousseau, а подоцна и специјално поврзани со учењето на Johann Heinrich Pestalozzi⁶⁷.

Дидактички лекции

Дидактичкиот метод им ги дава на учениците потребните теоретски знаења⁶⁸. Тој е ефикасен начин да се научат учениците кои не можат да ја организираат својата работа и кои се потпираат на наставниците за упатства⁶⁹. Исто така, тој се користи за да се научат основните вештини за читање и пишување.

⁶⁷ C. Holden, 2010, 129, 2–129.

⁶⁸ Ebenda.

⁶⁹ Vgl. Ebenda.

Наставникот е извор на знаење и знаењето им го пренесува на учениците преку дидактичкиот метод⁷⁰.

Дидактички наставни материјали⁷¹

Училиштето Монтесори (Montessori) развива планирани (дидактички) наставни материјали за развој на практични, сензорни и формални вештини. Бидејќи го водат учењето во подготвена околина, наставниците во Монтесори (Montessori) се нарекуваат директори наместо наставници.

Владината програма PNLD (National Program of Didactic Book) во Бразил постои повеќе од 80 години. Оваа програма има за цел да обезбеди дидактички и педагошки записи за основните училишта, да го прошири пристапот до книгата и да го демократизира пристапот до информации и културни извори. Во многу случаи, учебниците се единствените извори на информации до кои сиромашните деца и адолесцентите имаат пристап во сиромашна земја како Бразил. Овие книги се, исто така, вредна поддршка за наставниците и нудат современи методи за учење, како и ажурирани концепти и содржини во широк спектар на дисциплини⁷².

Функции на дидактичкиот метод

Когнитивна функција: разбирање и учење на основните поими.

Формативно-едукативна функција: вештини, однесување, развој на вештини итн.

Инструментална функција: постигнување на образовни цели.

Нормативна функција: помага да се постигне продуктивно учење, да се постигнат неопходни резултати итн.

⁷⁰ Vgl. Ebenda.

⁷¹ Vgl. Ebenda.

⁷² <https://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11015-em-comemoracao-aos-80-anos-mec-lanca-concurso-literario> <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro>.

Наставна метода

Со децении, со поголемо вклучување на најразновидните сродни науки во старата методологија, систематски се користат термините „дидактика“ и „методологија“, имено терминот „странска јазична дидактика“ во Германија од почетокот на работилниците за дидактика на странски јазик.

Двата поима потоа беа имплементирани преку понатамошен развој на наставните методи од училишниот сектор во институции за обука на наставници и понатамошно образование на колеџи за обука на наставници, подоцна исто така на поголем број универзитети и на семинари за практична училишна обука. Разликата помеѓу поимите може грубо да се сумира шематски:

Дидактиката опфаќа „што“, додека методологијата опфаќа „како“.

Дидактиката се занимава со содржината, целите и нивните оправдувања (што, за што и зошто) Методологијата работи со прашањето кој метод треба да се користи за да се предаваат странски јазици најефективно (како).

Методологијата е збир на методи, како под-дисциплина на специјалистичка наука, исто така, учење на методите што се користат во оваа наука.

Ortner⁷³ го објасни ова подетално со дефиницијата на апстрактниот концепт на методот: Дидактиката е за избор, оценување и структурирање на наставната содржина на часовите по странски јазик и методот го опишува начинот на кој се пренесува содржината, се дефинира „како“ за „што“ на Дидактика.

Оваа теза не навлегува длабоко во дидактиката, туку се фокусира на методите поврзани со наставата по странски јазик. Во литературата, поимот метод е даден со различни спецификации и содржина.

⁷³ Vgl. Ortner, 1998, S. 77

Multhaup⁷⁴ само го дефинира терминот како непрецизен колективен поим за голем број феномени што треба да се координираат едни со други во однос на содржината и формите на наставата. Butzmann⁷⁵ разбира дека ова значи вештачко средство со кое природниот процес на учење може да се пренесе во рамките на училишната организација. Соодветно на тоа, наставниот метод опфаќа пакет наставни цели, наставни концепти и принципи, форми на вежба за нив, а можеби и примерен наставен материјал и затоа нуди конкретни упатства за наставникот да користи што е можно повеќе принципи за стекнување странски јазик, што може да се забележи во природни ситуации на учење, да ги доведе во хармонија со вештачките училишни ситуации на учење кои функционираат според други организациски принципи.

Во дидактичкиот метод, наставникот им дава упатства на учениците, а учениците се, главно, пасивни слушатели. Тоа е метод за учење со кој наставникот е во центарот и е ориентиран кон содржината. Не се доведува во прашање знаењето на наставникот.

Во наставниот процес, наставникот дава упатства, задачи, содржина и потребни информации. Активноста на учениците вклучува слушање и запомнување на содржината. Во современиот образовен систем, еден од најчесто користените методи на предавање е форма на дидактичкото учење.

Иако на дидактичкиот метод му е дадена важност во повеќе училишта, тој не ги задоволува потребите и интересите на сите ученици. Може да биде досадно учениците да ги слушаат предавањата. Постои минимална интеракција помеѓу учениците и наставниците. Со употребата на овој метод, мотивацијата и заинтересираноста на учениците не доаѓаат до израз⁷⁶. Предавањето може да биде монолог што, можеби, нема да има значајна улога во учењето⁷⁷.

⁷⁴ Vgl. Multhaup, 1995

⁷⁵ Vgl. Butzmann, 1989, S. 142

⁷⁶ Holden, 2010, 129, 2–129.

⁷⁷ Vgl. Ebenda.

Како главна цел за учење на наставата по странски јазик, креативната комуникативна компетенција најпрво се најде во дидактиката на странски јазик во Германија под влијание на Piepho⁷⁸ и сè уште има важно место до денес.⁷⁹

Потоа, од првата половина на 1970-тите години, беше пропагиран и промовиран метод што ги комбинираше индуктивниот и дедуктивниот пристап. Познат е како комуникативен метод. Комуникативниот метод се користеше систематски, особено во Европа и постепено се воведува во наставата по странски јазик.

Покрај традиционалните методи, во текот на последните децении се развија и неколку методи, главно заради (претпоставената) неефикасност на традиционалното предавање на странски јазик, имено т.н. алтернативни методи, кои до неодамна се најдоа во наставата по странски јазици. Ortner (1998) го користеше терминот како општ поим за сите предлози за нови методи, па затоа овој поим не вклучува еден или некои специфични типови на методи, туку станува збор за низа многу различни методи за предавање на странски јазик.

Алтернативните методи не беа развиени само од лингвисти, туку најмногу од психолози и психотерапевти. Нивните почетни точки се од општа педагошка природа, а методолошките размислувања се фокусираат на наставниците, хуманизацијата на наставата и наставната атмосфера.⁸⁰

⁷⁸ Vgl. Piepho, 1974

⁷⁹ Vgl. Helbig / Götze / Henrici 2001, S. 847

⁸⁰ Vgl. Henrici / Zöfgen 1996, S. 4

2.3.1.1 Видови учење

Стилот на учење се однесува на голем број конкурентни и контроверзни теории чија цел е да се земаат предвид разликите во индивидуалното учење⁸¹. Многу теории ја делат тезата дека луѓето можат да се класификуваат според својот „стил на учење“, но се разликуваат во начинот на кој предложените стилови треба да бидат дефинирани, категоризирани и оценувани⁸². Заеднички концепт е дека поединците треба да се разликуваат според својот стил⁸³.

Идејата за индивидуализираните стилови на учење станува популарна во 70-тите години на 20 век и има големо влијание врз образованието и покрај бројните критики⁸⁴. Истражувачите препорачуваат наставниците да направат проценка на потребите: да ги проценат стиловите на учење на своите ученици и да ги приспособат методите на предавање кон стилот на учење на секој ученик⁸⁵. Иако има доволно докази дека поединците изразуваат преференции за начинот на кој сакаат да добиваат информации⁸⁶, неколку студии ја откриваат важноста за употребата на одредени стилови на учење во образованието⁸⁷. Критичарите велат дека не постои конзистентен доказ дека индивидуалниот стил на учење на учениците во наставата води кон подобри резултати за учениците⁸⁸. Во оваа смисла, постојат индикации за емпириски и педагошки проблеми⁸⁹. Добро дизајнираните студии се спротивставуваат на распространетата „хипотеза за вмрежување“, односно за тоа дека студентот ќе научи најдобро ако му се предава на начин што се смета за соодветен на стилот за учење на студентот⁹⁰. Тие, исто така, покажуваат дека наставниците не можат точно да го проценат стилот на учење на своите студенти⁹¹.

⁸¹ Vgl. Ebenda.

⁸² A. Pritchard, 2014 [2005], 46–65.

⁸³ D. T. Willingham; Hughes, Elizabeth M.; Dobolyi, David G., 2015, 266–271.

⁸⁴ Vgl. Ebenda.

⁸⁵ Holden, 2010, 129, 2–129.

⁸⁶ Vgl. Ebenda.

⁸⁷ Vgl. Ebenda.

⁸⁸ Vgl. Ebenda.

⁸⁹ Pritchard, 2014 [2005], 46–65.

⁹⁰ Vgl. Ebenda.

⁹¹ Pritchard, 2014 [2005], 46–65.

Има значајни критики за приодите во стилот на учење⁹². Во едно истражување од 2015 г., се заклучува: „Теориите за стилот на учење не се променети, а наша одговорност е да им овозможиме на учениците да знаат за нив⁹³“.

Има многу различни модели на стилите за учење. Во прегледот на литературата, се идентификувани 71 различен модел⁹⁴. Подолу се опишани неколку модели.

Моделот на David Kolbs

Моделот на David A. Kolbs се заснова на неговиот експериментален модел за учење, како што е објаснето во неговата книга „Експериментално учење.“ Моделот на Kolbs прикажува два поврзани пристапи за искуството: конкретно искуство и апстрактна концептуализација, како и два поврзани пристапи за трансформирање на искуството: рефлексивно набљудување и активно експериментирање⁹⁵.

Според моделот на David Kolbs, идеалниот процес на учење ги опфаќа сите четири начини како одговор на ситуациските барања. Тие формираат циклус на учење од искуство до набудување, од концептуализација до експериментирање и повторно до искуство. Kolbs посочува дека треба да се земат предвид сите четири пристапи за учењето да биде ефективно. Кога поединците се обидуваат да ги користат сите четири пристапи, тие може да развиваат силни пристапи за градење искуство и пристапи за трансформација на искуството. Овие пристапи се однесуваат на еден од следните четири стила на учење⁹⁶:

Сместувач = конкретно искуство + активен експеримент: силен во „практични“ вежби (на пр., физиотерапевти).

Конвергер = апстрактна концептуализација + активен експеримент: силен во „практична“ примена на теории (на пр., инженери).

⁹² F. Coffield; Moseley, David; Hall, Elaine; Ecclestone, Kathryn, 2004.

⁹³ Willingham, 2015, 266–271.

⁹⁴ Coffield; Moseley, David; Hall, Elaine; Ecclestone, Kathryn, 2004.

⁹⁵ Willingham, 2015, 266–271.

⁹⁶ Vgl. Ebenda.

Разлика = конкретно искуство + рефлексивно набудување: силен во имагинацијата и дискусијата (на пр., социјални работници).

Асимилатор = апстрактна концептуализација + рефлексивно набудување: силен во индуктивното размислување и во креирањето теории (на пр., филозофи).

Листата за стилите на учење (Learning Style Inventory) произлегува од моделот на Kolbs, што е метод за оценување на стилот на учење на една личност. Според овој модел на искуствено учење, поединците може да претпочитаат еден од четирите стила – сместување, конвергенција, дивергенција и асимилација – во зависност од својот пристап кон учењето⁹⁷.

Иако моделот на Kolbs со значителна емпириска поддршка е широко прифатен и ревидиран, со текот на годините, една студија од 2013 година посочува дека листата за стилите на учење на Kolbs, заедно со неговите други слабости, неправилно ги идентификува луѓето во врска со апстрактните/конкретните и рефлексивните/акциските димензии на учењето усогласени со искуството (слично на индикаторот од типот Myers-Briggs во различен контекст). Оваа студија предлага овие димензии да се третираат како континуирани, наместо како дихотомни/бинарни променливи⁹⁸.

Моделот на Peter Honey и Alan Mumford

Peter Honey и Alan Mumford го приспособуваат моделот на експерименталното учење на Kolbs. Прво, тие ги преименуваат фазите на циклусот за учење за да ги усогласат со искуството во управувањето: да имаат искуство, да разгледуваат искуство, да се повлекуваат од искуството и да ги планираат следните чекори.⁹⁹ Второ, тие ги фокусираат овие фази на четири стилови на учење¹⁰⁰:

Активист

⁹⁷ Vgl. Coffield; Moseley, David; Hall, Elaine; Ecclestone, Kathryn, 2004.

⁹⁸ Vgl. Ebenda.

⁹⁹ Vgl. Pritchard, 2014 [2005], 46–65.

¹⁰⁰ Vgl. Ebenda.

Рефлектор

Теоретичар

Прагматичар

Се верува дека овие четири стилови на учење имаат параметри кои може да се приспособат или по волја на личноста или со промена на околноста и дека не се фиксни особини на личноста. Моделот за стиловите на учење (LSQ) од Peter Honey и Alan Mumford¹⁰¹ е алатка за саморазвивање и се разликува од листата за стиловите на учење на Kolbs по тоа што од раководителите се бара да пополнат список на однесување поврзан со работата, без директно да се прашаат раководителите како учат.

Анкетата MORI, наратана од Кампањата за учење во 1999 година, покажува дека моделот „Honey и Mumford“ е најшироко користениот систем за проценка на најпосакуваните стилови на учење во секторот на локалната самоуправа во Велика Британија.

Модалитети на учењето

Walter Burke Barbe и Kollegen предлагаат три модалитети на учењето (честопати означени со акронимот VAK)¹⁰²:

Визуализирање на модалитетот.

Модалитет на слушање.

Кинестетички модалитет.

¹⁰¹ Vgl. Pritchard, 2014 [2005], 46–65.

¹⁰² Vgl. Ebenda.

Моделот на Neil Flemings VAK/VARK

Моделот VARK и листата на Neil Flemings¹⁰³ ги прошируваат претходните претстави за сензорните модалитети, како што се моделот ВAK од Barbe и Kollegen¹⁰⁴ и системите за репрезентација (VAKOG) во невролингвистичкото програмирање¹⁰⁵. Четирите сензорни модалитети во моделот на Flemings се¹⁰⁶:

Визуелно учење

Аудитивно учење

Физичко учење

Социјално учење

Flemings тврди дека визуелните ученици претпочитаат да видат (визуелни помагала кои претставуваат идеи, со користење други методи освен зборови, како што се графики, графикони, дијаграми, симболи и сл.). Истражувањата за снимање на неврните покажуваат дека учениците визуелно ги претвораат зборовите во мозокот во слики и обратно¹⁰⁷, но некои психолози тврдат дека ова не е „пример за стилови на учење, туку пример за способност што се појавува како стил¹⁰⁸. Flemings, исто така, тврди дека аудитивните ученици најдобро учат со слушање (предавања, дискусии, ленти итн.), а тактилните/кинестетичките ученици најдобро учат преку искуство – движење, допирање и правење (активно истражување) научни проекти, експерименти итн.¹⁰⁹. Студентите можат да ги користат моделот и листата за да го идентификуваат стилот на учење што тие го сакаат, наводно, за да го подобрат своето учење, фокусирајќи се на режимот што ќе им биде од најголема корист¹¹⁰. Моделот на Флеминг, исто така, бара два вида мултимодалност. Ова значи дека секој нема

¹⁰³ Vgl. Willingham, 2015, 266–271.

¹⁰⁴ Vgl. Ebenda.

¹⁰⁵ Vgl. Pritchard, 2014 [2005], 46–65.

¹⁰⁶ Vgl. Ebenda.

¹⁰⁷ Vgl. Ebenda.

¹⁰⁸ Willingham; Hughes, Elizabeth M.; Dobolyi, David G., 2015, 266–271.

¹⁰⁹ Holden, 2010, 129, 2–129.

¹¹⁰ Vgl. Ebenda.

дефинирано најпосакуван метод на учење¹¹¹. Некои луѓе може да имаат комбиниран стил на учење како најпосакуван метод на учење¹¹².

Моделот на Anthony Gregorc и Kathleen Butler

Anthony Gregorc и Kathleen Butler организираат модел кој опишува различни стилови на учење засновани на начинот на кој поединците ги собираат и обработуваат информациите¹¹³. Овој модел претпоставува дека вештините за перцепција на поединците се основа на нивните специфични јаки страни за учење или на стиловите за учење¹¹⁴.

Постојат два перцептивни квалитети во овој модел: конкретни и апстрактни и две организациски вештини: случајни и секвенцијални¹¹⁵. Конкретните перцепции вклучуваат регистрација на информации за петте сетила, а апстрактните сфаќања вклучуваат разбирање на идеи, квалитети и концепти што не може да се видат. Што се однесува на вештините, последователниот редослед вклучува организирање на информации на линеарен, логичен начин, а случајниот редослед вклучува организирање на информации во блокови и без посебен редослед¹¹⁶. Според овој модел, перцептивните квалитети и вештините за редослед се присутни кај секој поединец, но некои квалитети и вештини се подоминантни кај одредени лица¹¹⁷.

Постојат четири комбинации на перцептивните и уредувачките вештини засновани на доминацијата: конкретни секвенцијални, апстрактни случајни, апстрактни секвенцијални и конкретни случајни. Врз основа на овој модел, луѓето со различни комбинации учат на различни начини – тие имаат различни предности, различни работи имаат смисла за нив, различни работи се тешки за нив. Тие поставуваат и различни прашања, во текот на целиот процес на учење¹¹⁸.

¹¹¹ Vgl. Ebenda.

¹¹² Vgl. Ebenda.

¹¹³ Reio, 2006, 489–501.

¹¹⁴ Vgl. Ebenda.

¹¹⁵ Vgl. Ebenda.

¹¹⁶ Vgl. Ebenda.

¹¹⁷ Vgl. Ebenda.

¹¹⁸ Vgl. Ebenda.

По експериментите за валидација, Thomas Reio и Albert Wiswell ја доведуваат во прашање валидноста на моделот на Gregorcs¹¹⁹. Gregorcs тврди дека неговите критичари имаат „научно ограничени ставови“ и дека погрешно ги отфрлаат „мистичните елементи“ на „умот“ што може да бидат препознаени само со „суптилен човечки инструмент“¹²⁰.

Во класот

Различни истражувачи се обидуваат да претпостават како теоријата за стилот на учење може да се примени во класот. Двајца такви научници се Rita Dunn и Kenneth Dunn, чие истражување се базира на модалитетот на учење.

Иако стиловите на учење неизбежно се разликуваат помеѓу учениците во класот, Dunn и Dunn велат дека наставниците треба да се обидат да направат измени во својата училница што ќе бидат корисни за секој стил на учење. Некои од овие измени вклучуваат редизајнирање на простори, развој на техники за мали групи и развој на „пакети со договорна активност“¹²¹. При редизајн на училницата, мора да има преградни ѕидови што може да се користат за креативно уредување на просторијата (на пр., различни станици за учење и области за предавање, чистење на подот и вклучување на мислите и идеите на учениците во дизајнот на училницата)¹²².

„Пакетите за договорна активност“ на Dunns и Dunns се планови за образование што користат: јасна изјава за потребите од учење; ресурси (аудитивни, визуелни, тактилни, кинестетички); активности преку кои креативно може да се користат новостекнатите информации; споделување креативни проекти во мали групи; најмалку три техники на мала група; пред тест, само тест и по тест¹²³.

Има научници, како Marilee Sprenger, што веруваат дека стиловите на учење треба да имаат влијание во училницата¹²⁴.

¹¹⁹ L. Curry, 1990, 50–56.

¹²⁰ Holden, 2010, 129.

¹²¹ Curry, 1990, 50–56.

¹²² Vgl. Ebenda.

¹²³ Vgl. Ebenda.

¹²⁴ Vgl. Ebenda.

Наставниците можат да бидат ученици и учениците можат да бидат наставници.

Sprenger ги опишува начините на кои може да се предава визуелно, акустично или тактилно/кинестетички. Методите за визуелните ученици вклучуваат активности за учениците да можат да видат пишани зборови, да користат слики и да закажуваат настани¹²⁵. Методите за аудитивните ученици вклучуваат повторување на зборови, дискусии во мали групи, дебати и слушање на книги на касета, усни извештаи и усна интерпретација. Методите за тактилните/кинестетичките ученици вклучуваат практични активности (експерименти, проекти, играње улоги и екскурзии). Користејќи различни методи на предавање од секоја од овие категории, наставниците можат истовремено да ги согледаат различните стилови на учење и да го подобрат учењето, мотивирајќи ги учениците да учат на различни начини.

2.3.2 Стекнување семантички вештини

2.3.2.1 Теоретски модели за развој на поими и значења

Теоретските модели прикажани подолу се од големо значење за истражувањето. Овие теории имаат за цел да ги разјаснат прашањата за начинот на кој се формираат значењата на зборовите и за начинот на кој децата им доделуваат одредени значења на одредени зборови.

Хипотезата за семантичките карактеристики е од особено значење.

Ако детето учи семантички карактеристики на еден збор, односно ако ги дели и разликува критичните перцептивни карактеристики на зборовите, тогаш, според Clark, се усвојуваат значењата на зборовите¹²⁶. Овој процес кој, главно, е карактеристичен за Clark, се нарекува „хипотеза за семантичка карактеристика“ (semantic feature hypothesis). Таа претпоставува дека значењето на еден збор е изведено од пакет семантички елементи, т. е. составено од карактеристики. Clark зборува за „semantic features“, помали единици чија комбинација го дава значењето на зборовите¹²⁷. Исто

¹²⁵ Vgl. Curry, 1990, 50–56.

¹²⁶ Vgl. Braun, 1999, S. 249.

¹²⁷ Vgl. Seiler/Wannenmacher, 1985, S. 6.

така, таа претпоставува дека првите карактеристики ("features") се поврзуваат со перцептивните својства, што значи дека семантичките карактеристики произлегуваат од сензуалната перцепција на детето.

Покрај тоа, „сензорниот влез“ е најважната информација за едно дете. Поради оваа причина, според Clark, најдобро е да се научат сензорните карактеристики, т. е. формата, големината, движењето и единицата за звук за да може да се формира значењето на првиот збор. За разлика од возрасните, децата имаат само неколку карактеристики и кај нив брзо се јавува „прекумерно продолжување“ (overextension) од значењата на зборот¹²⁸.

2.3.2.1.1 Некои значајни модели

Во 60-тите и 70-тите години на 20 век, се појавуваат некои значајни теоретски модели кои даваат објаснувања за развој на поимите и значењата, како и за застапеноста на менталната лексика. Тие се постојано критикувани во текот на изминатите неколку децении и се модификувани од одделни истражувачи. Овие теоретски модели се од голема важност за истражување на значењето и развојот на концептите, но и за објаснување на застапеноста и вмрежувањето на менталната лексика.

Eve Clark (1973)¹²⁹ во својата хипотеза за семантичката карактеристика претпоставува дека зборовите може да се разложат на мали компоненти. Со својата компонентна хипотеза, таа се надоврзува на Katz & Foder, а подоцна и на Bierwitsch¹³⁰. Значењето на зборовите е комбинација на помали единици. Сличноста на значењето се заснова на бројот на компоненти што ги имаат два збора.

Според Clark, два аспекти се пресудни во однос на прашањето за усвојувањето: прво, првите семантички карактеристики се развиваат врз основа на перцептивни

¹²⁸ Vgl. Seiler/Wannenmacher, 1985, S. 6.

¹²⁹ Vgl. Clark, 1973.

¹³⁰ Vgl. Katz und Foder.

својства и второ, овие први карактеристики се од општа природа. Подоцна, во процесот на диференцијација, тие стануваат поконкретни¹³¹.

Katherine Nelsons (1974) во својата „Функционална основна хипотеза“, (Functional core model) претпоставува дека детето првично активно гради концептуални структури, врз основа на искуство што сè уште не е именувано. Овие први концептуални структури се формираат од динамични функционални својства. Со овој холистички пристап, кој е од големо значење, Nelsons е ориентирана кон Piaget. „Централната порака на Nelsons е дека основата на знаењето на предметот – а со тоа и на јадрото на зборот што значи – е познавање на функциите и активностите на предметот¹³².“ Во чекорите што имаат и холистички и аналитички карактер, значењето постепено излегува од првите концептуални структури¹³³.

Теориите за прототипите претпоставуваат дека некои претставници на категоријата концепти се повеќе типични за луѓето отколку другите. Прототипот се толкува или холистички или се карактеризира теоретски. Според второто, сите членови на одредена категорија немаат= или имаат провери исти карактеристики.

Оние претставници кои имаат најмногу заеднички карактеристики се прототипските претставници. Bowerman (1977) се надоврзува на размислувањата на Rosch и др. и, набљудувајќи ги нивните две деца, развива прототипски пристап кој е холистички и базиран на карактеристики. Значењата на зборовите се формираат врз основа на прототипни референтни објекти и, во исто време, децата спроведуваат карактеристична анализа на прототипите¹³⁴.

2.3.2.1.2 Обид за класификација на теоретските модели

Има голем број истражувачи кои се занимаваат со развој на термините и значењата, како и со менталната претстава на лексиконот¹³⁵.

¹³¹ Vgl. Szagun, 2000, 105 ff; Hillert 1987, 27f; Wannemacher & Seiler 1985, 6.

¹³² Szagun, 2006, 116.

¹³³ Vgl. Szagun, 6, 2000, 113 ff; Wannemacher & Seiler, 1985, 15.

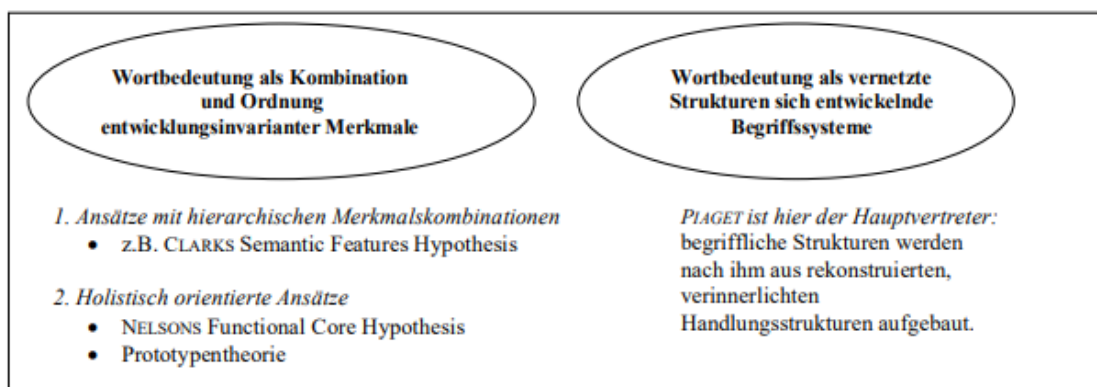
¹³⁴ Vgl. Szagun, 2006, 129 ff; Hillert, 1987, 33 ff; Wannemacher & Seiler, 1985, 19 f.

¹³⁵ Vgl. Seiler & Wannemacher, 1985, 3; Kauschke, 1999, 128 f.

Секој што се занимава со семантика неизбежно се соочува со систематизации кои се обидуваат да донесат ред во теоретските модели за да се стекнат значење и концепти.

Wannemacher и Seiler во 1985¹³⁶ година посочуваат на различните теоретски модели за развој на поимите и значењата. Тие претпоставуваат дека различните теоретски идеи може да се поделат на две главни области: „значење на зборовите како комбинација и развој на непроменливи карактеристики“ и „значење на зборовите како мрежни структури за развој на концептни системи¹³⁷“.

Слика 3: Класификација на идејните модели



Извор: Wannemacher и Seiler, 1985, S. 3

2.3.2.1.3 Поддршка на аспектите во развојот на поимите и значењата

Постојат неколку аспекти кои го поддржуваат совладувањето на јазик кај детето и со тоа, се овозможува развој на термините и значењата. Прво, постојат неколку размислувања околу самиот поим „јазик“. Füssenich, Hansen, Homburg и Motsch го

¹³⁶ Vgl. Wannemacher und Seiler, 1985.

¹³⁷ Vgl. Seiler & Wannemacher, 1985, 3.

дефинираат јазикот како конвенционален, културен, општествено-историски систем на симболи. Тој ги исполнува следниве функции кај луѓето:

- „Тој е диференцирано средство за разбирање и соработка (комуникативна функција).
- Се употребува во образовна институција (образовна функција).
- Го поддржува и структурира размислувањето (когнитивна функција).
- Служи за контрола на дејствата (регулаторна функција).
- Промовира формирање на идентитет (функција на градење личност)¹³⁸.“

За Lev S. Wygotski, главната функција на јазикот се состои од две својства: служи за комуникација и, исто така, е носител на термини. Јазикот има и контролна функција¹³⁹. Кај децата на возраст меѓу четири и седум години, контролната функција на јазикот, според Andersen (2005)¹⁴⁰, се манифестира во две форми: преку самоцентричен говор и преку експлицитна метакомуникација во играњето улоги. Helga Andresen (2005)¹⁴¹ ги сумира експлицитната метакомуникација, говорот за себецентрирање и можноста на теоријата за умот да формира ментални процеси и репрезентации на јазикот.

2.3.2.2 Интерактивно усвојување јазик

Со текот на времето, се јавуваат различни идеи за начинот на кој детето го учи јазикот. Приодите во однесување на Skinner (1957), нативистичкиот пристап на Chomsky (1959) и когнитивно-теоретскиот пристап – за првпат основан од PIAGET¹⁴² – се постари, но секој од овие пристапи дава придонес во разбирањето за усвојување на

¹³⁸ Nach Füssenich, 2003a, S. 422.

¹³⁹ Nach Füssenich, 1990, S. 57.

¹⁴⁰ H. Andresen, 2005, S. 135 f.

¹⁴¹ Vgl. Andresen, 2005, S. 140.

¹⁴² Nach Füssenich & Heidtmann, 1984, 49.

јазикот. Најчесто цитиран пристап во моментот е интерактивниот пристап, чиј главен претставник е Jerome Bruner (1987).

Прагматиката е клучна за овој пристап. Почетната точка за стекнување јазични вештини е заедничкото дејствување и дијалогот. Структурата на дејствата и јазикот се координирани, според Bruner. „Од знаењето за она што го бара заедничкото дејствување, детето стекнува важни информации за структурата на системот за јазична контрола¹⁴³.“ Во интерактивниот пристап, развојните процеси треба да се разберат во две насоки затоа што процесот не е саморегулирање, како што истакнува Piaget, туку меѓусебно регулирање.

Стекнувањето на јазикот се одвива во интеракција на детето со околината.

За Bruner, постојат два услови за стекнување јазик: Прво, LAD (систем за усвојување јазик), што се поврзува со Chomsky и што значи вродена способност за учење јазик или вродено стекнување на семантички вештини, односно универзална граматика¹⁴⁴.

Од друга страна, ова може да функционира само во врска со LASS (систем за поддршка на јазичното усвојување). Bruner го разбира овој систем на поддршка на јазикот како начин на кој возрасниот ги структурира јазикот и интеракцијата со која се соочува детската LAD¹⁴⁵.

„Накратко, тоа е интеракцијата помеѓу LAD и LASS што му овозможува на детето да навлезе во јазичната заедница, а со тоа и во соодветната култура и општеството¹⁴⁶.“

Wygotski подготвува некои од основните идеи што доведуваат до јазична интеракција во своите рефлексии за развојот „Размислување и зборување“.

¹⁴³ Vgl. Füssenich & Heidtmann, 1984, 50.

¹⁴⁴ Nach Bruner, 1987, p. 26.

¹⁴⁵ Bruner, 1987, 15, 32.

¹⁴⁶ Bruner, 1987, 15.

Уште во 1934 година, тој истакнува дека социјалното опкружување игра клучна улога во формирањето концепти и дека формирањето концепти не се случува „самостојно“. Тоа е само функционална употреба на знакот како средство за справување со социјалното опкружување и за остварување на задачата што овозможува формирање концепти¹⁴⁷.

„За Wygotski, јазикот е, во основа, дијалогски и е поврзан со невербални сигнали¹⁴⁸.“ На овој начин, Wygotski се осврнува на еден важен аспект на интеракцијата, а тоа е дека усвојувањето на јазикот започнува уште пред детето да го направи првиот говор¹⁴⁹.

2.3.3 Психолошки аспекти на наставата по вокабулар

Што се однесува до комуникацијата, неспорно е дека граматиката е помалку важна отколку доброто познавање на соодветниот речник. Граматичката несигурност или граматичкото незнаење е од секундарно значење. За да може да се одржи комуникацијата, мора да има барем основен речник¹⁵⁰.

Слика 4: Учење преку различни канали

Lernen durch	Behalten	Vergessen
Hören	20%	80%
Sehen	30%	70%
Hören und sehen	50%	50%
Sprechen	70%	30%
Hören, sehen u. handeln	90%	10%

Извор: *Storch, Günther (1999): Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, München: Wilhelm Fink, S. 56*

¹⁴⁷ Wygotski, 2002, p. 188 ff.

¹⁴⁸ Klann-Delius, 1999, S. 138.

¹⁴⁹ Vgl. Füssenich, 5, 2002, S. 67.

¹⁵⁰ Vgl. Storch, 1999, S. 55.

Она што е важно кога се изучуваат и вежбаат новите лексички единици е каналот преку кој се претставуваат новите зборови. Ова значи дека новите зборови мора да се чуваат многу длабоко во различните потсистеми на меморијата, а за да се постигне тоа, наставата по вокабулар мора да се спроведува повеќедимензионално: со звук и пишување, говорно и графомоторно, семантички, сликовно (иконично), текстуално и референцијално, преку активности и променливо ситуациско и јазично-контекстуално вградување¹⁵¹. Günther Storch тврди дека на лексичките единици може да им се пристапи преку различни канали. Во таа смисла, се важни две работи:

Прво, што е направено со зборовите и второ, како и на колку различни начини зборовите се практикуваат или користат¹⁵².

Ова доведува до заклучок дека зборовите треба да бидат воведени и практикувани во контексти и ситуации.

Покрај тоа, важно е материјалот за учење што се користи во овие контексти и ситуации да биде поврзан со учениците и да има афективно значење.

Она што мора да се постигне со вежбите е цврста поврзаност помеѓу формата на зборот и содржината на зборот. Следната фаза е прицврстување на лексиконот во парадигматски, синтагматски, референтни и колокативни асоцијативни мрежни системи на меморијата¹⁵³.

Лингвистичкиот контекст (холистичките искази), воведот и вежбите поврзани со ситуацијата, визуелните помагала (сликите ги зголемуваат перформансите за задржување), предметите, активното дејствување на учениците = што... не е довршено¹⁵⁴.

¹⁵¹ Vgl. Storch, 1999, S. 56

¹⁵² Vgl. Storch, 1999, S 56–57.

¹⁵³ Vgl. Ebenda.

¹⁵⁴ Vgl. Ebenda.

2.3.3.1 Наставен вокабулар

2.3.3.1.1 Опис на вокабуларот

Погоре се спомена дека вокабуларот се дели на различни типови. Некои го делат на два вида: активен и пасивен речник. Gruneberg и Sykes (1991)¹⁵⁵ разликуваат два типа речник. Првиот вид речник се однесува на оној што им се предава на учениците и што се очекува тие да го користат. Вториот се однесува на зборовите што учениците ќе ги препознаат, но, веројатно, нема да можат да ги изговорат.

Hatch и Brown (1995) разликуваат два типа вокабулар, имено рецептивен речник и продуктивен речник. Рецептивниот речник го претставуваат зборовите што учениците ги препознаваат и разбираат кога се користат во контекст, но кои не можат да ги продуцираат. Тоа е, всушност, речникот што учениците го препознаваат кога читаат, но не го користат кога зборуваат и пишуваат¹⁵⁶. Продуктивниот речник го претставуваат зборовите што учениците ги разбираат и умеат да ги изговараат правилно и да ги користат конструктивно кога зборуваат и пишуваат. Се состои од она што е потребно за рецептивниот речник и од можноста учениците да зборуваат или пишуваат во вистинско време. Продуктивниот речник може да се однесува на активен процес бидејќи учениците може да создаваат зборови за да ги изразат своите мисли¹⁵⁷. Совладувањето на вокабуларот е од суштинско значење за ученикот да го разбере јазикот. Совладувањето на вокабуларот е потребно за да се изразат сопствените идеи и да се разберат изјавите на другите луѓе. Hornby (1995), како што е цитирано во Alqahtani (2015), го дефинира совладувањето на вокабуларот како целосно знаење или способност. Според оваа дефиниција, владеењето на даден јазик значи целосно знаење или големи вештини кои го прават некогo господар, односно водач во одреден предмет. Владеењето на вокабуларот се однесува на големи можности за обработка на зборовите во јазикот¹⁵⁸.

¹⁵⁵ Vgl. Gruneberg und Sykes, 1991.

¹⁵⁶ Stuart, 2008.

¹⁵⁷ Ebenda.

¹⁵⁸ Susanto & Fazlinda, 2016.

Тоа е индивидуално достигнување и индивидуална карактеристика¹⁵⁹. Поради оваа причина, најголема одговорност за проширување на знаењето има поединецот. Успехот во проширувањето на вокабуларот бара мотивација и интерес за зборовите на јазикот. Накратко, совладувањето на вокабуларот е одлична способност на поединецот да користи зборови на јазикот што се стекнуваат, врз основа на сопствените потреби и мотивацијата. Совладувањето на вокабуларот има важна улога во четирите јазични вештини и мора да се земе предвид дека совладувањето на вокабуларот е една од потребните компоненти на јазикот¹⁶⁰.

Поимот вокабулар, познат и како лексикон или речник, е дефиниран во германскиот универзален речник Duden како целокупност на зборовите на еден јазик (на пр., германскиот речник, речник на технички јазик) или како целокупност на зборовите што ги има поединецот¹⁶¹.

Според Bohn, германскиот стандарден јазик има помеѓу 300 000 и 500 000 зборови¹⁶². Според Huneke/Steinig, вкупниот број на зборови во стандардниот јазик е од 400 000 до 600 000 зборови¹⁶³. Овие проблематични проценки произлегуваат од фактот дека не е можно точно да се утврди границата помеѓу општиот речник и техничкиот речник (ibid.). Бројот на технички термини е огромен и, според Bohn, секоја година се додаваат околу 4 000 нови зборови или нови значења на зборовите¹⁶⁴. Според Huneke/Steinig, германскиот јазик се состои приближно од 50 % именки, 25 % глаголи, 25 % придавки и прилози, како и од 200 предлози и сврзници и скоро 100 заменки¹⁶⁵.

Тешкотијата во утврдувањето на бројот на зборови се надополнува и со фактот дека постојат различни дефиниции за терминот збор. Според Bohn „Зборовите, генерално, се дефинираат како најмали независни носители на значењето и како клучен градежен материјал на еден јазик, без кој не постои јазично разбирање¹⁶⁶.“

¹⁵⁹ Vgl. Alqahtani, 2015.

¹⁶⁰ Susanto & Fazlinda, 2016.

¹⁶¹ Vgl. Duden, 2003, S. 1831.

¹⁶² Vgl. Bohn, 1999, 9.

¹⁶³ Vgl. Huneke/Steinig, 2005, S. 58.

¹⁶⁴ Vgl. Bohn, 1999, S. 9.

¹⁶⁵ Vgl. Ebenda, 2005, S. 58.

¹⁶⁶ Vgl. Bohn, 1999, S. 19.

Од друга страна, не постои кохерентна дефиниција за поимот збор меѓу лингвистите. Во таа смисла, Bünting прашува: „Што треба да каже лингвистиката за зборот, каква дефиниција треба да понуди? Прашањето не може да се одговори во оваа општа форма зашто има толку многу дефиниции колку што има лингвисти¹⁶⁷.“ И Dürr/Schlobinski сметаат дека зборот не е одредлива единица¹⁶⁸. Поради оваа причина, лексикографите, исто така, имаат тешкотии да изберат вокабулар при уредување речници, при што е важно да се утврдат зборовите што имаат општа употреба.

2.3.3.1.2 Критериуми за избор на вокабуларот

Еден од најважните проблеми поврзани со наставата по вокабулар е начинот на кој се избираат зборовите што, потоа се предаваат и се усвојуваат во наставата по странски јазици. Честопати, напредните речници имаат 55 000 илјади зборови¹⁶⁹ или повеќе и објаснуваат различни значења на еден збор.

Rainer Bohn верува дека, во секој случај, ова е само дел од целиот можен речник на еден јазик. Но има потреба да се намали бројот на зборови на број што е реално наменет за учениците. Институциите за учење на германскиот јазик како странски јазик сметаат дека се потребни најмалку 8 000 зборови за разбирање во секојдневната комуникација, а 2 000 од нив мора да бидат активни¹⁷⁰.

Слика 5: Лексички единици на различни нивоа на владеење на јазикот

Sprachbeherrschungsstufen	Lexikalische Einheiten
Grundstufe (Anfängerstufe)	2.000 Wörter
Mittelstufe (Aufbaustufe)	3.000 bis 4.000 Wörter
Fortgeschrittenenstufe	5.000 bis 6.000 Wörter

Извор: Bohn, Reiner, 1999, Probleme der Wortschatzarbeit, München, Goethe-Institut, S. 16

¹⁶⁷ Vgl. Bünting, 1996, S. 94.

¹⁶⁸ Vgl. Dürr/Schlobinski, 1990, S. 72.

¹⁶⁹ Vgl. Harmer, 2000, S. 154.

¹⁷⁰ Vgl. Bohn, 1999, S. 16.

На часот, првиот принцип, според Jeremy Harmer, е дека зборовите што имаат специфично значење се пренесуваат први во првите фази од усвојувањето на јазикот. Зборовите како што се табла, стол, училишна чанта¹⁷¹ итн. припаѓаат на списокот со зборови за почетници затоа што станува збор за имиња што учениците ги имаат околу себе и тие многу лесно се објаснуваат. Зборовите како што се добротворната организација¹⁷² ги нема во училницата и поради оваа причина може да биде тешко да се објаснат. Сепак, другите критериуми што се користат при пренесување на зборовите во наставата по германски јазик се од научна природа, а двата најважни се зачестеноста на употребата и областа на примена на одделните јазични единици¹⁷³.

Вториот принцип со кој се избира речникот е фреквенцијата. Врз основа на ова, т. е. врз основа на тоа колку често избрани зборови се користат од мајчиниот јазик, може да се одлучи кои зборови да се пренесуваат во наставата по вокабулар.

Најчесто користените зборови го сочинуваат основниот речник што треба најпрво да се научи¹⁷⁴.

За разлика од Jeremy Harmer, Birgit Meerholz-Härle е на мислење дека одлуката за тоа кој речник треба да се учи и научи, е под силно влијание на фактори, како што се предметот, функцијата и структурата на лекцијата или потребите и очекувањата на учениците. Birgit Meerholz-Härle ги наведува најважните од нив¹⁷⁵:

– Употребливост – за оваа цел, потребна е анализа за да се утврди видот на зборовите што одговараат на потребите на целната група¹⁷⁶.

– Разбирливост – односот помеѓу мајчиниот јазик и целниот јазик (степен на сродство) – овој термин се однесува и на прашања од културниот контакт¹⁷⁷.

¹⁷¹ Vgl. Harmer, 2000, S. 154.

¹⁷² Vgl. Harmer, 2000, S. 154.

¹⁷³ Vgl. Ebenda.

¹⁷⁴ Vgl. Harmer, 2000, p. 154.

¹⁷⁵ Meerholz, 2008, S. 3.

¹⁷⁶ Meerholz, 2008, S. 3.

¹⁷⁷ Meerholz, 2008, S. 3.

– Запомнување – зборовите што лесно може да се запомнат од одредени ученици, според овој критериум, треба да бидат вклучени во основниот речник¹⁷⁸.

Можноста за поделба на вокабуларот за учење во три групи, според нивото на тежина и други критериуми (зборовите кои се лесни, средни и тешки за паметење) ќе биде одлична помош за учење и за наставниците и за учениците¹⁷⁹.

Но не е толку едноставно. Различното ниво на образование или различната возраст на учениците се првите бариери што се појавуваат при таков обид.

При дефинирање на вокабуларот, се прави разлика помеѓу продуктивниот (активен, исто така, наречен комуникациски или говорен речник) и приемниот (пасивен, исто така, познат како вокабулар за разбирање).

Продуктивниот речник за мајчиниот јазик се проценува на 12 000 зборови¹⁸⁰ и вклучува зборови што ученикот може да ги користи, односно продуктивно да ги употребува во јазикот. Комуникацискиот речник ги вклучува сите функционални зборови (предлози, сврзници итн.) и неопределен број зборови со содржина (именки, глаголи, придавки).

Рецептивниот речник на мајчиниот јазик содржи приближно 100 000 зборови и ги вклучува сите зборови што ученикот треба да ги знае за да го разбере значењето на зборовите кога слуша и чита текстови самостојно. Постојат различни стратегии кои помагаат да се развијат логички односи во еден текст. Станува збор за стратегии на ниво на збор, реченица и текст.

Покрај продуктивниот и приемниот речник, се разликува и потенцијален речник. Тој ги вклучува сите сложени или изведени зборови што ученикот не ги препознава на прв поглед. Сепак, тој може да ги разбере без објаснување, со употреба на различни стратегии. Ученикот веќе може да го знае значењето на компонентите, па

¹⁷⁸ Meerholz, 2008, S. 3.

¹⁷⁹ Bohn, 1999, S. 19.

¹⁸⁰ Bohn, 1999, S. 9.

оттука, тој може да користи правила за формирање зборови, да формира хипотези или да го користи своето јазично знаење¹⁸¹.

Усвојувањето на вокабуларот е термин за учење на зборовите. Усвојувањето на вокабуларот се разликува во еднојазичната ментална лексика и во двојазичната лексика. Менталната лексика го чува нашето знаење и учествува во обработката на јазикот¹⁸². Монолингвалната ментална лексика се стекнува во детскиот период. Децата прво ги учат зборовите што се особено важни за нив или што се јавуваат особено често. Бидејќи семантиката е поважна од зачестеноста, децата, главно, користат зборови со содржина. Функционалните зборови постепено се усвојуваат подоцна. Усвојувањето на речникот е инцидентно, т. е. неконтролирано. Зборовите со содржина честопати се во форма на делови од зборови или сопствени креации. Учењето на јазикот од возрастите е слично.

Во рамките на двојазичната ментална лексика, се прави разлика помеѓу три форми (модел) за складирање и обработка на термините во мајчиниот јазик и во странскиот јазик во мозокот. Значи, постои подреден модел (терминот од странскиот јазик се доделува на концептот кој е веќе познат), координиран модел (концептите и термините на првиот и вториот јазик се независни едни од други) и поврзан модел – постои заеднички извор на концептите, но можни се две различни имиња¹⁸³.

Методите за комуникација со речникот се изведени од начинот на кој се усвојува речникот. Постојат вербални (лингвистички) и невербални (нелингвистички) методи за пренесување на значењето од еден во друг јазик. Функцијата на овие постапки е да им ја објаснат на учениците семантиката на новите зборови или структури. Во последниве години, посебно внимание се посветува на фактот дека учениците развиваат различни стратегии за учење кога работат самостојно со вокабуларот за да можат самите да го разберат значењето на непознатите зборови. Покрај тоа, постојат објаснувачки техники поврзани со културата кои ги земаат предвид културните значења.

¹⁸¹ Vgl. Ebenda, S. 24.

¹⁸² Vgl. Roche, 2005, S. 67.

¹⁸³ Vgl. Ebenda, S. 71.

2.3.2.1.3 Изучување на вокабуларот

Изучувањето на вокабуларот (речникот) е клучен аспект при учење јазик затоа што јазиците се засноваат на зборови¹⁸⁴. Речиси е невозможно да се научи јазик без зборови. Дури и комуникацијата меѓу луѓето се заснова на зборови. Неодамнешните истражувања покажуваат дека речникот кој го користи наставникот, односно професорот може да биде проблематичен затоа што многу наставници не се сигурни за најдобрите техники што би се користеле во наставата по вокабулар и понекогаш не знаат од каде да започнат за да се фокусираат на учење на зборовите¹⁸⁵. И наставниците и учениците се согласуваат дека изучувањето на вокабуларот е клучен фактор за наставата по јазик¹⁸⁶. Вокабуларот се смета за еден од најдискутираните делови на наставата по германски јазик како странски јазик. Кога се одвива процесот на настава и учење, наставниците се соочуваат со проблеми во учењето на учениците. Наставниците треба да знаат дека наставниот речник е нов и се разликува од мајчиниот јазик на учениците. Наставникот треба да подготви соодветни техники што ќе бидат имплементирани во учењето на учениците.

Еден добар наставник треба да се подготви, користејќи различни и тековни техники. Наставниците треба да бидат креативни и способни да го пренесат материјалот за да бидат разбрани од учениците и нив да ги заинтересираат. Наставниците треба да ги знаат карактеристиките на своите ученици. Исто така, треба да подготват добри техники и соодветен материјал за да се постигне целта на наставата по јазик. Општо, постојат различни техники за изучување на вокабуларот. Сепак, има некои работи што повеќето наставници по германски јазик треба да ги запомнат кога се обидуваат да им претстават на своите ученици нов речник или лексички елементи. Речникот мора да се научи, практикува и ревидира за да се спречи учениците да го забораваат. Техниките што ги користат наставниците зависат од голем број фактори, како содржина, достапност на време и вредност што тие ја имаат за учениците.¹⁸⁷ Ова им дава на наставниците некои причини да користат одредени техники при презентирање на речник. При презентирање на планираниот вокабулар, наставникот обично комбинира повеќе од една техника.

¹⁸⁴ Alqahtani, 2015.

¹⁸⁵ Bern & Blachowicz, 2008.

¹⁸⁶ Walters, 2004.

¹⁸⁷ Takač & Singleton, 2008.

На наставниците, исто така, им се советува да ја направат планираната презентација на вокабуларот што е можно поразновидна¹⁸⁸. Во продолжение, се наведуваат одредени техники за изучување на речникот.

1. Изучување на вокабуларот со употреба на предмети

Оваа техника може да им помогне на учениците подобро да го запомнат вокабуларот бидејќи меморијата за предмети и слики е многу сигурна, а визуелните техники може да послужат како индиции за запомнување на зборови. Употребата на оваа техника вклучува употреба на визуелни помагала и демонстрации¹⁸⁹. Покрај тоа, Gairns & Redman (1986) наведуваат дека оваа техника се користи соодветно за почетници или млади ученици и при презентирање на специфичен речник. Предметите може да се користат за да означат значења кога вокабуларот се состои од конкретни именки. Воведување нов збор со прикажување на вистинскиот предмет, честопати им помага на учениците да го запомнат зборот преку визуализација. Може да се користат предмети од училницата или предмети донесени во училницата.

2. Изучувањето за вокабуларот со помош на вежбање

Активното ангажирање на учениците во вежби за изговарање на зборот, се користи за учениците да се навикнат на формата на зборот, особено на тоа како звучи. За да се запознаат учениците со зборот, вежбањето – изговарањето треба да биде јасно и природно¹⁹⁰. Вежбањето е многу неопходно затоа што учениците треба самите да го кажат зборот кога ќе научат да ги преземаат зборовите од меморијата¹⁹¹.

¹⁸⁸ Pinter, 2006.

¹⁸⁹ Takač & Singleton, 2008.

¹⁹⁰ Thorbury, 2002.

¹⁹¹ Ellis & Beaton, 1993, in Read, 2000; 2004.

Примарното средство за усвојување на правописот е да се запаметат зборовите¹⁹².

Мора да се земе предвид правописот на зборовите бидејќи правописот на англиските= на англиските или на германските? зборови секогаш не произлегува од изговорот. Со оваа техника, наставникот го охрабрува ученикот да го дознае значењето на зборот преку потсетување¹⁹³, што ги максимизира јазичните можности на учениците и служи за проверка на разбирањето на учениците¹⁹⁴.

Оваа техника вклучува и персонализација, во која ученикот го користи зборот во контекст или фраза поврзана со неговиот живот. Во врска со горенаведените техники, Pinter (2006) тврди дека на наставниците им се предлага да го планираат претставувањето на вокабуларот во наставата на различни начини. Затоа, подобро е наставниците да ги презентираат значењето и формата на зборови со комбинирање на повеќе од една техника. Покрај тоа, Такач и Singleton (2008) посочуваат дека при изборот на техниките што ќе се користат во училиницата, наставниците треба да ги земаат предвид расположливото време и содржината или наставниот материјал.

3. Изучувањето на вокабуларот со цртање и слика на предметите

Предметот може да се нацрта на табла или на картички. Ако картичките се покриени со пластика, тие може да се користат во различни контексти. Овие картички може да им помогнат на младите ученици лесно да ги разберат клучните аспекти што ги научиле во училиницата. Наставата по вокабулар со употреба на слики ги поврзува претходните знаења на учениците со нова приказна и им помага да научат нови зборови. Има многу зборови што може да се воведат со употреба на слики. Тие се одличен начин да се направи јасно значењето на непознатите зборови. Тие треба да се користат што е можно почесто. Списокот на слики вклучува: постери, индекс-картички, сидни картички, слики од списанија, цртежи на табла, фигури на стапчиња и фотографии. Сликите за лекциите по вокабулар доаѓаат од многу извори. Од една страна, има слики кои се направени од наставникот или учениците, а, од друга страна,

¹⁹² Reed, 2012.

¹⁹³ Такач & Singleton, 2008.

¹⁹⁴ Thorbury, 2002.

има и слики наменети за училиштата. Сликите од весниците и списанијата се, исто така, многу корисни. Во денешно време, многу читанки, речници и учебници содржат голем број атрактивни слики кои го илустрираат значењето на основните зборови. Наставникот може да ги користи материјалите за учење обезбедени од училиштето. Тој, исто така, може да креира сопствени визуелни помагала или да користи слики од списанија. Визуелната поддршка им помага на учениците да го разберат значењето и помага зборот да не се заборава.

4. Изучувањето за вокабуларот со пантомима, изрази и гестови

Поимот пантомима или гест е корисен кога го потенцира значењето на гестовите и изразите на лицето за комуникација¹⁹⁵, но се јавува и во говорната активност затоа што, првенствено, таа е насочена кон комуникацијата. Многу зборови може да се воведат преку пантомима, изрази и гестови. Во суштина, пантомимата, изразите и гестовите може да се користат не само за да се означи значењето на зборот што се јавува во пасусот за читање туку и во говорната активност бидејќи, првенствено, се употребуваат за комуникација. Многу зборови може да се воведат преку пантомима, изрази и гестови. На пример придавките тажна и среќна, со помош на наведнување глава и така натаму. Неколку студии ја истакнуваат улогата на гестовите при усвојувањето на вториот јазик (L2)¹⁹⁶. Наставниците многу гестикулираат,¹⁹⁷ особено кога работат со млади или ученици почетници. Општо е прифатено дека „гестот во наставата“ привлекува внимание и ја прави наставата подинамична. Tellier (2007) идентификува три главни начини за предавање со гестови, врз основа на анализа на видеоснимки од часови по англиски јазик за француски студенти: управување со часот (започнување/завршување на активностите, интервју со студентите, барање тишина итн.), евалуација што значи да се укаже на грешка, да се поправи и сл. и објаснување (да се дадат совети за синтаксата, да се потенцира специфичката прозодија, да се објасни новиот вокабулар и слично). Гестовите во наставата имаат различни форми: гестови со рацете, изрази на лицето, пантомима, движења на телото итн. Тие може да имитираат или да симболизираат нешто и да им помогнат на учениците да го запаметат значењето на изговорениот збор или фраза, под

¹⁹⁵ Vgl. Alqahtani, 2015.

¹⁹⁶ Vgl. Alqahtani, 2015.

¹⁹⁷ Vgl. Sime, 2001; Hauge, 1999.

услов зборот или фразата да бидат јасни и лесни за разбирање¹⁹⁸. Затоа, оваа наставна стратегија е релевантна за разбирање. Сепак, придобивките од оваа техника може да зависат од видот на гестот што го користи наставникот. Во истражувањата се нагласува дека странските амблеми, на пример, може да доведат до недоразбирања ако не им се познати на учениците¹⁹⁹. Покрај поддршката на разбирањето, гестовите во наставата може да бидат релевантни и за процесот на учење на учениците. Навистина, многу наставници кои поучуваат втор јазик и користат гестови како наставна стратегија, изјавуваат дека тие им помагаат на учениците да ја запаметат лексиката од вториот јазик. Многумина од нив забележуваат дека учениците лесно можат да извлекуваат збор кога наставникот го прави гестот поврзан со лексичкиот елемент за време на часот. Други забележуваат дека учениците (особено младите) спонтано го репродуцираат гестот кога го изговараат зборот. Ефектот на гестовите врз меморирањето на зборовите се потврдува од многумина, но ретко се испитува систематски и емпириски²⁰⁰.

5. Изучување на вокабуларот со набројување на елементи

Листата на елементите од одредено множество е важна техника за усвојување на вокабуларот и може да се користи за да се претставува значењето на зборот. Со други зборови, оваа техника помага кога еден збор е тешко да се објасни визуелно. Може да се изговори зборот „облека“, а потоа тој да се објаснува со наведување на различни предмети што се поврзани со изговорениот збор, на пример, здолниште, панталони итн. по што станува јасно и значењето на зборот „облека“. Истото важи, на пример, за зборовите „зеленчук“ или „мебел“²⁰¹. Некои зборови може лесно да им се објаснат на учениците со спротивставување, на пример зборот „добар“ наспроти зборот „лош“. Но некои зборови не може да се објаснат толку лесно со спротивставување. На пример, кога зборот „бел“ се споредува со зборот „црвен“, постои „меѓузборот“ „розов“.

¹⁹⁸ Vgl. Tellier, 2007.

¹⁹⁹ Vgl. Tellier, 2007.

²⁰⁰ Tellier, 2007.

²⁰¹ Gruneberg & Sykes, 1991.

Покрај тоа, глаголот „контрастира“ значи да се покаже разлика, што може да се направи со фотографии кои покажуваат колку се губи на тежина со контрастирање на фотографиите „пред“ и „потоа“.

Многу други студии, исто така, покажуваат дека вокабуларот најдобро се усвојува кога е сличен на она што учениците веќе го изучиле²⁰². Не е изненадувачки, што учењето синоними е начин да се прошири речникот на учениците.

Учењето синоними е, исто така, важно затоа што речниците се организираат на овој начин. Покрај двојазичните речници, еднојазичниот речник, во основа, користи зборови за да објасни зборови, а синонимите често се користат во овој процес²⁰³.

6. Изучување на вокабуларот со погодување од контекстот

Употребата на контекстот во справување со непознат речник се предлага од голем број специјалисти за читање од L1 и L2²⁰⁴. Alqahtani (2015) тврди дека постојат два вида контексти. Првиот тип е контекст во рамките на текстот, што содржи морфолошки, семантички и синтаксички информации за даден текст, а вториот е општ контекст или нетекстуален контекст, што претставува знаење на читателот за позадината на предметот. Alqahtani (2015) го разгледува и специфичниот контекст што се однесува на другите зборови и реченици што го опкружуваат тој збор. Се вели дека другите зборови во контекст на непознатиот збор честопати го „покажуваат“ неговото значење. Овие други зборови се наоѓаат во реченицата што содржи непознат збор или во други реченици. Учењето од контекст вклучува не само учење од читање туку и учење од учество во разговор и учење од слушање приказни, филмови, телевизија или радио²⁰⁵. За да се активира погодувањето во пишан или изговорен текст, треба да бидат достапни четири елементи: читателот, текстот, непознатите зборови и навестувањата во текстот, вклучувајќи го и извесното знаење за погодување. Недостигот на кој било од овие елементи може да влијае на способноста на ученикот да погодува. Покрај тоа, оваа техника ги охрабрува учениците да ризикуваат и да го погодат значењето на зборовите што не ги знаат колку што е можно подобро. Ова ќе им помогне да ја градат

²⁰² Z. B. Alqahtani, 2015.

²⁰³ Elisabeth, 1999.

²⁰⁴ Vgl. Dubin, 1993.

²⁰⁵ Vgl. Nation, 2001.

својата самодоверба за да можат да го откријат значењето на зборовите кога учат самостојно. Постојат многу индикации што учениците можат да ги користат за да го утврдат значењето на зборовите, како илустрации, сличност на правопис или звук на мајчин јазик и општо знаење²⁰⁶.

2.3.2.1.4 Стратегии за учење вокабулар

Стратегиите се комуникациски методи со кои учениците го учат и користат јазикот. Стратегиите вклучуваат и ментален процес на учење²⁰⁷. Стратегиите за учење се мислите и постапките со кои поединците ја постигнуваат целта на учењето²⁰⁸. Subekti и Lawson (2007) изјавуваат дека ефикасноста од користењето на одредени стратегии за усвојување на речникот дава емпириски доказ за нивниот придонес во совладување на зборовите. Oxford (2003) подетално наведува дека стратегиите за учење се алатки за активно, самостојно учество, кои се неопходни за развој на комуникациските вештини. Со соодветните стратегии за учење јазик, ќе се зголемат резултатите и учениците ќе имаат поголема самодоверба.

Преку стратегиите за учење, се чини дека студентот може да ја одреди целта на учењето што треба да се постигне. Како што е претходно објаснето, стратегии за учење на јазик може да бидат сите видови активности, тактики, планови и мисли што учениците максимално ги користат и што им помагаат да ги разберат, чуваат, добиваат и, исто така, да ги користат информации за сопствениот процес на учење на речникот. Исто така, треба да се зборува и за карактеристики на стратегиите за учење јазик бидејќи тие може да имаат некои заеднички карактеристики со стратегиите за учење вокабулар. Бидејќи основната дискусија во ова истражување е дека стратегиите за учење на вокабуларот сè уште ги третираат стратегиите за учење јазик како целокупна слика за карактеристиките на процесот на учење на јазик, во продолжение, се наведуваат важните карактеристики на стратегиите за учење јазик, според Oxford (2003).

²⁰⁶ Vgl. Walters, 2004.

²⁰⁷ Vgl. Nunan, 1999.

²⁰⁸ Vgl. Chamot, 2004.

Стратегиите за учење јазик придонесуваат за комуникациските вештини, им овозможуваат на учениците да бидат независни, ја прошируваат улогата на наставникот, дејствуваат во решавање на проблемот, на поконкретен начин и се повеќе когнитивни и флексибилни. Описот на стратегиите за учење јазик содржи делови за начинот на размислување што учениците ентузијастички мора да го имаат, како предуслов за совладување на голем речник²⁰⁹. Има различни стратегии за учење јазик што може да го олеснат учењето на јазикот. Вокабуларот се смета за составен дел од наставата по втор јазик²¹⁰ и, исто така, е важен извор за употреба на јазикот зашто не може да се научи јазик без учење речник²¹¹.

Одличен аспект на учењето странски јазик е учењето вокабулар. Wilkins²¹² претпоставува: „Без граматика многу малку може да се пренесе, без вокабулар ништо не може да се пренесе.“ Учењето вокабулар има многу важна улога, но создава и тешкотии кај секој ученик на странски јазик што треба да се надминат. Следниве прашања се особено релевантни во оваа област:

- Што е учење вокабулар?
- Како работи мозокот кога се учи речник?
- Кои стратегии за учење вокабулар се поефикасни за одредени целни групи?

Учењето вокабулар по германски како странски јазик не се воведува систематски на часовите иако наставникот треба да помогне и при изборот на вокабулар и во прогресијата на учењето на вокабуларот, но и со контролата и повратните информации²¹³.

Поради оваа причина, се развиени практични области за учење странски јазик со цел подобрување на наставната практика за часовите по DaF. Искуство од

²⁰⁹ Vgl. Oxford, 2003; Kalajahi, 2012.

²¹⁰ Vgl. Susanto & Fazlinda, 2016.

²¹¹ Cameron, 2001.

²¹² Vgl. Wilkins, 1972, S. 111.

²¹³ Vgl. Börner 2000, S. 31.

студирањето во Германија и стекнатото теоретско знаење се основа за следните објаснувања.

Покрај теоретските објаснувања, и во практичното истражување фокусот е ставен на вокабуларот, односно во учењето вокабулар и стратегиите за учење вокабулар, при што дефиницијата на вокабуларот е приоритет. Според Duden²¹⁴, *vokabel* значи „еден единствен збор на еден јазик“, што, секако, не го вклучува целиот вокабулар што треба да се научи.

Како успеавте да го совладате јазикот? Како учите јазик? Лингвистиката отсекогаш игра важна улога во развојот на разбирање на задачите вклучени во наставата и учењето странски јазици и затоа, има големо влијание врз истражувањето на наставата по јазик. Од неодамна, и психолингвистиката се занимава со повеќејазичната ментална лексика и со усвојувањето вокабулар на странски јазик.

Истражувачите веќе долго време се занимаваат со прашањето за усвојување јазик. Затоа, е развиена област за истражување на процесите за усвојување и учење на првиот, вториот и странскиот јазик и на системите за учењето на јазикот, имено истражувањата за усвојување јазик. Во продолжение е даден преглед на усвојувањето јазик и главните резултати од истражувањата за усвојување јазик.

Заради јасност, прегледот е поделен на три дела, како дополнително оправдување на алтернативните методи за учење вокабулар кои се обидуваат да имитираат усвојување мајчин јазик.

Прво, се разгледува процесот на „усвојување јазик“ во однос на „учење јазик“, врз основа на обемни научни истражувања.

Со оваа термилошка дистинкција, треба свесно да се согледаат разликите.

Аквизицијата на јазик е во контраст со учењето јазик. Аквизицијата на јазик секогаш се одвива несвесно и имплицитно во природна средина и е неконтролирана, а

²¹⁴ Vgl. Duden Deutsches Universalwörterbuch, 7. Auflage. Dudenverlag 2011, Nördlingen.

учењето јазик, спротивно, опишува свесен, експлицитен и контролиран процес на усвојување јазик.

Усвојувањето јазик се случува во природни контексти и јазикот се учи без да се реализира, на пр., бегалците и имигрантите го усвојуваат јазикот, главно, преку секојдневни социјални контакти, на пример, на улица или кога купуваат во земјата во која доаѓаат.

Јазикот, главно, се учи свесно и се контролира во рамките на институциите, на пр.²¹⁵, повозрасните деца, тинејџерите и возрасните учат нов јазик во училиште, во училиште за јазици или со програма базирана на компјутер.

Се разбира, постојат мешани форми. Ако се научи јазик, може да се стекнат јазични вештини и во природни комуникациски ситуации, особено ако се има можност.

За да се разбере и објасни феноменот усвојување јазик, т. е. што се случува кога ќе се усвои јазик, лингвистите развиваат голем број теории.

Ramge (1973) смета дека усвојувањето јазик во традиционалните јазични истражувања е структурирано според три аспекти:

- Според јазичниот аспект.
- Според прагматичниот аспект.
- Според психолошкиот аспект.

Во првиот случај, се прави обид да се откријат типичните услови и правила за градење и развој на знаење за јазичните вештини, врз основа на набљудувани јазични искази. Во вториот случај, јазикот е само една форма меѓу другите во која се изразуваат акција и однесување.

²¹⁵ Zwar ist der Unterschied zwischen dem unbewussten/nichtschulischen und bewussten/schulischen Spracherwerb klar darstellbar, diese Polarisierung zu dem Thema wird allerdings als unrealistisch angesehen.

Тука се започнува од конкретната состојба и се прави обид да се добијат информации за човечката комуникација и интеракција. Во вториот случај, се испитуваат интеракциите помеѓу развојот на когнитивната изведба и усвојувањето јазик.

Фокусот е на односот помеѓу јазикот или говорот и когнитивните процеси, како што се учење, размислување, а особено когнитивната изведба, меморијата и перцепцијата²¹⁶.

Од јазична гледна точка, важни се четири објаснувачки пристапи, што грубо се генерализираат во две насоки: нативистичките теории (нативизмот и когнитивизмот) и емпириските теории (бихевиоризмот и интеракционизмот).

Нативизам: Истакнат претставник на нативизмот е лингвистот Noam Chomsky.

Нативизмот се заснова на вродената структура или способност. Тоа значи дека луѓето имаат еден вид когнитивен апарат, односно „орган на говорот“ што ги разликува од другите живи суштества. Според Chomsky, апаратот е генетски закотвен и овозможува да се извлечат правила од говорниот влез што го слушаме, т. е. секое лице има универзална граматика, што активно го поддржува усвојувањето јазик. Соодветно на тоа, усвојувањето јазик е интуитивно и несвесно²¹⁷.

Когнитивизам: Развојот на когнитивистичката теорија, главно, се заснова на работата на Jean Piaget, Edward Tolman, Kurt Lewin и Jerome Bruner во дваесеттите години на минатиот век. Според Jean Piaget, еден од најважните развојни психолози на нашето време, јазикот се развива врз основа на општиот развој на когнитивната интелигенција на детето.

Бихевиоризам: Бихевиоризмот го развива В. Ф. Skinner и тој има силно влијание во Соединетите Американски Држави во 40-тите и 50-тите години на минатиот век.

²¹⁶ Vgl. Schönflug, 1977, S. 9-12.

²¹⁷ Vgl. Schulz, 2012.

Основната теза на бихевиоризмот е дека јазикот не се усвојува преку универзален механизам за учење, туку станува збор за усвојување на однесување преку имитација и зајакнување, т. е. усвојувањето јазик е, во принцип, имитативно.

– Интеракционизам: Најважните претставници на теоријата за интеракции, Jerome Bruner и Michael Tomasello, имаат делумно нова концепција за усвојувањето јазик.

Општествените предуслови треба да играат централна улога. Пред сè, јазикот се развива како форма на социјално однесување во интеракција со околината. Аквизицијата на јазикот се одвива во интеракција преку, на пр., заеднички активности или повторена игра и преку конечно пренесување на наученото во реални ситуации²¹⁸.

Теориите за усвојување јазик, дискутирани погоре, се надополнуваат едни со други и обезбедуваат повеќеслојна слика за процесот на усвојување јазик. Соодветно на тоа, усвојувањето јазик не е само несвесно и интуитивно туку и свесно, преку имитација, интеракција итн.

Овие резултати имаат големо влијание врз истражувањата за усвојување јазик и врз развојот наставата по јазик, а особено на наставата по странски јазик. Главните пристапи се подетално опишани во следните делови²¹⁹.

2.3.2.1.5 Учење на вокабуларот

Учењето на вокабуларот е важен дел од учењето на јазикот. Значењето на новите зборови многу често се потенцира, било да е тоа во книги или во вербална комуникација. Вокабуларот се смета за клучен во наставата по јазик и е од огромно значење за јазикот на ученикот. Вокабуларот е основен услов за учење странски јазик. Неколку студии покажуваат дека речникот во наставата може да биде проблематичен затоа што некои наставници не се баш сигурни во најдобрата практика што треба да ја употребат на часот и понекогаш не знаат како да започнат да се фокусираат на учење

²¹⁸ Vgl. Wode, 1993, S. 45–56.

²¹⁹ Vgl. Ebenda.

на вокабуларот²²⁰. Има истражувања што ги сумираат резултатите од поврзаните истражувања кои се фокусираат на важноста на вокабуларот и објаснуваат многу од техниките што ги користат некои наставници по англиски јазик и предавачи во наставата на англиски јазик²²¹.

Вокабуларот често се смета за критички аспект на учениците по јазик бидејќи ограничениот вокабулар од вториот јазик ја спречува успешната комуникација. Со оглед на важноста на аквизицијата на вокабуларот, Schmitt (2000) потенцира дека лексичкото знаење е од клучно значење за комуникациските вештини и усвојувањето втор јазик. Nation (2001) ја опишува корелацијата помеѓу знаењето за вокабуларот и јазичната практика како комплементарна: вокабуларот овозможува употреба на јазикот и обратно. Употребата на јазикот доведува до зголемување на вокабуларот. Важноста на вокабуларот се покажува секој ден во училницата и надвор од неа. Учениците имаат доволен вокабулар во училницата. Истражувачите како Laufer и Nation (1997); Nation (2001; 2005); Maximo (2000); Read (2000; 2004); Gu (2003); Marion (2008); Susanto (2016);²²² Nation (2001) и другите препознаваат дека усвојувањето на вокабуларот е од суштинско значење за успешно користење на странскиот јазик и игра важна улога во формирањето на целосни говорни и пишани текстови. Учењето на вокабуларот има важна улога во сите јазични вештини (слушање, зборување, читање и пишување) (Nation, 2001). Alqahtani (2015)²²³, исто така, тврди дека усвојувањето на соодветен речник е од суштинско значење за успешна употреба на странскиот јазик затоа што без опширен речник, учениците што го изучуваат странскиот јазик не можат да ги користат структурите и функциите што, можеби, ги научиле за да се разберат во комуникацијата. Некои истражувања покажуваат дека читателите на вториот јазик многу се потпираат на вокабуларот. Недостигот од ова знаење како главно знаење е најголемата пречка што треба да се надмине²²⁴.

Alqahtani (2015) открива дека создавањето на граматички реченици не вреди многу ако се нема потребниот речник за да се пренесе тоа што се сака да се каже. Многу малку може да се учи без граматика, но ништо не може да се научи без

²²⁰ Vgl. Bern & Blachowicz, 2008.

²²¹ Vgl. Ebenda.

²²² Vgl. Laufer und Nation, 1997; Nation, 2001; 2005; Maximo, 2000; Read, 2000; 2004; Gu 2003; Marion, 2008; Susanto, 2016.

²²³ Vgl. Nation, 2001, Alqahtani, 2015.

²²⁴ Z. B. Nation, 2001; Alqahtani, 2015.

вокабулар. Махімо (2000) дава многу причини поради кои фокусот треба да се стави на вокабуларот. Големiot речник е, се разбира, од суштинско значење за усвојувањето на јазик, а тоа го знаат изучувачите на втор јазик.

Тие имаат речници со нив, а не граматички книги и редовно укажуваат дека недостигот на зборови е голем проблем. Од друга страна, вокабуларот се препознава како најголем извор на проблеми за учениците што изучуваат странски јазик²²⁵.

Оваа забелешка може да рефлектира дека отвореноста на системот на зборовите од учениците се перципира како причина за тешкотии. Друга можна причина е што, за разлика од синтаксата или фонологијата, вокабуларот не содржи никакви правила што учениците по јазик можат да ги следат за да ги стекнат и развиваат своите знаења. Со други зборови, при изучување на речникот, не е јасно кои правила се применуваат или кој речник треба прво да се научи. Oxford (1990), исто така, тврди дека поради десетици илјади различни значења, вокабуларот е далеку најобемната и збунувачка компонента за учење јазик, без разлика дали станува збор за странски или мајчин јазик. „И покрај тешкотиите во вокабуларот со кои се соочуваат учениците што изучуваат втор јазик, тие сè уште треба да се справат со нив на испитите бидејќи вокабуларот традиционално е една од јазичните компоненти што се мери на тестовите по јазик²²⁶.

Покрај тоа, многу ученици, во суштина, го сфаќаат изучувањето на втор јазик²²⁷ како прашање поврзано со учењето вокабулар. Затоа, тие поминуваат многу време за да запомнат списоци со зборови и се потпираат на својот двојазичен речник како основен ресурс за комуникација. Од горенаведеното објаснување, може да се заклучи дека наставниците по јазици и применетите лингвисти сега, генерално, ја препознаваат важноста од учењето на вокабуларот и бараат начини за тоа поефикасно да го промовираат. Некои од овие истражувања се однесуваат на стратегии што учениците ги користат специјално за учење на вокабуларот.

2.3.2.1.6 Процес на предавање на вокабуларот

²²⁵ Vgl. Meara, 1980.

²²⁶ Vgl. Schmitt, 1999, S.189.

²²⁷ Vgl. Second Language Acquisition, SLA.

Дидактичкиот аспект на многу учебници дава граматички и морфолошки информации за текстовите. Само неколку учебници нудат помош при семантичкиот развој на зборовите. Правилата за формирање зборови се важни за разбирање на значењата, но мора да се земе предвид дека правилата за формирање зборови честопати се повеќе правила и конвенции. Од ова произлегува дека честопати се појавуваат грешки во зборообразувањето. Следните компоненти играат важна улога во формирањето зборови: граматичките компоненти, зборовните промени, семантичките компоненти, основното значење, промената на значењето, контекстуалните компоненти, ситуациското доделување на значењето и правилата за справување со речници. Двојазичните и еднојазичните речници се најчестите помагала за разбирање на значењето²²⁸. Справувањето со речниците е една од основните вештини при усвојувањето странски јазик. Работата со речници води до независност, но мора да се има предвид дека треба да се учат и техниките за користење речници.

Според различни извори, процесот на поучување за вокабуларот може да се подели во различни фази, но техничката терминологија не може секогаш да се договори. Според Janíková и McGovern²²⁹, процесот на поучување на вокабуларот е поделен на следниве три фази:

– Фаза на претставување

Фазата на претставување е прва фаза во усвојување странски јазик. Во оваа фаза, ученикот за првпат го изучува странскиот вокабулар. Во последните неколку децении, забележливо внимание добива процесот на поучување на вокабуларот и, пред сè, процесот на давање значење. При презентирање на новиот вокабулар, не само што треба да се објасни значењето туку треба да се земе предвид и формата на лексичката единица. Според Heyd²³⁰ кога ќе се претстави новиот вокабулар, во процесот на медијација има пет чекори:

1. Демонстрација: во овој процес, значењето на новиот вокабулар се објаснува со посочување и именување, како и со демонстрација.

²²⁸ Vgl. Bohn, 2000, S 31 f.

²²⁹ Vgl. Janíková, McGovern, 2000, S. 32 f.

²³⁰ Vgl. Heyd, 1990, S. 21 f.

2. Употреба во типичен контекст: во овој случај, новите зборови се користат во контекст од кој е јасно значењето на зборовите и од кој може да се изведе значењето на новите зборови.
3. Воспоставување логичка референца: на пример, кога се користи дефиниција за да се опише значењето.
4. Објаснување преку поединечни познати зборови: со помош на синоним или антоним се прави јасно значењето на зборот.
5. Превод: пренесување на значењето на ученикот на неговиот мајчин јазик.

При усвојување нов вокабулар, треба да се почитуваат и принципот на мрежно и контекстуализирано учење и принципот на повеќеканално учење²³¹. При презентирање на новиот вокабулар, не само што треба да се објасни значењето туку треба да се земе предвид и формата на лексичката единица.

Што се однесува до значењето, зборуваме за фонетските компоненти, односно за аудитивната компонента при слушањето, артикулаторната компонента при изговарањето на графичките компоненти, визуелната компонента при читањето и ортографската компонента при пишувањето. Граматичките компоненти и стилските компоненти ги имаат истото значење и истата форма²³².

– Фаза на консолидација

Втората фаза во процесот на предавање на вокабуларот е таканаречената фаза на консолидација. Во оваа фаза, се повторува новиот вокабулар. Во фазата на консолидација, исто така, треба да се почитуваат некои правила. Во оваа фаза, акцентот мора да се стави на фреквенцијата, поделбата на времето и повторувањето. Целиот процес на повторување се покорува на законите на психологијата на

²³¹ Vgl. Janíková, McGovern, 2000, S. 32–33.

²³² Vgl. Bohn, 2000, S. 60, 32.

меморијата. Според Bohn/Schreiter²³³, 30 до 45 проценти од содржината на предметот се заборава во првите 20 минути. По еден ден, заборавањето е од 50 до 65 проценти, по една недела, од 70 до 75 проценти и по еден месец, до 80 проценти од содржината на предметот се заборава. Кога се планира времето за повторување, и планот за повторување треба да биде составен според овие критериуми. При повторување на новиот материјал за учење, мора да се забележи и дека овој процес треба да се практикува ефикасно и правилно. Принципите на мрежно и повеќеканално учење, исто така, може да се применуваат во оваа фаза.

Кога станува збор за мрежното учење, треба да се повторуваат новите зборови и изрази во контекст и да не се запаметува новиот вокабулар изолирано. Во однос на повеќеканалното учење, фокусот е насочен кон разгледување на повеќе канали на значење.

– Фаза на апликација

Фазата на апликација е последната фаза во усвојувањето на новата содржина од одреден предмет. Во оваа фаза, новиот наставен материјал треба да се примени во својата природна форма. Фазата на апликација не се практикува многу на час бидејќи често има малку време за тоа²³⁴.

Структурата, според Janíková²³⁵, го дели процесот на предавање на вокабуларот во следните фази:

1. Презентација на вокабуларот.
2. Семантизација.
3. Фаза за вежбање и консолидација.

²³³ 1996, S. 200, aus Janíková, McGovern, 2000, S. 33.

²³⁴ Vgl. Janíková, McGovern, 2000, S. 34.

²³⁵ Vgl. Janíková, 2005, S. 98.

4. Повторување.

5. Фаза за апликација.

6. Контрола на усвојувањето.

Презентацијата на вокабуларот или фазата на медијација при усвојување странски јазик, е првата фаза во која ученикот се среќава со новиот вокабулар за првпат. Оваа прва средба на ученикот со новите зборови може да биде спонтана или планирана.

Одредени истражувачи зборуваат за спонтана средба, на пример, кога наставникот спонтано користи нов збор во својот говор, а ученикот го регистрира овој нов збор. Меѓутоа, многу често, наставникот треба внимателно да ја планира презентацијата на новиот вокабулар. Презентацијата на новите зборови треба да ги следи принципите на мрежното и контекстуализираното учење, како и принципите на повеќеканалното учење²³⁶.

Презентација на новиот вокабулар се прави најчесто според седум чекори:

1. Прв чекор: Точен изговор на зборот од наставникот. Наставникот го повторува новиот збор неколкупати пред учениците, а учениците можат да го повторат зборот по наставникот.
2. Втор чекор: Семантизација. Наставникот го објаснува значењето на новиот збор. Пренесувањето на значењето од еден во друг јазик може да биде различно.
3. Трет чекор: Повторување според изговорот на наставникот. Учениците го повторуваат новиот збор. Општо, може да се каже дека е

²³⁶ Vgl. Bohn, Schrieter, 1994 aus Janíková, S. 52 f.

подобро за учениците ако го повторат новиот збор само откако ќе биде пренесено значењето.

4. Четврт чекор: Презентација на пишаната форма Пишаната форма на новиот збор може или да се претстави со помош на картички или наставникот да го напише новиот збор на таблата.

5. Петти чекор: Читање на новиот збор. Новиот збор се чита од картичката (или од таблата), а пишаната форма се комбинира со изговорот.

6. Шести чекор: Користење на новиот збор во реченица. Овој чекор е особено важен од две причини: прво, акцентот на зборот може да биде различен во различни реченици (во зависност од контекстот) и второ, наставникот може да го користи за да провери дали е точно значењето на новиот збор. Зборот треба да е правилно разбран.

7. Седми чекор: Препишување на новиот збор. Во овој чекор се поврзуваат визуелните и правописните компоненти на новиот збор²³⁷.

– Семантизација

Во семантизацијата, индивидуалните процеси се користат, во зависност од специфичната ситуација во наставата, возраста на учениците и други фактори, како што е структурата на специфичниот јазик. Се разликуваат следниве два вида семантизација: семантизација без превод – не се пренесува еквивалент од мајчиниот јазик и семантизација со помош на превод (исто така, двојазична семантизација) – еквивалент на мајчиниот јазик се пренесува со помош на превод.

Heyd²³⁸ ги специфицира следниве процеси во контекст на семантизацијата без превод: демонстрација или референца на објект, како и претставување на нешто. Се

²³⁷ Vgl. Doyé, 1971, S. 34, aus Janíková, 2005.

²³⁸ Vgl. Heyd, 1990, S. 97 zitiert aus Janíková, 2005, S. 32 f.

разликува вистинска демонстрација (наставникот покажува нешто директно, на пр., Ова е столче) и визуелна демонстрација (наставникот покажува слика на која е прикажано нешто, на пр., Ова е авион). Недостаток на овој процес е што не може сите нешта да се прикажат на овој начин (апстрактни концепти). Поради можната неточност во демонстрациите, последователната контрола е, исто така, многу важна.

Употребата на зборот во типичен контекст е една од најефикасните форми на семантизација. Во контекстуализираното пренесување на значењето, мора да се набљудуваат два факта: прво, значењето на зборот мора да се заклучува од контекстот и второ, контекстот мора да им биде познат на студентите. Воспоставувањето логичка референца може да се спроведе во четири различни форми: дефиниција – зборот се претставува во одреден контекст што го карактеризира зборот и ги опишува типичните својства), подреденост – употреба на надредени и подредени поими, на пр., овошје: круша, јаболко, банана, аналогија – канцеларија: Секретарот работи во канцеларија; ателје: Сликарот работи во студио.

Споредба – викенд = сабота и недела: Објаснување преку познати зборови. Објаснувањето се изведува преку синоними, антоними²³⁹ и сл.

– Фаза за вежбање и консолидација

Презентацијата на новиот вокабулар е важна фаза во усвојувањето вокабулар, но практикувањето и консолидацијата се, според Beneš²⁴⁰, главниот фокус при работа со нов вокабулар. Cícha²⁴¹ наведува дека следните аспекти треба да се земат предвид за фазата на практикување и консолидација. Главната цел во усвојувањето вокабулар, тој ја гледа во степенот на автоматизација, т. е. употребата на лексичките единици треба да стане навика за студентите. Новите зборови не треба да се изолираат, туку да се учат и практикуваат во реченици и комбинации на зборови. Треба да се практикуваат сите компоненти на зборот (графички, фонетски, семантички, граматички). При усвојување на вокабуларот, треба да се размисли дали новиот збор е наменет за продуктивно или рецептивно усвојување (реклама). Повторувањето е друга фаза во усвојувањето на

²³⁹ Vgl. Ebenda.

²⁴⁰ Vgl. Beneš, 1970, aus Janíková, 2005, S. 115.

²⁴¹ Vgl. Cícha, 1982, aus Janíková, 2005, S. 34 f.

вокабулар, првенствено, наменета за освежување и консолидирање на новите лексички единици²⁴². Според Cícha²⁴³, се прави разлика помеѓу: повторување на новите зборови што се презентирани на претходниот час и повторување на новите зборови што се одамна изучувани на час.

Првото повторување не е толку тешко (поради малиот број нови лексички единици) и треба да се практикува на секој час. Повторувањето по долго време е малку проблематично зашто мора да се одреди, на пример, во кој временски интервал треба да се повтори новиот вокабулар. Психолошките истражувања покажуваат дека новиот вокабулар треба да се повторува почесто на почетокот, а подоцна, повторувањето треба да се практикува по подолги временски периоди.

За процесот на повторување, исто така, е важно да се научат новите зборови во широк спектар на контексти (на пример, во различни реченици и фази, во различни видови вежби итн.). Пред сè, новиот вокабулар треба соодветно да се повтори. Со други зборови, новиот вокабулар треба да се поврзува со кривата на забораване.

Според Bohn/Schreiter²⁴⁴, се заборава 30 – 40 % за 20 минути, 50 – 60 % на ден, 70 – 75 % за една недела, 80 % за еден месец. Поефикасно е да се повторува новиот вокабулар неколку минути секој ден отколку да се меморира два часа еднаш неделно²⁴⁵.

Процесот на повторување треба да ги следи принципите на контекстуализирано и мрежно учење. Механичкото повторување се користи само за да се чуваат едноставни информации²⁴⁶. Следниве принципи се препорачуваат за процесот на повторување:

– Контрола на усвојувањето

²⁴² Vgl. Beneš, 1970, aus Janíková, 2005, S. 4 f.

²⁴³ Vgl. Cícha, 1982, aus Janíková, 2005, S. 34

²⁴⁴ Vgl. Bohn/Schreiter, 1994, aus Janíková, 2005, S. 200.

²⁴⁵ Vgl. Janíková, 2005, S. 107.

²⁴⁶ Vgl. Janíková, 2005, S. 105 f.

Вежбите за контрола на усвојувањето може да се структурираат според различни критериуми. Општо, може да се каже дека истите вежби треба да се користат за повторување и вежбање, како и за тестирање и проверка. Со други зборови, вежбите што се користат во фазата за повторување се, исто така, погодни за тестирање и проверка²⁴⁷. (За различните видови вежби, видете во поглавјето за типологија на вежбите).

Демонстрација

Предметите (табела, книга, табла...) и својствата на нештата (квадратни, сини, мали...) што постојат во средината за учење се особено погодни за демонстрација. Новиот збор може да се воведи со играње или симулирање на разни постапки и ситуации (на пр., блиску, седнете, поздравете се...), а преку употреба на гестови и изрази на лицето, може да се изразат и емоционални состојби (смееше, застрашување, досада)²⁴⁸.

Употреба во типичен контекст е еден од најефикасните начини за семантизација. Новите зборови мора да бидат претставени во типична ситуација или типичен контекст и да се структурираат на таков начин за да може да се добие значењето на зборот²⁴⁹.

– Интеграција на логичките врски

Има четири различни можности:

- Дефиниција – новиот збор е претставен и опишан во карактеристичниот контекст.
- Логичка врска на значењето и употребата на изразите, на пример, зеленчук: краставица, домати, зелена салата, кромид...

²⁴⁷ Vgl. Janíková, 2005, S. 108.

²⁴⁸ Vgl. Storch, 2009, S. 58.

²⁴⁹ Vgl. Janíková, 2005, S. 101.

– Аналогија – деловна активност: Наставникот работи во училиште.
Продавачката работи во продавницата.

– Споредба – сезони = пролет, лето, есен, зима²⁵⁰.

– Објаснување на значењето, во однос на познатиот вокабулар – објаснување на значењето преку синоними, антоними, хомонимија, полисемија²⁵¹ и сл.

Фазата за претставување, Heyd²⁵² ја дели во пет области:

– Демонстрација – значењето на новите зборови се објаснува со именување, прикажување и демонстрација.

– Користење во типичен контекст.

– Воведување логичка референца кога се користи споредба или дефиниција за да се објасни значењето.

– Појаснување преку одделни познати зборови. Синонимите и антонимите помагаат да се објасни значењето на зборот.

– Превод – се кажува новиот збор на мајчиниот јазик.

Вежби за фазата на медијација со конкретни примери од книгата Studio d, B2/1 и B2/2, Cornelsen Verlag

Овие вежби за вокабулар се погодни за оваа фаза на учење вокабулар:

а) Вежби за невербална семантизација:

– Преку слики во учебникот.

²⁵⁰ Vgl. Janiková, 2005, S. 101.

²⁵¹ Vgl. Storch, 2009, S. 58.

²⁵² Vgl. Heyd, 1990, S. 97–101.

- Демонстрација, аудиција.
- Преку употреба на изрази на лицето и гестови.



б) Вежби за вербална семантизација на странскиот јазик:

- Вметнување во семантизирачки контекст.
- Парафраза на зборот, значи со други зборови што ученикот ги знае да се објасни новиот збор.
- Семантизација преку спецификација на зборови што се во специфична логичко-семантичка врска (спецификација на подредени зборови како примери, спецификација на синоними).

в) Вежби за двојазична семантизација.

г) Вежби врз основа на парадигматски односи:

– Синоними – исто или слично значење.

– Антоними – спротивно значење²⁵³.

8 Synonyme und Antonyme finden. Verbinden Sie die Wörter.

Synonyme		Antonyme	
unantastbar 1	a respektieren	notleidend 1	a bezahlte Arbeit
Verpflichtung 2	b unverletzlich	Ehrenamt 2	b Ungleichheit
achten 3	c Pflicht	Gerechtigkeit 3	c zufrieden und satt
ungehindert 4	d informieren	wirkungslos 4	d Vorteile
Entfaltung 5	e ungestört	sachlich 5	e wirkungsvoll/effektiv
gleichberechtigt 6	f Entwicklung	Gleichberechtigung 6	f Unrecht
unterrichten 7	g unbezahlt	Nachteile 7	g bevorzugt
ehrenamtlich 8	h gleichgestellt	benachteiligt 8	h unsachlich/emotional

– Фаза на консолидација

Секоја вежба е, исто така, вежба за вокабулар. Вежбите го активираат вокабуларот и помагаат цврсто да се закотви во меморијата.

Средствата во оваа фаза се вежби за вокабуларот што доведуваат до консолидација и употреба. Овие вежби ги имаат следниве аспекти:

– Когнитивен (ментален) аспект – вокабуларот од странскиот јазик се наоѓа што е можно подлабоко во меморијата и е интегриран во мрежата на асоцијации на семантичката меморија во повеќе димензии.

– Комуникативен аспект – значењето и употребата на зборовите мора да се намалат за соодветно да се користат во усната и писмената комуникација²⁵⁴.

Времето и фреквенцијата на процесот на повторување се одлучувачки при консолидирање на вокабуларот. Кога станува збор за повторување на вокабуларот, имаме две цели: повторување и консолидација на научениот вокабулар и автоматизација на неговата употреба. Тука разликуваме:

²⁵³ Vgl. Storch, 2009, S. 66–68.

²⁵⁴ Vgl. Storch, 2009, S. 65.

– Повторување на новите зборови научени на последниот час.

– Повторување на новите зборови научени порано.

Важно е да се повторува ефикасно и правилно. Кога станува збор за повторување на вокабуларот, особено е важно да се повторува новиот вокабулар неколку минути секој ден отколку да се учи неколку часа еднаш неделно.

Може да е потребно многу време за да се запаметат научените зборови.

Подолу се прикажуваат емпириски резултати од мемориско-психолошки процес на студентите при вежбање/учење на вокабуларот:

– Поминато време.

– Заборавање:

20 минути, 30 – 45 проценти.

1 ден, 50 – 65 проценти.

1 недела, 70 – 75 проценти.

1 месец, 80 проценти.

Табела 2: Имајќи го предвид вокабуларот²⁵⁵.

По правило, ова резултира со следниот распоред за повторување:

1. Повторување по неколку часа.

²⁵⁵ Vgl. Janíková, 2010, S. 63.

2. Повторување по еден ден.
3. Повторување по една недела.
4. Повторување по еден месец.
5. Повторување по половина година (Bohn/Schreiter 1996: 200).

Степенот на заборавање зависи од начинот на кој се презентираат, објаснуваат, вежбаат и повторуваат зборовите. Важно е да бидат вклучени принципите за вмрежување и повеќе канали.

– Фаза за апликација

Последната фаза од поучувањето за вокабуларот е фазата на примена. Оваа фаза честопати се занемарува на часовите по странски јазик бидејќи одзема многу време иако е неопходно за меморијата и процесот на разбирање да се користи и прифати предметот во комуникативни ситуации (Janíková, Michels-Govern, 2000: 33).

Вежби за фазата апликација

Овие вежби се погодни за оваа фаза на примена:

- а) Вежби за конотативно вмрежување. Овие вежби му овозможуваат на ученикот да создаде и консолидира индивидуална структура на значење (асоциограм= мисловна мапа).
- б) Вежби за активирање на вокабуларот (Сторч, 2009: 70–73).

Запомнување и заборавање на вокабуларот

Најважните прашања во учењето на вокабуларот се запомнувањето и забораването. Заборавањето е природен процес. Постојат неколку фактори кои влијаат на забораването на научениот материјал:

- Кога се учи нов збор, тој влегува во ултракраткорочната меморија. Сепак, тој се брише по околу 20 секунди ако има малку „енергија за учење“ или ако се учи погрешно.

Погрешно се учи кога:

- не се учи во значајни контексти,
- не се учи повеќеканалски,
- предметот не се учи систематски,
- зборот се чува несистематски во долгорочната меморија без механизми за пребарување и затоа не е пронајден (зборот тоне во пасивна долгорочна меморија),
- се повторува погрешно,
- се повторува премногу одеднаш,
- се повторува во погрешни интервали,
- се повторува механички, користејќи ист метод,
- повторно се учи вокабуларот што веќе „седи“²⁵⁶.

2.3.2.1.7 Дел од определување на говорот

²⁵⁶ Vgl. Janíková, 2010, S. 62.

Ако некој сака да го разбере „типот на израз“ како додаток на „дел од говорот“, се поставува прашањето за разграничување на зборовите и изразите: До кога може некој збор да се анализира и класификува како збор и од кога треба да биде разбран како дел од израз? Во оваа смисла, се предлагаат две групи критериуми. Првата група критериуми се заснова на ШТО???. Критериумите се наменети да откријат сличности и разлики во концептот на зборови и изрази. Втората група критериуми се заснова на концептот на изразување на Feilke. Со други зборови, овие критериуми имаат за цел да утврдат од кога една повеќеслојна врска треба да се смета за израз.

Изрази vs Делови на говор

I полилексички

Нереченична вредност (Feilke)

II израз во смисла на:

– компоненти што не може да се заменуваат,

– внатрешна и надворешна синтаксичка структура што се достапни, но не се компатибилни.

Се разбира, не случајно овие критериуми делумно се совпаѓаат со критериумите за фразеологизмите²⁵⁷.

Во следното поглавје ќе ги разгледаме истражувањата за фразеологијата како можен извор на идеи за формирање класи на изразување. Како прво, критериумите треба подетално да се објаснат:

Критериум 1: Првиот критериум е за разграничување на типови зборови и изрази, т. е. станува збор за дефинирање на случаите во кои јазичните знаци треба да се класификуваат како изрази, а не како зборови. Разбирливо е дека овој критериум е

²⁵⁷ Vgl. Burger, 2007, S. 15–32, zu einer Problematisierung der Kriterien Feilke, 1996, 195–199.

полилексички: Ако концептот на изрази се сфати како додаток на концептот за типот на зборот, тој станува релевантен само над границата на зборот. Изразите тука се разбираат како најмалку два збора.

Сепак, овој критериум претпоставува разбирање за тоа што треба да се смета како збор. Концепциите на зборовите²⁵⁸ се карактеризираат како „правописни“, „морфолошки“, „синтаксички“, „фонолошки“ и „психолошки“, врз основа на соодветните перспективи²⁵⁹. При утврдување на делот на говорот, обично се започнува од правописниот збор.

Наспроти ова, во истражувањето се започнува од морфолошкиот збор. Во таа смисла, правописниот збор може е составен од два морфолошки збора. Сепак, јасното разграничување на зборовите и незборовите се доведува во прашање со скалата предложена од Wolfgang Ullrich Wurzel (2000). Врз основа на критериумите за „непрекинатост“, „униформна флексија“ и „синтаксички статус на зборот“, Wurzel ја изработува следната вербална скала:

Слика: Критериуми за гласност

Morphologische Konstruktion: WORT		Syntaktische Konstruktion: PHRASE	
echtes morphologisches Wort	Wort mit partiellen Phraseneigenschaften: morphologisches Semiwort	Phrase mit partiellen Worteigenschaften	typische Phrase
<i>Mittwoch radfahren</i>	<i>Langeweile (sie) fahren Rad</i>	<i>grüner Kloß der Frau</i>	<i>großer Klöß des Mannes</i>

Извор: Wurzel, 2000: 41

Вистински морфолошки зборови сè зборовите што ги исполнуваат критериумите на „непрекината“ и „униформна флексија“. „Морфолошки полузборови“ се зборови што ги исполнуваат критериумот „синтаксички статус на зборот“ и еден од другите два критериума (види Wurzel, 2000: 40).

²⁵⁸ Im Sinne Ágels, 2005, S. 99.

²⁵⁹ Vgl. Bauer, 2000; Vater, 2002, S. 61–63.

Споредбата на концептите „дел од говорот“ и „видот на изразување“ започнува на нивоата 1 и 3 од скалата за зборовите на Wurzel. Вистинските морфолошки зборови го формираат прототипното јадро на јазичните знаци што треба да се класификуваат во делови на говорот. Фразата на Wurzel со делумни својства на зборот делумно се совпаѓа со поимот претставен овде. Терминот е, сепак, нешто потесен, како што ќе покаже дискусијата за втората група критериуми. Ние предлагаме полузборовите да се третираат како типови зборови или изрази, според критериумот непрекинатост. Полузборовите што го исполнуваат критериумот непрекинатост може да се класификуваат како делови на говорот, а полузборовите што го исполнуваат критериумот прекинатост, како видови на изразување.

Критериум 2: Со вториот критериум се бележи заедништво на типови зборови и изрази. Критериумот за нереченична целина значи дека само изрази под нивото на реченицата се соодветни за класификација на типот на израз. Идиоматските изрази вреднувани за реченици, како што се поговорките (јаболкото не паѓа подалеку од дрвото), се исклучени затоа што претпоставуваме дека класната формација треба да вклучува елементи што потенцијално може да формираат елементи на поголеми синтаксички единици. Со други зборови, формирањето на класа е релевантно затоа што ги опфаќа класите кои преземаат функции во рамките на поголемите единици. Ова веќе укажува на разлика помеѓу концептите „фразеологизам“ и „вид на изразување“. Терминот „фразеологизам“ означува комбинации на зборови со вредност на реченици и на дел од реченици²⁶⁰. „Тип на изразување“, од друга страна, претставува концепт што има за цел да ги категоризира комбинациите на зборови за понатамошни синтаксички анализи.

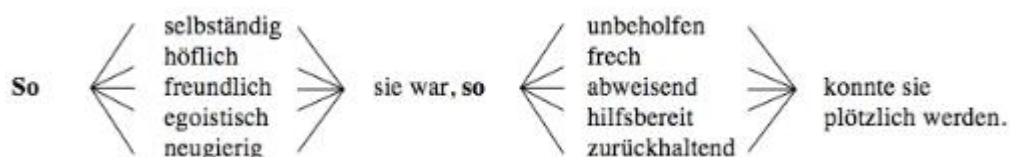
Би сакале уште еднаш да потенцираме дека критериумите 1 и 2 го идентификуваат концептот тип на изразување како комплементарен концепт на концептот дел на говорот. Со критериумот 1, „зборот“ и „изразот“ се одделени еден од друг, а критериумот 2, од друга страна, вклучува „изразување“ како категорија во смисла на Eisenberg. Двата критериуми не се критериуми за „изразот“ во смисла на Feilke, напротив. Ограничувањето на полилексичките и нереченичните изрази

²⁶⁰ Vgl. Burger, 2007, S. 37.

предложени тука не е наведено од Feilke. Со критериумите презентирани овде, се бележи само подмножеството изрази на Feilke, што се смета за релевантно за концептот тип на израз, комплементарен на делот од концептот на говорот.

Критериум 3: Од „преференциите на комбинацијата и изборот“ на Feilke, како критериум може да се изведе незаменливоста на компонентите на изразите. Ние би сакале да повикаме изрази кои немаат фиксни, туку заменлива компонента. Во прилог на фиксните изрази, има и изрази кои содржат компоненти што може да се заменуваат како додаток на компонентите што не можат да се заменуваат. Пример за ова е даден со следниот израз на спој:

Слика: израз на спој



„So-so“ ги воведува двете врски што не се заменливи, тие се составен дел од изразот. Позицијата на придавките, пак, може да се пополни на кој било начин. За разлика од фиксните изрази, овие изрази ги нарекуваме изразени обрасци.

Критериум 4: Конечно, станува збор за изнаоѓање критериум за фактот дека изразите се обликуваат идиоматски и дека значењето на изразот е композициски непредвидливо. Бидејќи станува збор за развој на изрази за анализа на граматичка реченица, ќе се изостави прашањето за тоа како може семантички да се оправда идиоматскиот карактер и да се бара синтаксички доказ за него. Ако синтаксичкото однесување на изразот во реченицата не може да се пресмета од внатрешната структура на изразот, се смета дека ова е индикација за идиоматскиот карактер. Предуслов за прифаќање на изразот е тоа што постои и внатрешна и надворешна структура и дека тие не се компатибилни²⁶¹.

²⁶¹ Vgl. Burger, 2007, S. 37.

Во однос на фразеологизмите, честопати се зборува за внатрешна и надворешна структура, најмногу во однос на валентните својства. Barbara Wotjak²⁶² на пример, го опишува валентното однесување на идиомот фрли песок во очите:

а) WI актантен потенцијал (= надворешна валентност): Sn – WI – Sd.

б) Внатрешна валентност на BISE: внатрешен глагол – Sa – pS.

Wotjak категорично ја бележи внатрешната валентност, но има и релациски описи на внатрешната валентност, како на пример кај Harald Burger²⁶³, во однос на фразеологизмот:

[Verb + Akkusativobjekt + präpositionales Adverbiale]

[Глагол + акузативен предмет + предлошки прилог]

Во овој случај, валентноста на предметот се додава „како надворешна валентност“²⁶⁴. Останува да се види дали внатрешната структура може разумно да се долови на овој начин. Важно е, сепак, а) дека – дури и ако внатрешната структура на синхрониската анализа е само делумно достапна – достапни се внатрешната и надворешната структура и б) дека внатрешната и надворешната структура не се компатибилни. Ова значи дека начинот на кој изразот е надворешно интегриран во поголема синтаксичка структура не може да се пресмета од неговата внатрешна структура: не може да се исклучи фактот дека фрлањето песок во очите како идиом има надворешна валентност што произлегува од внатрешната структура на овој полилексички носач на валентност опишана од Wotjak.

Претходно, главно, синтаксички мотивираната разлика помеѓу внатрешните и надворешните структури може да биде поткрепена со разликата на Feilke помеѓу внатрешната и надворешната идиоматичност мотивирана од теоријата на знаци.

²⁶² Vgl. Wotjak, 1992, S. 56; 2007, S. 44.

²⁶³ Vgl. Burger, 2007, S. 43.

²⁶⁴ Vgl. Ebenda.

Преглед 3: Модел на двојно значење²⁶⁵

1. Ниво на и-идиоматичност

signifiant

signifié

1. Ниво на е-идиоматичност

signifiant

signifié

„И-идиоматски“ значи: „Значењето на изразот не е синтаксички и семантички мотивирано и, поради оваа причина, формира единица“²⁶⁶. „Е-идиоматски“, од друга страна, значи надворешно идиоматско втиснување во контекст на употреба²⁶⁷. И-идиоматските изрази имаат внатрешна карактерна структура за доделување на означувач на означено. Како примери, Feilke ги наведува сега и тогаш. Тука идиоматичноста е независна од контекстот на употреба. Од друга страна, припишувањето на значењето на значајните е-идиоматски изрази, како што се поговорките (како сложени знаци), се одвива само во употребата.

Вистина е дека секој е-идиоматски израз не е и-идиоматичен, но „секој идиоматски израз е е-идиоматичен ако е рефлексивно поврзан со стандардизиран контекст на употреба“²⁶⁸.

Примената на критериумите на некои од горенаведените примери ја дава следнава слика:

Примена на критериумите за изразување во избраните примери

²⁶⁵ Vgl. Feilke, 1996, S. 202.

²⁶⁶ Vgl. Ebenda, 1996, S. 203.

²⁶⁷ Vgl. 1996, S. 204.

²⁶⁸ Vgl. Ebenda, S. 24 f.

	K1 poly- lexikalisch	K2 nicht satzwertig	K3 Bestandteile nicht austauschbar	K4 interne + externe Struktur nicht kompatibel
<i>Hin und Her</i> (3)	x	x	*dahin und dorthin	Adverb + Konjunktoren + Adverb ≠ Nomen
<i>hin zu</i> (5)	x	x	*dahin bis	Adverb + Präposition ≠ Präposition
<i>hin und weg</i> (7)	x	x	*dahin und verschwunden	Adverb + Konjunktoren + Adverb ≠ Adjektiv

Напред и назад (*Hin und Her*): Изразот се состои од три збора и не е реченица. Неговите компоненти не се заменливи, па затоа не може да се каже тука и таму. Изразот се однесува надворешно како именка, а е инкорпориран во предлошката група. Ова однесување не може да се изведе од внатрешната структура + сврзник + прилог.

Кон (*Hin zu*) се состои од два збора и не е реченица. Компонентите не може да се заменуваат. Иако изразот содржи предлог, што може да означува предлошка употреба на изразот, однесувањето на предлогот не може да се пресмета од комбинацијата на предлогот со прилогот.

Таму и далеку (*Hin und weg*) се состои од три збора, не е во форма на реченица и не може да се замени со, на пример, таму и помина. Напред и назад ја добиваат функцијата на предикатив во реченицата, односно се однесуваат како придавка. Овој факт не може да се пресмета врз основа на внатрешната структура „прилог + сврзник + прилог“.

Класификација на типот на изразување

Со цел да се воведат видовите на изразување како комплементарен концепт на деловите на говорот, е воведен концептот на „изразување“ врз кој се темели овој предлог. Следува прашањето за тоа што, всушност, се подразбира под „вид“ и како може да се дојде до формација на еден вид.

Eugenio Coseriu разликува класи на индуктивни зборови и категории на дедуктивни зборови. Според Coseriu, категориите зборови се „категории на говор“,

универзални „начини на значење кои се определуваат во реалната активност на говорот и се дефинираат без нужно упатување на одреден јазик²⁶⁹.“

Класите зборови, од друга страна, се единици на лексиконот на еден јазик, индуктивно добиени врз основа на „формални шеми²⁷⁰.“

Категориите зборови може да се одредат универзално и дедуктивно, а класите зборови еднојазично и индуктивно. Од оваа дистинкција, Ágel заклучува дека морфолошкиот и синтаксичкиот дел од говорните системи може да го претставуваат само системите на класните зборови²⁷¹. Бидејќи ова истражување следи граматичка перспектива за прашањето за типот на зборови и изрази, следуваат прашања за класификацијата на типот на зборови и изрази.

Класификацијата на типот на израз, во принцип, може да се заснова на дел од класификацијата на говорот и да ги класификува изразите паралелно на зборовите. Бидејќи не постои генерално валиден дел од говорниот систем, се поставува прашањето за тоа кој дел од говорниот систем се користи како основа. Изборот на дел од говорниот систем зависи од соодветната перспектива на можната класификација на типот на изразување. Бидејќи, како што споменавме на почетокот, ова истражување се фокусира на прашања за граматичкото формирање класи, мора да се користи како основа на системот на делови од говорот заснован на граматички критериуми. Поради фокусот на истражувањето на германскиот јазик како странски јазик, ние го следиме делот од говорниот систем на Helbig/Buschas. Тие ги претпоставуваат следниве девет класи на зборови:

- Verb- Глагол.
- Substantivwörter- Именски зборови (заменки кои имаат именски карактер).
- Адјектив/Придавка.

²⁶⁹ Vgl. Coseriu, 1987, S. 33.

²⁷⁰ Vgl. Coseriu, 1987, S. 34.

²⁷¹ Vgl. Ágel, 2005, S. 109.

- Präposition/Прилог.
- der, die, das на германскиот јазик се нарекуваат Artikel, кои го определуваат родот на подметот.
- Fügewörter/ придружни зборови (прилог, сврзници, подредувачки сврзници).
- Partikel/Честички (нијансирање, одделување, подобрување).
- Модални зборови.
- Еквиваленти на реченици.

Врз основа на овој дел од говорниот систем, сега може да се праша дали има изрази што се однесуваат како овие делови на говорот. На ова прашање нè упатуваат разни германски граматика, кои им доделуваат одделни делови од говорот на изрази. Примери на изрази што може да се најдат во граматиките се:

- Kon- und Subjunktionen/ Сврзници и предлози:: weder noch, gerade als, erst als, umso mehr als, ohne dass, zugegeben dass etc.
- (sekundäre) Präpositionen/ предлози : auf der Basis, in Anbetracht, im Falle
- Gradpartikeln: bereits nicht mehr, nicht einmal
- Честички: Не повеќе, ниту. дури²⁷².
- Nominalisierungsverben und Funktionsverben als Subtypen der Wortart 'Verb'/ Номинализација на глаголи и функционални глаголи како подвидови на делот од говорот. „Глагол“: eine Vereinbarung treffen/ склучи договор, in Verlegenheit greifen/се засрамува, zur Kenntnis nehmen/ се зема во превид²⁷³.

²⁷² IDS-Grammatik, 1997, S. 871.

²⁷³ IDS-Grammatik, 1997, S. 53.

Очигледно, граматичарите не можат да избегнат земање предвид на индивидуалните изрази. Сепак, ова разгледување е само имплицитно, т. е., со други зборови, полилексичките елементи се доделуваат на деловите на говорот без да се дискутираат проблемите поврзани со нив, освен функционалните глаголски изрази.

Класификацијата на типот на израз аналогна на делот од класификацијата на говорот, ги класификува горенаведените примери:

– Честички за засилување, на германскиот јазик се именуваат како сврзнички израз: *Kon- und Subjunktionen: weder noch, gerade als, erst als, um so mehr als, ohne dass, zugegeben dass*

– Предлошки израз, односно секундарни предлози: *–(sekundäre) Präpositionen: auf der Basis, in Anbetracht²⁷⁴, im Falle* заснован на, разгледување, во случај.

– Израз за оцена: *веќе не и повеќе, ниту.*

– Вербално изразување: *склучува договор.*

Следејќи го овој образец, може да се праша дали постојат паралелни видови на изразување, во однос на другите делови на говорот. Следниот преглед треба да го илустрира ова.

Класификација на типот на изразување аналогна на дел од класификацијата на говорот на Helbig/Buschas:

²⁷⁴ Helbig/Buscha 2001, S. 354

Wortart bei Helbig/Buscha ⁸	Ausdrucksart	Beispiel ⁹
Verb	Verbalausdruck	Die Bewohner rings um den Flughafen werden die Nachricht mit Genugtuung zur Kenntnis nehmen.
Substantivwort	Substantivausdruck	Die These, daß das Wohl und Wehe eines Senders nur von attraktiven Sportrechten abhängig ist, stimmt nicht.
Adjektiv	Adjektivausdruck	Aber schließlich ist es nur recht und billig, daß Aktienbesitzer angesichts der Gewinnmöglichkeiten damit leben müssen.
Adverb	Adverbausdruck	Vielleicht sollte man ab und zu Bus fahren.
Artikelwort	Artikelausdruck	Es ist einsichtig, dass ein solcher Vorstoß Betriebsräten in anderen Firmen nicht schmeckt.
Präposition	Präpositionalausdruck	Wo Männer meist noch Unterstützung finden, fehlt diese im Falle einer Frau fast immer.
Konjunktion	Konjunktionsausdruck	Eine mathematische Wahrheit ist weder einfach noch kompliziert – sie ist!
Subjunktion	Subjunktionsausdruck	Erst als die Lokalzeitung im Ort vor wenigen Tagen darüber berichtete, trat er die Flucht nach vorn an.
Adjunktion	Adjunktionsausdruck	Denn das Land ist erfüllt von der Erkenntnis des Herrn, so wie das Meer mit Wasser gefüllt ist.
Abtönungspartikel	Abtönungsausdruck	Die glauben doch wohl nicht, dass wir den Weg dorthin nicht finden.
Gradpartikel	Gradierungsausdruck	Boris Jelzin gewährte Sadornow indes nicht einmal eine Audienz.
Steigerungspartikel	Steigerungsausdruck	Wir sind an ihm sehr stark interessiert.
Modalwort	Modalausdruck ¹⁰	Nur dem Anschein nach hatten sie aus den Fehlern der vergangenen Partie gelernt.

Ваквата класификација на полилексичките единици, врз основа на својствата што ги имаат и зборовите, се спроведува во фразеологијата²⁷⁵. Ова е показател на тоа дека ваквите класификации не го наоѓаат својот пат во граматиката. Harald Burger изразува жалење за незадоволителната врска помеѓу фразеологијата и граматиката.

Wolfgang Fleischer (1997: 138) истакнува дека фразеологизмите за кои станува збор може да се групираат според својата врска со зборовите. Притоа, тој ги претпоставува следните врски помеѓу фразеологизмот и зборот определен од класата зборови²⁷⁶:

1. Фразеологизмот – како зборот – како целина има синтаксичка улога на дел од реченицата.

²⁷⁵ Vgl. Fleischer, 1997, S. 138–161, Korhonen, 2002, S. 402–404.

²⁷⁶ Fleischer, 1997, S. 138 f.

2. Фразеологизмот ги има истите морфолошко-граматички категории, како и соодветните еквивалентни зборови од соодветната класа зборови: како „именка“ и „придавка“ преку пол, број, падеж; како „глагол“ преку време, лице, број.
3. Фразеологизмот, исто така, е предмет на валентност.
4. Фразеологизмите – како зборовите – подлежат на барањата на семантичката конгруенција кога се поврзани во реченица.

Fleischer²⁷⁷ прави разлика помеѓу следниве класи фразеологизми засновани врз критериумите „дел од говорот на компонентите“, „можна реченична структура“ и „морфолошка парадигма“:

1. Именка.
2. Придавка.
3. Прилог.
4. Вербален.

Забележливо е дека се зема предвид само автосемантиката. Синсемантичките фразеологизми, како што се изразите кои содржат предлози (на германски се именуваат како предлошки изрази) или субјунктивните изрази, односно изрази кои содржат подредувачки сврзници не се појавуваат во морфолошко-синтаксичката класификација на Fleischer. Ова може да биде поврзано со фактот дека интересот за фразеологијата очигледно е во терминологијата на „основната класификација“ на Burger²⁷⁸.

Референтните и комуникативните фразеологизми имаат приоритет. Структурните фразеологизми, пак, имаат „само“ една функција во рамките на јазикот,

²⁷⁷ Vgl. Fleischer, 1997, S. 139.

²⁷⁸ Vgl. Ebenda, 2007, S. 36.

имено функцијата за воспоставување (граматички) односи.“ Затоа, оваа група, Burger ја опишува како „најмалку интересна“²⁷⁹.

Ако структурните фразеологизми или синсемантичките изрази се од подреден интерес за фразеологијата, токму тие треба да добијат поголемо внимание при истражувањето на граматиката.

2.6 Семантика

Семантиката е гранка на лингвистиката и логиката што се занимава со значењето на зборовите. Двете главни области се логичката семантика, која се занимава со темите, како што се значење и поврзаност, како и предуслов и импликација и лексичката семантика, која се занимава со анализата на значењето на зборовите и односите помеѓу нив²⁸⁰.

Во суштина, значењето на еден збор треба да се преземе за да се извлече поинаков заклучок. Семантиката е проучување на врската помеѓу зборовите и начинот на кој може да се извлече значењето на зборовите.

Семантика (од старогрчки: σήμαντικός *sēmantikós* „значење“)²⁸¹ е лингвистичко-филозофско изучување на значењето на јазикот, програмските јазици, формалната логика и семиотиката. Станува збор за односот помеѓу значенските зборови, фрази, знаци и симболи.

Во меѓународниот научен речник, семантиката се нарекува и семасиологија. Зборот семантика за првпат го користи Michel Bréal, француски филолог²⁸². Таа опишува голем број идеи – од популарни до многу технички. Честопати, поимот семантика се користи во секојдневниот јазик за да се означи разбирањето на проблемот што произлегува од изборот на зборот или конотацијата. Овој проблем на разбирањето веќе подолг период е предмет на многу формални истражувања, особено во областа на формалната семантика. Во лингвистиката, тоа е изучување на толкувањето на знаците

²⁷⁹ Vgl. Ebenda.

²⁸⁰ Vgl. Ernst, 2002, S. 76

²⁸¹ Vgl. Trofimova, 2014, 43 f.

²⁸² Vgl. Chambers Biographical Dictionary, 1990, 202.

или симболите што се користат од субјекти или заедници под одредени околности и контексти²⁸³. Од оваа гледна точка, звуците, изразите на лицето, говорот на телото и проксемијата имаат семантичка (значенска) содржина и опфаќаат неколку гранки на истражување²⁸⁴.

Формалното проучување на семантиката се поклопува со многу други области на истражување, вклучувајќи ги лексикологијата, синтаксата, прагматиката, етимологијата и други. Без оглед на ова, семантиката е, исто така, независно поле, често со синтетички својства²⁸⁵.

Во јазичната филозофија, семантиката и референцата се тесно поврзани. Други сродни области се филологијата, комуникацијата и семиотиката. Затоа, формалното проучување на семантиката може да биде разновидно и сложено.

Семантиката е спротивна на синтаксата (проучувањето на комбинаториката на единиците на еден јазик, без оглед на нивното значење) и прагматиката (проучувањето на врските помеѓу симболите на еден јазик, неговото значење и корисниците на јазикот²⁸⁶). Семантиката како истражувачка област, исто така, има значајни врски со различни репрезентативни теории за значењето, вклучувајќи теории за вистинитоста на значењето, теории за кохерентноста на значењето и теории за кореспонденцијата на значењето. Секоја од нив се однесува на општото филозофско проучување на реалноста и застапеноста на значењето. Во 60-тите години на 20 век, популарни се масовните интеркултурни истражувања на Osgood, што го користи својот семантички диференцијален метод (SD). Специфичната форма на SD, методот на проективната семантика²⁸⁷, користи само најчести и неутрални именки кои одговараат на 7-те групи (фактори) придавки, со скали што се чести во интеркултурните студии (евалуација, моќ, активност, реалност итн.). На пример, тоа би биле именките што одговараат на наведените 7 фактори: убавина, сила, движење, живот, работа, хаос, закон. Се очекува убавината да биде јасно оценета како „многу добра“, според скалата заснована на рејтингот и како „многу реална“, според скалата заснована на реалност. Сепак,

²⁸³ Vgl. Neurath, 1955, p. 32 f.

²⁸⁴ Ebenda.

²⁸⁵ Cruse, 2000; Cruse, D. A., 1986.

²⁸⁶ Vgl. Kitcher, 1989, 35.

²⁸⁷ Vgl. Trabandt, 1996, S. 71.

отстапувањата од оваа симетрична и многу основна матрица може да се од два вида: нарушување поврзано со скалата и нарушување поврзано со предметот. Овој OSS-дизајн треба да ја зголеми чувствителноста на методот на семантичка пристрасност SD кај одговорите од луѓе со иста култура и образование²⁸⁸.

2.6.1 Лексичка семантика

Лексичката семантика е подобласт на јазичната семантика. Единиците за анализа во лексичката семантика се лексичките единици кои содржат не само зборови туку и подзборови или подединици, како што се афикси, па дури и поврзани зборови и фрази. Лексичката семантика го испитува начинот на кој значењето на лексичките единици е поврзано со структурата на јазикот или синтаксата. Ова се нарекува синтаксичко-семантички интерфејс²⁸⁹.

Лексичката семантика се занимава со класификација на лексичките елементи во јазиците, со разликите и сличностите во лексичката семантичка структура, како и со односот на лексичкото значење со значењето на реченицата и синтаксата.

Лексичките единици, познати и како синтаксички атоми, може да стојат сами, како во случај на коренските зборови или деловите од сложени зборови или тие нужно мора да бидат додадени кон други единици, како на пр., префикси и суфикси. Првите се нарекуваат слободни морфеми, а вторите се врзани морфеми²⁹⁰. Тие спаѓаат во тесен опсег на значења (семантички полиња) и може да се комбинираат едни со други за да создадат нови имиња.

2.6.2 Семантика на зборови и реченици

Семантиката на реченицата (сентенциална= синтаксичка семантика), како и фразеолошката семантика се занимаваат со значењето на синтаксичките единици кои се поголеми од зборовите. т.н. фрази, дел-реченици и реченици и на семантички врски

²⁸⁸ Vgl. Ernst, 2002, S. 76.

²⁸⁹ Vgl. Di Sciullo, 1987.

²⁹⁰ Vgl. Grandy, 2012, 103–122.

помеѓу нив. Дел-речениците играат важна улога во анализата на значенските односи помеѓу речениците.

Кога се опишува значењето на поголемите синтаксички единици, обично се започнува со нивното основно значење или семантичко јадро, кое се нарекува реченица (јадро на реченицата, содржина на реченицата). Дел-речениците играат важна улога во анализирањето на значенските односи помеѓу речениците. Значењето на самата реченица може да се опише со повикување на таканаречениот принцип на составност, според кој значењето на реченицата е составено од значењето на нејзините компоненти. Затоа, во однос на реченицата, мора да бидат испитани и аспекти, како што се модалитетот и квантификацијата²⁹¹.

„Збор“ е низа знаци што може да има различно значење (Јагуар: автомобил или животно?; Возач: оној што вози возило или дел од компјутер?); „Реченица“ е група зборови што изразуваат одредена мисла: За да ја сфатиме, треба да го разбереме начинот на кој зборовите се однесуваат со други зборови („Пол, братот на Џек, е оженет со Линда“. Линда е во брак со Пол, не со Џек)²⁹².

Со цел да се разбере значењето на зборовите и речениците во една фраза, Disambiguator (апликација за процесирање на природниот јазик што се обидува да го открие значењето на еден збор или една фраза со испитување на лингвистичкиот контекст во кој тој/таа е употребена) спроведува четири последователни фази на анализа:

– Лексичка анализа

Оваа фаза го дели текстот на значенски елементи наречени знаци (токени). Редоследот на „атомските“ елементи што произлегуваат од овој процес ќе биде дополнително разработен во следната фаза на анализа.

John > лично име

²⁹¹ Vgl. Wierzbicka, 2010.

²⁹² Vgl. Ebenda.

Smith > лично име

ist > глагол во македонскиот се вика помошен глагол

beschuldigt > именка

von > предлог

der > член = во македонскиот е предлог

– Граматичка анализа

Во текот на оваа фаза, на секој знак во текстот му се доделува дел од јазикот. Семантичкиот појаснувач е во состојба да препознае деклинации, конјугации и да идентификува именки, соодветни имиња итн. Поаѓајќи од обична низа карактеристики, се добиваат низа елементи. Некои од нив се групирани во именски групи (полициски службеници), а секој знак и група знаци се претставени со блок што го идентификува делот од зборот.

John Smith > Лично име

wird beschuldigt > Prädikat nominal- глаголско-именски прирок

– Синтаксичка анализа

Во текот на оваа фаза, појаснувачот изведува неколку операции за групирање на зборовите на различни нивоа за да го репродуцира начинот на кој зборовите се поврзани за да формираат реченици. Дел-речениците се дополнително анализирани и разработени за да се даде логична улога на секоја фраза (субјект, предмет, глагол, дополнување итн.) и да се идентификуваат врските помеѓу глаголите, субјектите и предметите, како и помеѓу нив и другите дополнувања кога е можно. Во нашиот

пример, реченицата се состои од единствена независна дел-реченица што Johnon Smith ја препознава како subjekt на реченицата.

Johnon Smith > Subjekt- подмет

е обвинет > глаголско-именски прирок

– Семантичка анализа

Во текот на последната и најсложената фаза, токениите признати за време на граматичката анализа имаат одредено значење. Секој знак може да се додели на неколку концепти. Изборот се прави така што се зема предвид основната форма на секој токен, во однос на компонентите на зборовите, граматичките и синтаксичките својства на токенот, позицијата на токенот во реченицата и односот на токенот со околните синтаксички елементи.

Како и човечкиот мозок, Disambiguator ги елиминира сите термини на кандидатот за секој токен, освен оној што е дефинитивно доделен на токенот. Кога Disambiguator наидува на непознат елемент во еден текст (личните имиња), тој се обидува да донесе заклучоци од зборот и значењето на реченицата, со разгледување на контекстот во кој се чини дека секој токен го одредува своето значење.

Wird beschuldigt, beschuldigt zu werden/Е обвинет, да биде обвинет

Polizist> Polizist, Polizistin, Strafverfolgungsbeamter/ Полициски службеник > Полицаец, полицајка, службеници за спроведување на законот и др.

2.6.3 Семантички вештини и прагматика

Не е неопходна долга дискусија за да се даде идеја за врските помеѓу семантиката и прагматиката. Погolem дел од нашата дневна комуникација вклучува вербален изговор – во форма на зборови. Затоа, е очигледно дека „значењата на зборовите имаат директно влијание врз комуникативниот изговор и обратно.“

Заради комплетноста, треба да се спомене и оваа врска, при што треба да се земе предвид Michael Tomasello (2006, 158). Тој го смета за спротивставен принципот на Eve Clark (1985), според кој значењата на зборовите се усвојуваат преку семантички контраст едни со други, како фундаментален прагматичен принцип што дава информации за тоа како луѓето се справуваат со јазичните симболи. „Заклучоците што децата ги извлекуваат во вакви случаи се секогаш прагматични, во смисла на тоа дека претпоставуваат разбирање на причините поради кои возрасниот (прецизно) ги избира овие зборови во тековната ситуација²⁹³.“ Децата треба да научат дека зборовите имаат значења, дека додавањето значење на зборот е произволно и конвенционално и дека изборот на зборот во рамките на комуникативниот исказ на говорителот е „произволен“²⁹⁴.

2.6.4 Семантички вештини кај билингвалните деца

„Индивидуалната и социјалната двојазичност и повеќејазичност се, од глобална и историска перспектива, нормалност²⁹⁵.“

Bernd Kielhöfer и Sylvie Jonekeit (101998: 9 ф) ја сумираат застрашувачката негативност што преовладува во германската литература пред 1950 година²⁹⁶. „Не е невообичаено билингвалните деца да се сметаат за јазично задоцнети, презаситени, лингвистички некреативни, а, исто така, и како бесчувствителни, двојазични, бездомници и без идентитет, незгодни, склони кон шизофренија, дезориентирани и нестабилни. Во истражувањето на Peal & Lambert (1962), што во тоа време е изненадувачки, двајцата Канаѓани за првпат посочуваат дека двојазичните деца немаат никаков недостаток во споредба со своите еднојазични врстници. Во следните години, повеќејазичноста постепено се ослободува од лошата репутација²⁹⁷.

²⁹³ https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/206/file/menz_mathias.pdf/Tomasello 2006, 158.

²⁹⁴ Ebenda.

²⁹⁵ Cárdenas & Inglisa, 2006, 197.

²⁹⁶ Ebenda.

²⁹⁷ https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/206/file/menz_mathias.pdf/Tomasello 2006, 158.

Денес, тековните истражувања покажуваат дека индивидуалната двојазичност (...) нема негативни ефекти врз социјалниот, интелектуалниот и лингвистичкиот (...) развој на децата и адолесцентите²⁹⁸.

3. Важноста на работата со вокабуларот и принципите на предавање во учењето јазик

3.1 Работа со вокабулар

Успешната работа на учениците во училиницата суштински зависи од нивните јазични вештини. Важно е не само нивното знаење за секојдневниот јазик туку и нивниот пристап во изучувањето на јазикот.

Учениците можат да откриваат нови зборови секој ден, да наоѓаат врски помеѓу постојното знаење и специјалистичкото знаење што треба да го научат и, на тој начин, да го прошират својот речник/вокабулар. Светот на зборовите и нивните односи даваат увид во тоа дали учениците успеваат да ги добијат соодветните мрежни знаења. Работата со вокабулар може да обезбеди круцијална поддршка.

Когнитивната психологија и конструктивистичката психологија за учење веќе долго време се занимаваат со начинот на кој се учат и запомнуваат зборовите, со начинот на кој учениците се потсетуваат на нив и со начинот на кој тие се чуваат во меморијата.

Учењето вокабулар значи да се согледаат, разбираат, меморираат и да се користат зборови во многу аспекти (на пр., правопис, говор). Секој нов збор е придонес кон знаењето и со тоа се зајакнува личноста на учениците.

3.1.1 Дефиниција на вокабуларот

Речникот го претставуваат лексички единици, што се подредени на специфичен начин или, според Bernd-Dietrich Müller²⁹⁹, тој може да се опише како „богата

²⁹⁸ Cardenás & Inglesis, 2006, 197.

структура“.

Според него, ова структурирање може да се подели на координации, синтагми,³⁰⁰ субординации, синоними и антоними. За потсетување на одредени зборови, се прави разлика помеѓу активниот и пасивниот речник, според Ulrich Häusermann и Hans-Eberhard Piepho³⁰¹. Активниот речник може да се повлече од меморијата во секое време од ученикот, а латентниот речник прво треба да се активира со одредени стратегии за учење. Откако ученикот ги изучил, зборовите се складираат во несвесното каде што тој нема директен пристап. Овие зборови ученикот може да ги препознае во контекст, но не може да ги користи активно.

3.1.1.1 Теоретски и методолошки основи на концептот вокабулар

Во конвенционалниот метод на граматички превод, учениците го усвојуваат вокабуларот во механичка форма. Во многу случаи, зборовите се запаметуваат еден по друг, без да се земат предвид лексичките класификации и семантичките единици. Се користат речници со превод во десната колона. Учењето на вокабуларот станува досадно за учениците затоа што тие немаат мотивација.

Семантичките полиња на Weisgerber и когнитивистите

Голема помош за работата со вокабуларот во следните години е поделбата на зборовите во семантички полиња со општи и подредени термини, во кои се рефлектира културната разлика на народите. На пр., терминот „вода“ има различно значење за бедуините и за тропските жители.

Едни му го доделуваат овој елемент на семантичкото поле „оаза“ со термините овошје, зеленчук и растенија. Други, сепак, мислат на сезоната на дождови и овој елемент го поврзуваат со поплави, грмежи и наводнување. Weisgerber го персонализира концептот вокабулар преку духовниот посреднички свет³⁰².

3.1.1.2 Вокабуларот од психолошка и психопатолошка гледна точка

²⁹⁹ Müller, 1994, S. 9.

³⁰⁰ Ebenda.

³⁰¹ Häusermann et al., 1996, S. 79.

³⁰² Weisgerber, 1972, S. 59.

За подобро да се разбере складирањето на вокабуларот во меморијата, соодветно е да се погледнат резултатите од областа на психологијата и психопатологијата. Jean Aitchison дизајнира посебен метод за складирање на вокабуларот во меморијата, т.н. wordstore. Тој го гледа складирањето зборови како „мрежа“ или мултидимензионална мрежа во која се сечат различни линии. Врската помеѓу овие одделни делови е од најголема важност за можноста за здружување комбинирање, што се одвива преку координација, субординација и синоними³⁰³. Ако сега внимателно се разгледа овој психолошки метод, се доаѓа до заклучок дека перцепцијата на зборовите е комуникативна преку звуците и преку семантиката. Гледано на овој начин, разбирањето на зборовите има исклучително важна улога во предвидувањето на зборовите и синтагмите. Во овој процес на учење, се одвиваат таканаречените селекција и реорганизација, со кои зборовите се поврзуваат со претходните за се дознае нивното значење. Ова е проследено со анализа и со повикување на разни лексички значења, што доведува до соодветна продукција. Според Aitchison, разбирањето („здрavo значење“) и продукцијата се меѓусебно зависни. Поради својата когнитивна способност, умот прави разлика помеѓу овие процеси, кои се базираат на семантичко-синтаксички и фонолошки компоненти³⁰⁴.

Schouten-van Parreren го додава процесот на консолидација во овие индивидуални фази на усвојувањето на зборовите, за кои сè уште е потребна оптимална перцепција за пододна да се разбере и консолидира нивното значење³⁰⁵.

3.1.2 Стратегии за учење вокабулар

При поблиско разгледување на феноменот „учење вокабулар“, односно на главното и систематското усвојување на речникот на странскиот јазик, мора да се земат предвид следниве аспекти.

„Како прво, учењето вокабулар, како и секој друг вид учење, е индивидуален процес кој зависи од полот, возраста, нивото на знаење, видот на училиштето итн. Во

³⁰³ Vgl. Ebenda.

³⁰⁴ Vgl. Aitchison, 1990.

³⁰⁵ Schouten-van Parreren, 1989, S. 75 f.

оваа смисла, мора да се запишат не само значењата што одговараат на мајчиниот јазик туку и изговорот и правописот³⁰⁶ на непознатиот збор.“

Сепак, „малку се знае за тоа што, навистина, се случува кога луѓето учат зборови и го градат својот речник³⁰⁷.“ Процесите во мозокот се над нашите сознанија, тие минуваат низ невидлива, несвесна „црна кутија“ која не можеме да ја испитаеме.

Затоа, се чини дека е важно да се користат различни техники³⁰⁸ при воведување нови зборови со цел да се потврди дека сите мозочни канали се адресирани и дека зборовите се чуваат во краткорочната меморија. При учење на вокабуларот, не само со меморирање на одредени зборови туку и со нивна употреба во разговор или текстуален контекст, новите зборови се консолидираат и, во најдобар случај, се пренесуваат во долгорочната меморија³⁰⁹. Се разбира, ова треба да се направи и преку различни стратегии за учење.

Во училиштен контекст, изборот на зборовите што треба да се научат, во голема мерка, го прави наставникот, кој се базира или на лекциите во учебникот, на наставните единици препорачани со планот или на свои, специфични наставни цели. Во суштина, се покажува дека не може да се изучуваат нови зборови секој ден повеќе од „7 плус/минус 2“ (магичната бројка на Miller). Во секој случај, тие треба да се изговораат, запишат и повторат самостојно, според Aßbeck (1996), околу осум до дванаесетпати за да останат достапни на долг рок³¹⁰.

3.2. Работата со вокабулар од историска перспектива

Историја на наставниот вокабулар

До 19 век вообичаено е да се изучуваат скоро исклучиво антички јазици, како што се грчки или латински, и тоа само во елитните училишта. Предметите на современ јазик, како што се англискиот и францускиот, се наоѓаат само во наставата по странски

³⁰⁶ Rampillon, 1985, S. 33.

³⁰⁷ Rampillon/Reisener, 1995, S. 4.

³⁰⁸ Z. B. Quetz, 1998, Abschnitt 4.

³⁰⁹ Quetz, 1998, S. 281.

³¹⁰ Vgl. Ebenda.

јазик во тоа време. „Кога тие се прифатени во предметниот канон на средните училишта во 19 век, нивните цели и наставната практика треба да се засноваат на античките јазици (латински/грчки) кои доминираат во средните училишта³¹¹.“

Ова значи дека методите и дидактичките принципи се засноваат на погрешна основа во тоа време. Требаше да помине многу време пред да се признае дека на новите странски јазици им треба повеќе практична важност. Кон крајот на 19 век, се развива методот на реформа, исто така, познат како директен метод. Neuner вели:

„Од клучно значење за развојот на концептот нов метод е обидот да се отцепи од наставниот метод на античките јазици и да се развијат наставни методи кои се посоодветни на предметот – живиот говорен странски јазик – отколку методот граматичко преведување³¹².“

Сепак, треба да се нагласи дека овој метод не може да се развие во добро заокружен концепт³¹³.

Тоа е проследено со многу реформски ориентирани методи во 20 век, кои, првенствено, ги обликуваат наставата по странски јазик и DaZ, како што ги познаваме денес. Тие вклучуваат аудиојазичен, медијаторен и аудиовизуелен метод. На сите три методи заедничко им е тоа што наставата по странски јазик сега треба да се фокусира на усната област. Со аудиовизуелниот метод, ова треба да се направи особено преку имитација. Методот на медијација става поголем акцент на монојазичноста на часовите и на учењето јазик преку вежби. Аудиовизуелниот метод ги искористува и медиумот на филмот и методот на интерактивен дијалог за поддршка на усвојувањето јазик³¹⁴.

Комуникативната дидактика го обликува начинот на кој енорно и трајно се пренесува вокабуларот. Од 70-тите години на 20 век, таа повикува на „комуникативна компетентност“³¹⁵ како примарна цел на учењето. Neuner ги сумира нејзините ефекти врз наставата:

³¹¹ Vgl. Neuner, 2003, S. 225–234, S. 227.

³¹² Vgl. Ebenda, S. 228.

³¹³ Vgl. Ebenda.

³¹⁴ Vgl. Ebenda, S. 229.

³¹⁵ Vgl. S. 230.

- „Улогата на наставникот (како помошник во процесот на учење, веќе не само како медијатор или експерт за медиуми).
- Активирањето на самиот ученик (самооткривање, индуктивно учење, развој на ефективни стратегии за учење).
- Развојот на стратегии за комуникација (обезбедување разбирање и преговарачко значење).
- Отворениот и флексибилен дизајн на наставните материјали (тие треба да бидат дизајнирани на таков начин што ќе овозможат различни пристапи и процеси, како диференцијација и индивидуализација)³¹⁶.“

За тезата презентирани на почетокот, се чини дека најинтересна е една од поновите дидактики бидејќи интеркултурната дидактика не се занимава само со самото предавање на странски јазик туку оди и подалеку од тоа³¹⁷.

„Се појавува нова задача во наставата по странски јазик: не само вежбање како да се работи на странски јазик со учениците туку и нивно подготвување за овие меѓукултурни контакти, како и прифаќање на сеопфатни цели, како што се различноста на луѓето и користењето јазик за создавање нова култура...³¹⁸.“

Во текот на комуникативната и интеркултурната настава по странски јазик, од неодамна се забележува зголемена побарувачка за соодветно учење на вокабуларот (речникот). Иако поголем број публикации на оваа тема најавуваат одреден „пресврт“³¹⁹, „мислењата за степенот до кој е неопходно и можно учењето на вокабуларот сè уште се многу противречни“³²⁰.

³¹⁶ Vgl. Ebenda, S. 231–232.

³¹⁷ Vgl. Ebenda, S. 232.

³¹⁸ Ebenda, S. 232.

³¹⁹ Vgl. Bohn, 2000, S. 6.

³²⁰ Vgl. Ebenda.

Ако работата на вокабуларот сè повеќе се става во фокусот на истражувањата за усвојување странски јазици и наставата по јазик, се поставува прашањето за тоа дали природата и структурата на речникот е да тој се пренесе. Дури и поимот „речник“ сугерира дека основните јазични единици се, главно, зборови. Учењето зборови, се чини, дека е норма во наставната практика иако истражувањата за странскиот јазик веќе некое време ја потенцираат важноста на наставата и учењето на поголеми единици, т.н. „парчиња“³²¹.

3.4 Класификација на типот на изразување

Со цел да се воведат типови на изразување како комплементарен концепт на делови од говорот, првото прашање на кое треба да се одговори е што, всушност, се подразбира под „типот“ и како можеме да постигнеме формирање на еден вид³²².

Eugenio Coseriu прави разлика помеѓу индуктивните класи зборови и категориите дедуктивни зборови. За Coseriu, категориите зборови се „категории на зборување, универзални значења што се утврдени во вистинската говорна активност и се дефинирани без неопходно упатување на одреден јазик³²³.“ Класите зборови, од друга страна, се единици на една јазична лексика, добиени индуктивно, врз основа на „формални шеми“³²⁴.

Категориите зборови може да се утврдат универзално и дедуктивно, а класите зборови на еден јазик и на индуктивно ниво. Од оваа разлика, Ágel заклучува дека „морфолошкиот и синтаксичкиот дел од говорните системи може да го претставуваат само системите на класите зборови“³²⁵.

Бидејќи од ова произлегува граматичката перспектива на прашањето за типот на зборот и изразот, во продолжение се зборува за прашањата поврзани со класификацијата на типот збор и израз³²⁶.

³²¹ Vgl. Gloning, 2015/Vgl. Handwerker, 2002, House, 1995.

³²² Vgl. Hennig & Isabel Buchwald-Wargenau: Ausdrucksarten im DaF-Unterricht, 2009, S. 17.

³²³ Vgl. Coseriu, 1987, S. 33.

³²⁴ Vgl. Coseriu, 1987, S. 34.

³²⁵ Aegel, 2005, S. 109.

³²⁶ Vgl. Ebenda.

Класификацијата на типот на изразот, во принцип, може да се заснова на дел од класификација на говорот и да ги класификува изразите паралелно со зборовите.

Бидејќи не се знае универзалниот дел од говорниот систем, се поставува прашањето за дел од системот на говор што треба да се користи како основа.

Изборот на делот од говорниот систем зависи од соодветната перспектива за можната класификација на типот на изразување.

Доколку се фокусираме на прашањата за граматичката артикулација на часот мора да се користи дел од говорниот систем заснован на граматички критериуми.

Поради тоа што истражувањето се однесува на германскиот како странски јазик, се предава делот од говорниот систем на Helbig/Buschas што се заснова на следниве девет класи на зборови:

- Глагол.
- Именки.
- Придавка.
- Прилог.
- на германски: Artikel der, die, das (вклучително и заменки ,на германски детерминантни заменки со карактер на субјект)
- Fügewörter- додатни зборови (предлози, сврзници,)
- Честички (нијансирање, степен, зголемување).
- Модални зборови.
- Еквиваленти на реченица.

Врз основа на овој дел од говорниот систем, сега може да се праша дали има изрази што се однесуваат како овие делови на говорот. Доказ за ова може да се најде во различни граматика на германски јазик, во кои, исто така, им се доделуваат изрази на одделни делови на говорот.

Примери за изрази што се наоѓаат во граматика се:

– Сврзници и подредувачки сврзници: *weder noch, gerade als, erst als, umso mehr als, ohne dass, zugegeben dass etc* /ниту, исто како, само како, дури и повеќе отколку без, призна дека³²⁷ итн.

– Предлози (секундарни): *auf der Basis, in Anbetracht, im Falle* /:врз основа на размислувањето, во случајот³²⁸.

– Честички за степен: *веќе не, дури и не*³²⁹.

– Глаголи за номинализација и функционални глаголи како поттипови на делот од говорот „глагол“: *склучете договор, засрамете се, забележете*³³⁰.

3.5 Наставни принципи во учењето јазик

Има голем број важни принципи што го насочуваат учењето на јазикот и принципи што ја олеснуваат наставата по јазик. Овде ќе вклучиме неколку принципи кои сметаме дека се од суштинско значење иако ги има многу повеќе. Прво, ќе ги разгледаме двата општи принципи кои се однесуваат на она што ученикот може да го стори со странскиот јазик и културата³³¹.

Сликарите стекнуваат високо ниво на компетентност, во однос на достапноста на својата уметност и користењето на многу суптилни технички елементи за ефикасно

³²⁷ Duden-Grammatik, 2005, S 1086–1113.

³²⁸ Helbig/Buscha, 2001, S. 354.

³²⁹ IDS-Grammatik, 1997, S. 871.

³³⁰ Vgl. IDS-Grammatik, 1997, S. 53.

³³¹ Vgl. Börner, 2002, S. 34 f.

да ја пренесат својата порака на платното. Слично на тоа, ефективните комуникатори имаат норми и стратегии за употреба на јазикот. Комуникативната компетентност е воспоставен и важен концепт во областа на учењето јазик. Се однесува на општата способност за ефективна комуникација, со користење систем на јазик (звуци, правописни правила, речник и граматика) и разбирање и создавање текстови соодветни за да се постигне успешна комуникација што одговараат на социјалниот контекст (формален и неформален)³³².

Невозможно е целосно да се раздели сликата од сликарот што ја создал и од нејзиниот контекст и околностите. Учењето јазик значи учење култура на однесување бидејќи јазикот е производ на таа култура. Затоа, јазикот и културата се неразделно поврзани. Интеракцијата на еден јазик значи да се биде во можност да се применат софистициран систем на културни обичаи, вредности и начини на размислување и постапување³³³.

Принципите за тоа како да се учат странски јазици во училиницата се засноваат на истражувања од областа на применетата лингвистика, педагогијата и искуството на многу наставници. Овие принципи нужно претставуваат субјективен избор од многу основни прашања за наставата по странски јазици³³⁴.

Главниот принцип за рано учење јазик е создавање услови во кои на децата им се дава можност да ги користат механизмите за усвојувањето јазик достапни за нив и имплицитната регуларност на јазикот. Емпириски е докажано дека раниот почеток на учењето јазик сам не е доволен за да се постигне успех³³⁵. Мора да се земе предвид различната природа на процесот на учење кај децата, пред сè, за да може да се искористат предностите од раниот почеток³³⁶.

Усвојувањето на втор јазик од децата е најсоодветно сфатено како процес на формирање и тестирање на имплицитни хипотези. Овој став за процесот на усвојување е почетна точка за неколку принципи на раното учење на јазик, кои се употребуваат

³³² Vgl. Ebenda.

³³³ Vgl. Ebenda.

³³⁴ Vgl. Ebenda.

³³⁵ Vgl. s. beispielsweise Munoz, 2006.

³³⁶ Vgl. Sopata, 2009, 2010.

денес. Еден од нив е принципот за рано учење на јазик што е создаден од Rück (2007). Целта на овој таканаречен принцип на внесување е да објасни дека децата можат да ги сфатат законите на странскиот јазик. На децата треба да им се стави на располагање еден богат и насочен пристап. Тој пристап треба да им овозможи на децата да донесат интуитивни правила. Ова е прилично интуитивно и овој факт мора да се земе предвид при дизајнирање на раното учење јазик.

4. Ментален лексикон

Како нашиот мозок складира толку многу зборови? „Како прво, има многу зборови. Второ, тие може да се најдат неверојатно брзо³³⁷.“ Човечкиот мозок може да се смета за организирана „меморија“. За да откријат како функционираат влезот и излезот при учење вокабулар, многу лингвисти се обидуваат да создадат модел на ментална лексика.

Овој дел започнува од прашањето што е „во нашата глава“ и што се случува кога се занимаваме со некој јазик, а особено со зборовите. Пред сè, се дефинира менталната лексика со цел да се добие увид во неа. Претставени се различните информации за зборовите во форма на претстава, т. е. во која форма лексичките единици се зачувани во менталната лексика и структурата на менталниот лексикон.

4.1 Дефиниција на поимите

Според Miller,³³⁸ конкретниот збор „лексикон“ е дефиниран како „печатена книга што содржи азбучен список на зборови и нивни значења.“ Сепак, тоа е повеќе значаен збор во различни контексти на истражување, кој се однесува на различни теми, на пр., во лексикографијата на класичниот речник Wörterbuch, во енциклопедијата или специјалистичкиот речник за референтна работа, во лексикологијата и теоријата на јазикот на мемориската компонента на зборовите од

³³⁷ Vgl. Aitchson, 1997, S. 5.

³³⁸ Vgl. Miller, 1993, S. 152.

природниот јазик, во компјутерската лингвистика заснована на лексичката база на податоци на природниот јазик³³⁹ итн.

Во невролингвистичката литература, терминот „лексикон“ се гледа како неврофизиолошка основа на лексичкото знаење кое се наоѓа во церебралниот кортекс на човечкиот мозок, поради што лексиконот се нарекува и невроанатомска лексика. Невроанатомската лексика најчесто се гледа во тесна врска со менталната лексика, имено со психичкиот ентитет во човечката меморија кој е одговорен за менталното претставување и организацијата на лексичкото знаење.

Првиот совет за дефиницијата на „менталната лексика“ е даден со основната дефиниција за зборот „лексикон“.

Менталната лексика може, до одреден степен, да се спореди со речник, но не како печатено издание, туку како апстрактен систем во човечкиот мозок, каде што следствено, зборовите се чуваат во меморијата на човекот³⁴⁰.

Од една страна, таа е дефинирана според општата лингвистика како севкупност на ментално претставеното знаење на еден ученик на јазик за зборовите од неговиот јазик. Од друга страна, вториот вид читање се заснова на лексикологијата, теоријата на јазик, лексикографијата и компјутерската лингвистика и тука менталната лексика се гледа како поткомпонента на когнитивниот систем во кој лексичкото знаење е ментално претставено и организирано³⁴¹.

Лингвистите ги даваат следниве главни концепции во овие две насоки со цел да го објаснат концептот „ментална лексика“. Во однос на првото читање, Masum³⁴² ги собира и презентира најважните дефиниции, кои се сумирани во следната табела:

Слика: Список на дефиниции на поимот „ментална лексика“, во однос на првото читање

³³⁹ Vgl. Schindler, 2002; Linke et al., 2004; Brockhaus, 2006; Handke, 1997.

³⁴⁰ Vgl. Ebenda.

³⁴¹ Vgl. Masum, 2012, S. 23–24.

³⁴² Masum, 2012, S. 25.

Wer betrachtet	das mentale Lexikon als ...
Scherfer (1995: 165)	„den Wortschatz aus psycholinguistischer Sicht“
Taylor (2002: 1773)	„the words, and all sorts of information about them, stored in memory“
Wei (2002: 692)	„the speaker’s internal representation of language-specific knowledge about the surface forms“
Field (2006: 161)	„the system of vocabulary which is stored in the mind in the form of a lexical entry for each item“
Glück (2005: 402-403)	„psychische Repräsentation lexikalischer Informationen“ oder „Sammelname für die mentale Organisation des Wortvorrates“
Dietrich (2007: 27)	„die Kenntnisse der sprachlichen Einheiten“
Sripada (2008: 181)	„the arrangement of words in one’s mind“
Bußmann (2008: 430)	„die Bezeichnung für den mental organisierten und repräsentierten Wortschatz“

Aitchison³⁴³ ја опишува менталната лексика како човечка „продавница за зборови“ и тој треба да се спомене во второто гледиште. Според него, менталната лексика се однесува на сите потребни информации за зборовите (не само фонетско-фонолошка форма туку и информации за правопис, морфологија и граматика).

Според Dannenbauer³⁴⁴, зборовите и нивните значења се интегрирани со други зборови во посеопфатните организациски структури. Потподрачјата во кои се чува знаењето за зборот се нарекуваат „ментална лексика“. Тој понатаму посочува дека менталната лексика е составена од неколку мали подлексикони, кои потоа се комбинираат за да формираат голема лексика. Како Aitchison³⁴⁵, и Dannenbauer³⁴⁶ и Rothweiler³⁴⁷, исто така, го нагласуваат складирањето на записите од лексиконот во целост со информациите за одделни зборови.

Möhle³⁴⁸ соодветно ја опишува менталната лексика како „резервоар во кој се чува нашето знаење за сите познати зборови на нашиот сопствен и евентуално други јазици што ни се достапни.“ Ова укажува на тоа дека секоја личност има своја

³⁴³ Vgl. Aitchison, 2003, S. 3.

³⁴⁴ Vgl. Dannenbauer, 1997, S. 147.

³⁴⁵ Vgl. Ebenda.

³⁴⁶ Dannenbauer, 1997, S. 147.

³⁴⁷ Rothweiler, 2007, S. 264–268.

³⁴⁸ Vgl. Möhle, 1997, S. 39.

ментална лексика и никој нема ментална лексика идентична со друга³⁴⁹. Според Schwarz³⁵⁰, ова е дел од долгорочната меморија на ученикот на даден јазик, во која ментално се претставени зборовите на неговиот јазик (јазици).

По неа, и Chur³⁵¹ менталната лексика ја опишува како дел од долгорочната меморија, во која се чуваат и организираат сите информации за зборовите на еден јазик во форма на таканаречени записи во лексиконот.

Emmorey и Fromkin, исто така, зборуваат за високоструктурирана ментална лексика: „многу раскошна... високоструктурирана, независна, но меѓусебно зависна во своите поткомпоненти...“³⁵².

Тука треба да се спомене дека некои истражувачи, исто така, го критикуваат изборот на зборот „лексикон“ за означување на лексичкото знаење во меморијата.

Wolf³⁵³ смета дека е овој поим е „несреќно“ избран затоа што на прв поглед дава индикации за меморијата на зборовите, но, исто така, може да доведе до недоразбирање, во однос на тоа дека менталната лексика е внатрешен или интернализиран речник, т. е. ментална верзија на печатениот речник чија структура и организација се исти како оние на печатениот речник.

Менталната лексика е дефинирана како ментален речник што содржи информации за значењето, изговорот и синтаксичките својства на еден збор³⁵⁴.

Менталната лексика е конструкција која се користи во лингвистиката и психолингвистиката, а се однесува на лексичките или зборовните претстави на одделни говорители. Сепак, сите научници не се согласуваат за корисноста на менталната лексика како научна конструкција.

Менталната лексика се разликува од лексиконот по тоа што не е само општа збирка зборови. Таа ги објаснува начинот на кој секој звук се активира, складира и

³⁴⁹ Vgl. Kersten, 2010.

³⁵⁰ Vgl. Schwarz, 1992, S. 81.

³⁵¹ Vgl. Chur, 2007, S. 225.

³⁵² Vgl. zitiert nach Raupach, 1997, S. 22.

³⁵³ Vgl. Wolf 2000, S. 102, vgl. Masum 2012, S. 27

³⁵⁴ Vgl. R. S. Jackendoff, 2002.

обработува и начинот на кој се преземаат овие зборови. Менталната лексика на поединецот се менува и расте додека се изучуваат и се развиваат нови зборови. Сепак, постојат неколку теоретичари кои расправаат точно како се прави ова. Некои теории за менталната лексика се спектралната теорија, теоријата за двојно кодирање, нативистичката теорија на Chomsky и теоријата на семантичка мрежа. Научниците, исто така, ги испитуваат областите на мозокот кои се вклучени во лексичките репрезентации. Некои од физиолошките, социјалните и лингвистичките аспекти на менталната лексика се дискутирани подолу.

Иако менталната лексика честопати се нарекува ментален „речник“, истражувањата, всушност, сугерираат дека таа е многу различна од речникот. На пример, менталната лексика не е организирана по азбучен ред како речникот. Се чини дека е организирана на покомплексен начин, со врски помеѓу фонолошките и семантичките елементи поврзани со лексичките елементи³⁵⁵. Ова се сугерира на упатувања на феномени, како што се зборови кои погрешно се изговараат, така што ги заменуваат зборовите како анегдота со антидота.³⁵⁶

Бидејќи јазикот се менува, речниците содржат фиксен број зборови, но менталната лексика постојано се ажурира со нови зборови и значења на зборовите, а старите, неискористените зборови се отстрануваат. Активната природа на менталната лексика не ја прави корисна споредбата со речниците³⁵⁷. Истражувањата продолжуваат за да се утврди точно начинот на кој се поврзани и добиени зборовите. Заеднички метод за анализа на овие односи е лексичката задача за донесување одлуки.³⁵⁸

Лексичкото донесување одлуки се користи многу години за пристап до структурата на менталната лексика. Учениците во оваа задача мора да одговорат што е можно побрзо и прецизно на низа букви на екранот за да утврдат дали низата е незбор или вистински збор³⁵⁹. Времето за одговор на оваа задача укажува на тоа дека одредени зборови се поактивни во главите на учесниците откако ќе бидат презентирани сродни

³⁵⁵ Vgl. Ebenda.

³⁵⁶ Vgl. Ebenda.

³⁵⁷ Contemporary Linguistic Analysis (5th Custom Edition for U of A). Toronto, ON: Pearson Custom Publishing, 2008.

³⁵⁸ Ebenda.

³⁵⁹ Ebenda.

зборови. Пример за ова би било да се претстави зборот „леб“ на ученикот и подоцна да се види скратеното време за одговор на зборот „путер“. Бидејќи зборот „леб“ ги активира сите сродни зборови, вклучително и „путер“, ова намалено време за одговор покажува дека сродните зборови се тесно поврзани во менталната лексика³⁶⁰. Преку лексичките задачи за донесување одлуки, истражувачите се во можност да анализираат зборови што се поврзани со други зборови сродни на нив и што може да ги активираат (поттикнат) овие сродни зборови.

Менталната лексика е дефинирана како ментален речник што содржи информации за значењето, изговорот и синтаксичките својства на еден збор³⁶¹.

Менталната лексика е конструкција што се користи во лингвистиката и психолингвистиката и се однесува на лексичките или зборовните претстави на одделни говорители. Сепак, сите научници не се согласуваат за корисноста на менталната лексика како научна конструкција.

Менталната лексика се разликува од лексиконот по тоа што не е само општа збирка зборови. Станува збор, всушност, за тоа како секој говорител ги активира, складира, обработува и ги презема овие зборови. Менталната лексика на поединецот се менува и расте додека се изучуваат и се развиваат нови зборови. Сепак, постојат неколку теоретичари кои расправаат точно како се прави ова. Некои теории за менталната лексика се спектралната теорија, теоријата за двојно кодирање, нативистичката теорија на Chomsky и теоријата на семантичка мрежа. Научниците, исто така, ги испитуваат областите на мозокот кои се вклучени во лексичките репрезентации. Некои од физиолошките, социјалните и лингвистичките аспекти на менталната лексика се дискутирани подолу.

Неодамнешните студии, исто така, покажуваат дека менталната лексика се намалува со возраста, со што се ограничува бројот на зборови што може да се запомнат и научат³⁶². Развојот на втората ментална лексика (L2) за двојазични звуци (единици),

³⁶⁰ Vgl. G. Altman, 1999.

³⁶¹ Vgl. Jackendoff, 2002, Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, and Evolution. Oxford University Press.

³⁶² Vgl. Takashima, H; J. Yamada, 2010, S. 105–115.

исто така, се покажува како интересна тема, сугерирајќи дека повеќе јазици кај говорителот не може да функционираат заедно, туку функционираат како посебни единици од кои може да се избира активно во секоја јазична ситуација³⁶³.

Сите лингвисти и психолози не веруваат во постоењето на менталната лексика, а концептот е контроверзен. Теоријата за менталната лексика наведува дека го организира нашето знаење за зборовите „во еден вид речник“. Други велат дека менталната лексика е „збирка на висококомплексни нервни кола“³⁶⁴. Последната теорија за семантичката мрежа ја предлага идејата за ширење на активирањето. Тоа е хипотетички ментален процес што се одвива кога се активира еден од јазлите во семантичката мрежа што предлага три опции: ефекти на грундирање, ефекти на соседството и ефекти на фреквенција, од кои сите детално се изучуваат низ годините³⁶⁵.

Грундирањето е термин кој се користи во лексичките задачи за донесување одлуки и е одговорно за скратеното време за одговор на поврзани зборови. Грундирањето е синоним со зборот „активирање“ во многу случаи и се однесува на способноста на одредени зборови да ги поттикнуваат другите зборови да се изговорат за побрзо време. Во примерот погоре, зборот леб е „спомнат прв“ за побрзо изговарање (пронаоѓање) на зборот путер³⁶⁶.

Влијанието на околината се однесува на активирање на сите слични „соседи“ на зборот. Соседите се дефинираат како елементи кои може да се помешаат со зборот поради преклопување со карактеристиките на другите зборови. Пример за ова би бил зборот „игра“ кој би бил сосед на зборовите „дама, слава, куца, име, еднаква, скроти, невреме, јаз, гол и даде“, што му дава соседска големина од 11 затоа што 11 нови зборови може да се конструираат со промена на само 1 буква во „игра“. Влијанието на околината покажува дека зборовите што имаат поголемо соседство се изговараат

³⁶³ Vgl. Ebenda.

³⁶⁴ Vgl. K. Forster; Chambers (December 1973). Lexical Access and Naming Time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12(6), 627–635.

³⁶⁵ Vgl. Ebenda.

³⁶⁶ Vgl. Marslen-Wilson, 1987, S. 71–102.

побрзо во лексичката задача за донесување одлуки, што укажува на тоа дека соседите го олеснуваат активирањето на другите зборови во околината³⁶⁷.

Ефектите на фреквенцијата укажуваат дека зборовите што се јавуваат често во јазикот на една личност се препознаваат побрзо од зборовите што се јавуваат ретко. Forster и Chambers (1973) сметаат дека зборовите со висока фреквенција се именуваат побрзо од зборовите со ниска фреквенција, а Whaley (1978) открива дека зборовите со висока фреквенција се одговораат побрзо од зборовите со ниска фреквенција во задача за лексичка одлука³⁶⁸.

4.1. Монолингвална ментална лексика

Со зголемениот број билингвални говорители ширум светот, психолингвистите започнуваат да го истражуваат начинот на кој два јазици се претставени во нашиот мозок. Менталната лексика е едно од местата на кое истражувачите се фокусираат на разликата помеѓу билингвален и монолингвален мозок³⁶⁹.

Истражувањата во текот на изминатите неколку децении покажуваат дека двојазичните мозоци имаат посебни врски во кортексот. Сè уште се истражува дали ова претставува различна структура на мозокот на билингвалните ученици. Има и неколку дебати за основниот начин на лексичката двојазична презентација.

Кај двојазичните деца кои растат во двојазична средина, развојот на нивниот јазик за време на детството влијае на лексичката големина на двата јазици. Истражувачите покажуваат дека основниот процес е ист како оној кај еднојазичните деца, а децата со двојазични јазици ги учат јазиците како два еднојазични јазици. Растот на лексиконот на двата јазици е ист како оној на еднојазичната лексика³⁷⁰. Повозрасните деца пренесуваат повеќе од помладите деца. Во овој чекор на учење

³⁶⁷ Vgl. Marslen-Wilson, 1987, S. 71–102.

³⁶⁸ Vgl. Ebenda.

³⁶⁹ Vgl. Ebenda.

³⁷⁰ Takashima, H; J. Yamada, 2010, 25(1), 105–115.

зборови, големината на вокабуларот е позитивно поврзана со времето на изложеност на тој јазик³⁷¹. Овој процес ќе запре кога ќе се постигне одредена количина јазичен речник³⁷². Семантичките задачи за децата од предучилишна возраст со претежно шпански јазик, претежно англиски јазик и двојазичните задачи, покажуваат дека овие три групи се разликуваат една од друга.

Билингвалните говорители што како деца претежно зборуваат и на англиски и на шпански имаат најдобар израз, но изведбата е различна на секој јазик, значи дека тие не одразуваат перформанси и на шпански и англиски. Некои се подобри во едни делови на англискиот, а во други делови од шпанскиот³⁷³. Способноста за учење на еден јазик не влијае на можноста за учење на другиот јазик за билингвалните говорители³⁷⁴.

Лексичкиот развој кај децата кои го учат својот втор јазик кога првиот веќе е развиен јазик се разликува од оној кај децата кои растат во двојазична средина (т. е. истовремена двојазичност). Првиот чекор во учењето зборови на вториот јазик е преведување или учење на дефинициите. Ова се разликува од начинот на кој тие го учат својот прв јазик, во кој информациите за семантичките и формалните единици се внесуваат заедно³⁷⁵. Кога се пристапува до овие новонаучени зборови, се активира семантичкиот систем на основниот јазик. Значи, ако се активира збор од вториот јазик, се активира и зборот од основниот јазик со исто значење. Може да се каже дека учениците сè уште размислуваат на основниот јазик, но се обидуваат да се претстават со преведување на втор јазик бидејќи повеќе семантички и синтаксички вештини се изучуваат за вториот јазик. Овој нов јазик постепено станува независен од основниот јазик. Учениците почнуваат да пристапуваат кон јазикот со семантичко знаење за тој јазик без превод. Бидејќи учениците се запознаваат со новиот јазик, тие ќе го завршат развојот на вториот јазик ако можат да го користат јазикот, односно ако може да се каже дека размислуваат директно на тој јазик³⁷⁶.

³⁷¹ Vgl. Ebenda.

³⁷² P. Muysken; Milroy, L., 1995.

³⁷³ N. Jiang, 2000, S. 47–77.

³⁷⁴ Muysken; Milroy, L., 1995.

³⁷⁵ Jiang, 2000, 21(1): 47–77.

³⁷⁶ B. Goldstein, 2004.

4.2. Повеќејазична ментална лексика

Неодамнешните емпириски сознанија од областа на повеќејазичноста покажуваат дека менталната лексика на ученикот не се состои од одделни единици, туку од испреплетен систем во кој јазиците може да комуницираат едни со други³⁷⁷. Соодветно на тоа, учениците што користат повеќе јазици се разгледуваат различно од учениците што употребуваат втор јазик во поголем број студии, но студиите за различната големина на вокабуларот на учениците и во L2 и L3 и за влијанието на мајчиниот врз целните јазици се релативно ретки. Затоа, во оваа потточка се испитува начинот на кој лексичкото знаење влијае врз дополнителното учење на јазикот кај домашните унгарски говорители кои користат романски како втор јазик (L2) и учат англиски како L3. Студијата користи приспособена верзија на широко користениот тест за вокабуларот³⁷⁸, тест за романски речник³⁷⁹ и унгарски тест за мерење на големината на вокабуларот³⁸⁰, препознавање на знаењето и времето за одговор на овие јазици. Резултатите, дополнети со прашалник за самопроценка на јазикот, укажуваат на силна поврзаност помеѓу лексичкото знаење на романскиот и англискиот јазик.

Во последните години се зголемуваат истражувањата за развојот на менталната лексика кај двојазичните деца што покажуваат дека таа се зголемува, но и дека е многу сложена, вклучувајќи ја и идејата дека двојазичните изрази содржат дополнителни и одделни ментални лексикони за двата јазици. Изборот помеѓу два или повеќе различни речници покажува предности што влијаат на претходните јазични процеси. Билингвалните говорители јасно ги надминуваат своите еднојазични колеги во лидерските улоги. Истражувачите сугерираат дека оваа подобрена когнитивна способност произлегува од постојаниот избор помеѓу менталните речници на L1 и L2³⁸¹. Билингвалните говорители, исто така, покажуваат отпорност на Алцхајмеровата болест, со оглед на тоа што еднојазичните говорители, во просек, живеат 71,4 години, а двојазичните 75,5 години, па ако се пронајдат симптоми на деменција, тоа е разлика од 4,1 година³⁸².

³⁷⁷ z. B. Cenoz, 2013; Szubko-Sitarek, 2015.

³⁷⁸ Nation & Beglar, 2007.

³⁷⁹ Basierend auf der rumänischen Frequenzliste; Szabo, 2015.

³⁸⁰ Basierend auf einer ungarischen Frequenzliste; Varadi, 2002.

³⁸¹ Vgl. E. Bialystok, 2011. Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229–235.

³⁸² Vgl. Ebenda.

5. Формирање на концепт

5.1. Формирање на термини при усвојување прв јазик

При развивање на услови за усвојување на првиот јазик, одредени последици се логични последици од начинот на кој треба да се дизајнира насочена (јазична) поддршка кај децата. Врз основа на она што го развиваат вештините на децата, може да се создадат мотивација и самодоверба и да се пренесат во, веројатно, помалку развиени области. Во овој контекст, едно дете може да се мотивира самостојно да се справи со задачите што досега биле помалку пријатни за него. Има вкупно седум логични заклучоци кои може да бидат почетна точка за планирање на насочена јазична поддршка³⁸³.

(1) Унапредувањето на семантичките вештини мора да биде во фокусот на терапијата. Ограничениот (активниот) вокабулар, немањето стратегии за тоа како може да го прошират својот речник, како и проблемите со разбирање на јазикот и неспецифично користење на значењата и термините, значи дека овие вештини за децата понекогаш се многу несфатливи. Покрај тоа, семантичките вештини имаат негативно влијание врз другите области на развој на јазикот и се директно поврзани со нив.

(2) Промовирањето (презентацијата), т. е. рамката во која се одвива промовирањето мора да биде конкретно дизајнирана. Ова може да го стимулира детето, врз основа на своите способности, да се справи со своите абнормалности. Ваквата предизвикувачка цел за изведување како за терапевтот така и за детето не се појавува автоматски. Структурата на изведувањето и содржината на промовирањето не може да бидат случајни, но мора детално да се испланираат во дискусија базирана на теорија³⁸⁴.

(3) Некои деца секогаш користат животни од фармата како материјал за играње. Изведувањето мора да ги земе предвид животните. Во исто време, детето треба

³⁸³ Vgl. Ebenda.

³⁸⁴ Vgl. Bruner, 1987.

да биде охрабрено да го прошири ова семантичко знаење и во други области. Изведбата треба да им ги покаже начините на кои тие сами можат да ги прошират своите јазични знаења³⁸⁵.

(4) Во првите средби, децата природно бараат сигурност во постојаната игра со животните. Затоа, изведбата мора да се организира според периодична и рутинска структура. Ова гарантира дека децата можат да се потпираат на структурата и дека лингвистичкото дејство се одвива во безбеден, рутински контекст. Дејствата во рутински ситуации овозможуваат да се потенцираат јазичните предлози, а со тоа и директните и индиректните корекции на изјавите, според Noels³⁸⁶.

5.2. Формирање на концепти при усвојување втор јазик

Веќе некое време, за странските деца кои живеат во Сојузна Република Германија и Берлин се бара да се стави поголем акцент на правото на нивниот мајчин јазик со цел да се изедначи мајчиниот јазик со германскиот јазик.

Странските родители, синдикатите, посветените наставници и научниците го загрозуваат правото на странските студенти да се школуваат на својот мајчин јазик.

На пример, GEW Берлин бара берлинскиот сенат да не го одзема правото на странските деца да зборуваат на својот мајчин јазик и бара двојазично образование за овие деца, во кое мајчиниот јазик треба да биде на еднаква основа со германскиот јазик.

Овие барања, честопати, се поддржани со политички аргументи и со политички средства. Според тоа, реакциите на надлежните органи се, исто така, политички. На пример, пред неколку години, Сојузната влада се обврза да им понуди на децата на странски работници во германските училишта лекции на нивниот мајчин јазик кога се залагаше на ниво на Европската заедница за усвојување на „Директивата на Советот за грижа за децата во училиштата на работниците мигранти од 25 јули 1977 година “.

³⁸⁵ Vgl. Ebenda.

³⁸⁶ Vgl. Füssenich & Heidtmann, 1996, 105.

Сепак, исполнувањето на оваа обврска и нејзиното спроведување во наставата по мајчин јазик е сериозно нарушено во политичкиот лавиринт на одговорноста на земјата за образованието³⁸⁷.

Усвојувањето јазик како дел од психолошкиот и социјалниот развој на детето, првично, може да се претпостави дека е суштински елемент на социјализацијата на децата и тој јазик активно се усвојува во текот на овој процес. Развојот на јазикот истовремено е дел од афективниот, когнитивниот и социјалниот развој³⁸⁸.

Оваа претпоставка сега е неспорна во истражувањата за усвојување јазик. Усвојувањето јазик не е ограничено на усвојување на формалните структури на комуникацискиот медиум, на пр., правилата за формирање зборови, синтаксичките структури или комуникативните стратегии.

Усвојувањето јазик е процес во кој децата едноставно не го имитираат јазичниот материјал што им се нуди во комуникација со својата околина, туку го прават тоа креативно. Ова е очигледно и во откривањето на сопствените правила и во справувањето со зборовите и поимите. Усвојувањето јазик е тесно поврзано со развојот на когнитивните вештини. На овој начин, децата не само што меморираат зборови или фрази што им се презентираат туку доживуваат сензуално разбирање и комуникативно постапување со околната реалност³⁸⁹. Тие учат дека предметите, луѓето и врските имаат имиња со кои се упатува на нив, тие учат дека овие имиња може да се однесуваат на работите што ги означуваат.

Тие, исто така, учат дека зборовите и јазичните формулации со кои тие се соочуваат во својата животна средина имаат значење.

Овој процес на учење и искуство претставува почеток на формирањето на концептот кај детето.

³⁸⁷ Vgl. Janíková, 2005, S. 85.

³⁸⁸ Vgl. Ebenda.

³⁸⁹ Vgl. Piaget und Inhelder, 1959 oder von Bruner und Olver, 1963.

Во овој процес, знаењето за структурата и карактеристиките на предметите, за луѓето и фактите стекнато преку сопствената интелектуална активност е многу важно³⁹⁰.

Во оваа смисла, процесот на формирање концепти е процес на редот и апстракцијата. Тој се надградува и води кон сензорна перцепција, интелектуална класификација и категоризација кои може да се формулираат вербално во форма на зборови. Формирањето концепт е продуктивен, а не репродуктивен чин, на кој му припаѓа креативното управување со елементите на сопствената перцепција.

Ова покажува дека кога децата го користат јазикот на возрасните, тие им даваат свое значење на зборовите, исто како при креативното именување на луѓе, предмети или настани.³⁹¹

Презентацијата на развојните фази во процесот на формирање концепти се заснова на 3-фазен модел развиен од говорниот психолог Lew Semjonowitsch Wygotski. Неговите резултати постојано се потврдуваат од претставници на други методолошки ориентации, на пр., од Piaget и Inhelder (1959) или од Bruner и Olver (1963).

Wygotski гледа на усвојувањето јазик и формирањето концепти како на процес што трае со години. Затоа, моделот во 3 чекори не треба да се гледа статички, секое од трите нивоа се протега на подолг временски период и има транзиции и преклопувања. Оттука, систематизацијата на овој процес може да обезбеди рамка во која се одвива постојана промена³⁹².

Wygotski ги издвојува следниве три нивоа на формирање концепти³⁹³:

1. Ниво на синкретизам.
2. Ниво на сложено формирање (секојдневни термини).

³⁹⁰ Vgl. Ebenda.

³⁹¹ Vgl. Ebenda.

³⁹² Vgl. L. Wygotski, 1964.

³⁹³ Vgl. Ebenda.

3. Ниво на научни термини.

Синкретските формации се појавуваат во процесот на сопствената практична активност на детето, во справувањето со предметите и начинот на постапување со нив, како и во начинот на комуникација со луѓето околу него. Тие се однесуваат на нерегулирана, неформална множина, која се сумира според логички критериуми, без доволно внатрешна врска и без значителна причина.

Синкретското формирање концепт се заснова на еден вид асоцијативно размислување во кое детето прави задача, врз основа на произволна, случајна, но значајна карактеристика. На пример, случајната боја на предметите, нивната конзистентност, големината, видот на локомотивата и сл. може да послужат за воспоставување врска помеѓу различни предмети, појави, луѓе³⁹⁴ итн.

6. Емпириска студија

6.3.2 Анализа на работата со вокабуларот во учебникот Studio D B2/1 и B2/2 од Cornelsen Verlag

Три наоди во психологијата на учењето и невродидактиката се особено важни за учење на јазикот:

„Најдобар начин да се разбудат интерес и емоции е преку приказни.

Нашата меморија работи со слики.

Консолидирајте ги и мотивирајте ги повторувањата.“

Овие сознанија го обликуваат концептот на луѓето. На овој начин, содржината за учење се воведува преку „раскажување приказни“, лексиката на сликата го

³⁹⁴ Vgl. Ebenda.

визуализира речникот за учење и повторување, а автоматизацијата треба да добие многу простор.

Како да учам? Како другите учат? Учесството и интеракцијата се важни.

Оние кои ги следат своите интереси учат поуспешно, а самонасоченото усвојување јазик оди подлабоко. Затоа, луѓето се фокусираат на автономијата на ученикот. Учениците можат да избираат теми според своите интереси и да имаат најразлични причини за самостојно учење.

Учебникот за основно ниво ги користи сите можности за активирање на индивидуалните знаења и вештини, на пример, преку совети за учење или споредби со други јазици.

Имагинација и разновидност

Човекот учи со сите сетила. Затоа, материјалот за учење е претставен преку неколку канали што оптимално се вмрежени едни со други. Меѓу другото, овој вид презентација го зголемува распонот на внимание.

Различните форми за учење, од вежби за песни до движења, игри и филмски секвенци се совршено координирани, тоа значи насочено вмрежување што го зголемува успехот во учењето.

Мултимедиуми и мотивација

Луѓето целосно ги користат можностите на дигиталните медиуми. Интерактивната програма за курсеви со помош на таблите и проекторите, дигиталниот пакет за настава и просторијата за курсеви „Мудл“ се алатки за дидактички значајни лекции што го скратуваат времето за подготовка³⁹⁵.

Детален опис на концептот

³⁹⁵ Vgl. Hüber.

Детален опис на структурата, дизајнирање на курсот, методичко-дидактички пристап и опис на компонентите на учебникот.

Опис на концептот

Упатства за намалување на часови

Детални упатства со практични совети за независно повторување, продлабочување и проширување на материјалот за учење³⁹⁶.

Според следниве илустрации, Hüber претпоставува дека постои поврзаност помеѓу граматиката и комуникацијата.

GRAMMATIK		KOMMUNIKATION																
Audiotraining Karaoke	temporale Präpositionen am, um	sich verabreden																
	<table border="1"> <tr> <td>am</td> <td>+ Wochentage/ Tageszeiten</td> <td>am Dienstag / am Abend</td> <td>! in der Nacht</td> </tr> <tr> <td>um</td> <td>+ Uhrzeiten</td> <td>um drei Uhr</td> <td></td> </tr> </table>	am	+ Wochentage/ Tageszeiten	am Dienstag / am Abend	! in der Nacht	um	+ Uhrzeiten	um drei Uhr		<table border="1"> <tr> <td>Hast du heute Abend / am ... Zeit?</td> <td>Ja, klar. Das weiß ich noch nicht.</td> </tr> <tr> <td>Kannst du heute Abend / am ...?</td> <td>Vielleicht. Heute Abend / Am ... habe ich leider keine Zeit.</td> </tr> </table>		Hast du heute Abend / am ... Zeit?	Ja, klar. Das weiß ich noch nicht.	Kannst du heute Abend / am ...?	Vielleicht. Heute Abend / Am ... habe ich leider keine Zeit.			
am	+ Wochentage/ Tageszeiten	am Dienstag / am Abend	! in der Nacht															
um	+ Uhrzeiten	um drei Uhr																
Hast du heute Abend / am ... Zeit?	Ja, klar. Das weiß ich noch nicht.																	
Kannst du heute Abend / am ...?	Vielleicht. Heute Abend / Am ... habe ich leider keine Zeit.																	
	Verbposition im Satz	einen Vorschlag machen und darauf reagieren																
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>Position 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Leider</td> <td>habe</td> <td>ich doch keine Zeit.</td> </tr> <tr> <td>Ich</td> <td>habe</td> <td>leider doch keine Zeit.</td> </tr> </table>		Position 2		Leider	habe	ich doch keine Zeit.	Ich	habe	leider doch keine Zeit.	<table border="1"> <tr> <td>Gehen wir ins Kino / ...?</td> <td>Gute Idee! / Okay!</td> </tr> <tr> <td>Vielleicht können wir morgen Abend in(s) ... gehen?</td> <td>Nein, leider nicht. Ich habe keine Zeit.</td> </tr> <tr> <td>Lust auf Schwimmbad?</td> <td>Tut mir leid, ich habe keine Lust. Ich kann leider nicht. Ich gehe ...</td> </tr> </table>		Gehen wir ins Kino / ...?	Gute Idee! / Okay!	Vielleicht können wir morgen Abend in(s) ... gehen?	Nein, leider nicht. Ich habe keine Zeit.	Lust auf Schwimmbad?	Tut mir leid, ich habe keine Lust. Ich kann leider nicht. Ich gehe ...
	Position 2																	
Leider	habe	ich doch keine Zeit.																
Ich	habe	leider doch keine Zeit.																
Gehen wir ins Kino / ...?	Gute Idee! / Okay!																	
Vielleicht können wir morgen Abend in(s) ... gehen?	Nein, leider nicht. Ich habe keine Zeit.																	
Lust auf Schwimmbad?	Tut mir leid, ich habe keine Lust. Ich kann leider nicht. Ich gehe ...																	
		Verabredungen absagen																
		Ich kann leider doch nicht kommen.																
		einen Zeitpunkt angeben																
		Wann denn?	Am Dienstag / Abend / Mittwochabend / ... um ... Uhr. Um drei / halb vier.															
		Uhrzeit																
		Wie spät ist es? / Wie viel Uhr ist es?	Es ist Viertel vor drei / halb sechs.															

³⁹⁶ Vgl. Ebenda.

GRAMMATIK

Artikel im Singular und Plural

Singular	Plural
• der/ein/kein Schlüssel	die/-/keine Schlüssel
• das/ein/kein Formular	die/-/keine Formulare
• die/eine/keine Briefmarke	die/-/keine Briefmarken

Nomen: Singular und Plural

	Singular	Plural
-e/=e	der Stift der Schrank	die Stifte die Schränke
-(e)n	die Briefmarke die Rechnung	die Briefmarken die Rechnungen
-s	das Sofa	die Sofas
-er/=er	das Bild das Notizbuch	die Bilder die Notizbücher
-/≠	der Kalender	die Kalender

KOMMUNIKATION

Telefongespräche

Brenner IT-Consulting. Guten Tag. Hier ist ...
 Christian Schmidt. / Schmidt.
 Guten Tag. / Hallo. Hier ist ...
 ... hier.
 Tschüs. / Auf Wiederhören. / Auf Wiedersehen.

Akkusativ nach haben, brauchen, suchen, ...

	definiter Artikel	indefiniter Artikel	Negativartikel	
• maskulin	Sie hat den	einen	keinen	Schlüssel.
• neutral	das	ein	kein	Formular.
• feminin	die	eine	keine	Briefmarke.
• Plural	die	-	keine	Stifte.

Извор: Hüber, 2016, Kursbuch, 6 und 8

Во учебникот Studio D од Comelsen Verlag, поставени се задачи за учење јазик, така што учениците можат да користат табели за да ги објаснат решенијата.

4 Zahlen finden. Wo ist zwölf? Markieren Sie die Felder. Wie geht es weiter?

plus ist + minus ist - mal ist x durch ist /

START

sechs plus sechs	vierundzwanzig durch zwei	zwanzig minus neun	eins plus zehn	acht mal drei
sieben mal sechs	neun plus drei	drei mal fünf	dreizehn minus zwei	achtzehn plus drei
zehn plus drei	siebzehn minus fünf	drei mal vier	zehn durch zwei	zehn plus vier
acht mal zwei	elf plus zwei	achtundvierzig durch vier	dreißig minus achtzehn	zwanzig durch fünf
eins plus dreizehn	neunzehn minus fünf	zehn mal zwei	zehn plus zwei	sieben plus fünf

5 Wörter lernen. Welches Wort passt nicht?

1. Buch bestellen - lernen - schreiben - lesen
2. Wörter schreiben - lesen - hören - spielen
3. Deutsch kommen - lernen - sprechen - studieren
4. Dialog hören - spielen - bezahlen - lesen
5. bestellen Orangensaft - Telefonnummer - Milchkaffee - Tee
6. schreiben Grammatik - Satz - Wort - Text
7. lernen Wörter - Grammatik - Rechnung - Deutsch

10 Verben üben. Ergänzen Sie die Sätze.

sein - kommen - studieren - arbeiten - leben - lernen

1. Ich bin Maria. Ich komme aus Deutschland.
Ich seit vier Semestern Philosophie.
2. Mein Name Ute Bauer. Ich
mit meiner Familie in Frankfurt und Lehrerin
an einer Sprachschule.
3. Und ich Klaus Erdmann. Ich
seit 1999 bei Siemens und in München.
4. Ich Liu-Mei und aus China.
Ich Deutsch mit *studio d.*



ИЗВОР: <https://www.cornelsen.de/produkte/studio-d-sprachtraining-a1-gesamtband-9783464207086>

6.4 РЕЗУЛТАТИ

Вокабуларот често се смета за критикуван аспект од учениците кои изучуваат јазик бидејќи ограничениот вокабулар на вториот јазик ја отежнува успешната комуникација. Со оглед на важноста на усвојувањето на вокабуларот, Schmitt (2000) потенцира дека лексичкото знаење е од клучно значење за комуникациските вештини и учењето втор јазик. Nation (2001), потоа, ја опишува корелацијата помеѓу знаењето на вокабуларот и јазичната практика како комплементарна: познавање на вокабуларот овозможува употреба на јазик и обратно. Употребата на странски јазик доведува до зголемување на вокабуларот. Изучувањето на вокабуларот е од суштинско значење за успешна употреба на странскиот јазик и игра важна улога во формирањето на целосни говорни и пишани текстови³⁹⁷. Изучувањето на вокабуларот игра важна улога во сите јазични вештини, на пр., слушање, зборување, читање и пишување (Nation, 2001). Alqahtani (2015), исто така, тврди дека изучувањето соодветен вокабулар е неопходно за успешна употреба на странскиот јазик затоа што без опширен вокабулар (речник), ученикот кој го учи јазикот не може да ги користи структурите и функциите иако, можеби, ја разбира комуникацијата. Некои истражувања покажуваат дека читателите на вториот јазик, во голема мерка, се потпираат на знаењето на вокабуларот и недостигот на ова знаење е главна и најголема пречка што тие треба да ја надминат³⁹⁸.

Ако учениците што учат јазик имаат знаење или концепт што сакаат да го изразат, тие мора да имаат вокабулар, односно зборови од кои треба да изберат за да го изразат тоа значење или тој концепт. Како што има наведено Nation (2001), учениците кои изучуваат јазик не носат граматички книги кога патуваат, туку речници. Многу истражувачи тврдат дека глаголот е еден од најважните ако не и најважниот.

Alqahtani (2015) објаснува дека создавањето граматички реченици е од мала вредност ако се нема потребниот речник за да се пренесе тоа што се сака да се каже. Многу малку може да се учи без граматика, но без речник, ништо не може да се научи. Maximo (2000) дава многу причини да се фокусираме на вокабуларот. Прво, богатиот

³⁹⁷ Vgl. Nation, 1997; Nation, 2001; 2005; Maximo, 2000; Read, 2000; 2004; Gu, 2003; Marion, 2008; Susanto, 2016 und Nation, 2001.

³⁹⁸ Vgl. z. B. Nation, 2001; Alqahtani, 2015.

вокабулар е од суштинско значење за усвојување јазик. Оние кои учат втор јазик го знаат ова, тие имаат речници со нив, а не граматички книги и редовно пренесуваат дека недостатокот од речник е голем проблем. Од друга страна, вокабуларот е признат како најголем извор на проблеми за учениците кои изучуваат јазик (Meera, 1980). Со оваа забелешка може да се увиди дека отвореноста на системот за вокабулар од учениците се перципира како причина за тешкотии. Друга можна причина е што, за разлика од синтаксата или фонологијата, вокабуларот не содржи никакви правила што учениците кои изучуваат јазик можат да ги следат за да ги стекнат и развиваат своите знаења. Со други зборови, при изучување на вокабулар, не е јасно кои правила се применуваат или кој речник треба прво да се научи. Oxford (1990), исто така, тврди дека поради десетици илјади различни значења, вокабуларот е далеку најобемната и збунувачка компонента за учење јазик, без разлика дали станува збор за странски или мајчин јазик. И покрај тешкотиите со кои се соочуваат учениците по странски јазици во речникот L2, тие сè уште треба да се справат со тоа на своите испити бидејќи вокабуларот традиционално е една од јазичните компоненти што се мери на тестовите за јазик³⁹⁹. Покрај тоа, многу ученици го гледаат усвојувањето втор јазик (Second Language Acquisition, SLA), во суштина, како прашање на учење вокабулар.

Затоа, тие поминуваат многу време за запомнување на списоци со зборови и се потпираат на својот двојазичен речник како на основен ресурс за комуникација⁴⁰⁰.

Од горенаведеното објаснување, може да се заклучи дека наставниците по јазици и применетите лингвисти сега генерално ја препознаваат важноста на учењето на вокабуларот и бараат начини на кои тоа може поефикасно да го промовираат. Некои од овие истражувања вклучуваат изучување на стратегии кои учениците ги користат специјално за вокабулар (VLS, како фокус на вниманието). Јазичните вештини вклучуваат компоненти како граматика, речник и изговор. Во четирите фази на процесот на предавање и учење предложени во наставната програма, наставата за вокабулар се разгледува во првата фаза. Наставната програма за слушање потенцира потреба од 1 000 до 2 500 зборови за практична употреба на учебникот.

³⁹⁹ Vgl. Schmitt, 1999, S.189.

⁴⁰⁰ Vgl. Ebenda.

Вокабуларот се разгледува и е поделен на различни типови. Некои го делат на два вида: активен и пасивен речник. Gruneberg и Sykes (1991) ги разликуваат двата типа речник.

Првиот вид речник се однесува на оној што им се предава на студентите и што се очекува тие да го употребуваат.

Вториот тип се однесува на зборовите што студентите би ги препознале ако ги сретнат, но, што веројатно, нема да можат да ги изговорат. Hatch и Brown (1995) зборуваат за два типа вокабулар, рецептивен речник и продуктивен речник. Рецептивниот речник се однесува на зборовите што студентите ги препознаваат и разбираат кога се користат во контекст, но кои не можат да ги употребуваат. Тоа е оној речник што студентите го препознаваат кога читаат и го сретнуваат во текст, но не го користат кога зборуваат и пишуваат⁴⁰¹. Продуктивниот речник ги содржи зборовите што учениците ги разбираат и умеат правилно да ги изговараат и да ги користат конструктивно кога зборуваат и пишуваат. Се состои од она што е потребно за рецептивниот речник и со неговото усвојување, има можност учениците да зборуваат или пишуваат во вистинско време. Продуктивниот речник може да се адресира како активен процес затоа што студентите можат да ги користат зборовите за да го кажат она што го мислат⁴⁰². Вокабуларот е клучен за ученикот да го совлада и да го разбере јазикот. Совладувањето на вокабуларот е неопходно за да ги изразиме нашите идеи и да ги разбереме изјавите на другите луѓе. Hornby (1995), како што е цитирано во Alqahtani (2015), го дефинира владеењето на вокабуларот како целосно знаење или способност. Според оваа дефиниција, владеењето значи целосно знаење и вештина што го прави некој да владее одреден предмет. Владеењето на вокабуларот се однесува на големата можност за обработка или употреба на зборовите во јазикот⁴⁰³. Тоа е индивидуално достигнување⁴⁰⁴. Поради оваа причина, најголемата одговорност за проширување на знаењето е на поединецот. Успехот во проширување на речникот бара своја мотивација и интерес за зборовите на јазикот. Накратко, совладување на вокабуларот е голема способност на поединецот да користи зборови на јазик што се изучува врз, основа на сопствените интереси и мотивацијата.

⁴⁰¹ Vgl. Stuart, 2008.

⁴⁰² Vgl. Ebenda.

⁴⁰³ Vgl. Susanto & Fazlinda, 2016.

⁴⁰⁴ Vgl. Alqahtani, 2015.

Владеењето на вокабуларот игра важна улога во четирите јазични вештини и мора да се земе предвид дека владеењето на вокабуларот е една од потребните компоненти на јазикот⁴⁰⁵.

7. Дискусија

Предметот на оваа дисертација е, како што е објаснето во воведот, во областа на наставата по вокабулар DaF, „Семантизацијата на зборовите во DaF“, т. е. да се даде објаснување за значењето на зборовите или за германскиот речник во DaF.

Познавањето на богат речник е основен услов за успешна интерперсонална комуникација.

Човечкиот вокабулар овозможува формулирање мисли и размена на идеи со други луѓе. Кога се учи странски јазик, исто така, е важно да се има солидно познавање на вокабуларот за поединецот да се справи со комуникациските дејства во врска со вештините, како што се читање, пишување, слушање и зборување. Затоа, вокабуларот треба да игра важна улога во наставата по јазик, како и во професионалните квалификации или во унапредувањето на јазикот на местото за учење во компанијата.

Во продолжение, се презентирани некои резултати од истражувања, во врска со различните истражувачки полиња. Накратко се дискутираат неколку точки кои ги истакнуваат проблемите и одлуките што го придружуваат ова истражување.

– Вокабулар и зборови – Методите и јазичниот контекст при истражување на јазичната свест кај студентите.

Покрај поимот збор, терминот вокабулар е чест кај учениците и наставниците.

Во специјалистичката литература и во секојдневниот живот, терминот вокабулар, главно, се користи во врска со наставата по странски јазик во училиштата. Студиите за субјективните теории за учење странски јазик покажуваат дека концептот

⁴⁰⁵ Vgl. Susanto & Fazlinda, 2016.

вокабулар што го користат гимназијалците и средношколците е ограничен на формално, училишно учење и е поврзан со субјективно чувство на тешкотија⁴⁰⁶.

Има истражувања што се однесуваат на степенот до кој децата од основно училиште го разликуваат поимот вокабулар и што го поврзуваат вокабуларот со учењето странски јазик на училиште⁴⁰⁷.

Откриено е дека мнозинството студенти го поврзуваат терминот вокабулар со часовите по странски јазик (германски) на почетокот на првата година на учење.

Ова истражување, спроведено за време на наставата во предметот Современ германски јазик во седми и осми семестар, покажува дека концептот вокабулар е веќе познат кај студентите и е поврзан со учењето на германскиот како странски јазик. Сепак, резултатите се толкувани со голема претпазливост затоа што може да се претпостави дека тоа што податоците се собрани за време на часовите по германски јазик влијае на одговорите.

На студентите им е даден работен лист на кој се дадени неколку задачи. Овие задачи треба да го свртат вниманието на студентите кон разликата на значењето на зборовите.

Оваа теза покажува дека вокабуларот претставен во наставните материјали DaF/DaZ е, првенствено, ориентиран кон потребите на ученикот и е избран според одредени критериуми.

Во емпирискиот дел од работата, направена е анализа на учебникот, односно на посредуваниот или семантизираниот вокабулар во книгата Studio d.

Во ова истражување се покажува дека вокабуларот на секоја личност е грубо поделен на разбирлив вокабулар (рецептивен вокабулар) и комуникациски речник (продуктивен вокабулар).

⁴⁰⁶ Vgl. Knapp-Potthoff, 2000, S. 43.

⁴⁰⁷ Vgl. Andrzejewska, 2005, S. 58.

Вокабуларот за разбирање е потребен за да се разберат усните и пишаните текстови. Кога зборуваме и пишуваме, го користиме вокабуларот за комуникација. Во минатото, се зборува за „активен“ и „пасивен“ вокабулар. Сепак, овие термини се погрешни: дури и таканаречениот „пасивен“ речник бара од учениците активно да го разбираат. Вокабуларот за разбирање го вклучува вокабуларот за комуникација и затоа, е секогаш поголем.

Искуството покажува дека во еден јазик се разбираат 4 до 5 пати повеќе зборови отколку што може да се создадат.

Големината на вокабуларот за комуникација варира, во зависност од возраста, нивото на образование и јазичните вештини.

Во областа на германскиот како странски јазик за возрасни, познавањето на 4 000 зборови се смета за проширен основен речник. Едноставниот основен речник за возрасни содржи 2 000 зборови⁴⁰⁸.

Исто така, се смета дека усвојувањето на вокабуларот треба да се гледа како процес: за да се научи еден збор правилно и правилно да се користи, детето треба да запомни многу дополнителни информации.

Мора да знае:

- како се изговара зборот,
- какви различни значења може да има зборот,

Звук (тон): материјал во работата или звук во музиката

Копче (Knopf): врзете ги чевлите или закопчајте ја јакната

- каде може да се примени изразот „Вие сте глупави“

⁴⁰⁸ Siehe dazu: Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, München 1991.

Направете пауза, не го користете кога му се обраќате на вашиот учител

- во кое поле на примена треба да се користи зборот,

Пишувањето на екранот е задебелено, но жената до тебе е дебела

- како се пишува зборот,
- кој граматички род го има.

Во ретки ситуации, еден збор може веднаш да се запамети откако еднаш ќе се прочита или слушне. Ова се случува особено кога зборот се појавува во извонреден контекст. Зборот е запаметен затоа што детето е емоционално вклучено и затоа не само што го памети зборот туку ги памети и неговиот звук и ситуацијата во која се среќава со зборот. Сепак, обично, зборот треба да се доживее до 50 пати во различни ситуации пред да навлезе во вокабуларот на пораката⁴⁰⁹.

⁴⁰⁹ ИК Institut für Interkulturelle Kommunikation, Zürich, 2006.

8. Резиме

Како што е објаснето во воведот, темата на оваа дисертација е од областа на наставата за вокабулар DaF, „Семантизацијата на зборовите во DaF“ и има за цел да даде објаснување за значењето на зборовите или за германскиот речник во DaF.

Познавањето на голем број зборови е основен услов за успешна интерперсонална комуникација.

Човечкиот речник овозможува да се формулираат мисли и да се разменуваат идеи со партнерите при разговор. Кога се учи странски јазик, основните вештини за вокабулар се, исто така, важни за совладување на комуникациските активности поврзани со вештините, како што се читање, пишување, слушање и зборување. Поради оваа причина, неговото објаснување треба да има значајно место во наставата за јазик, како и во стручната квалификација или јазичната поддршка во местото на изучување на јазикот во компанијата.

Оваа теза покажува дека вокабуларот претставен во наставните материјали DaF/DaZ е, првенствено, ориентиран кон потребите на учениците и е избран според одредени критериуми. Изучувањето на вокабуларот е од клучно значење при учењето јазик бидејќи јазиците се засноваат на зборови⁴¹⁰. Речиси е невозможно да се научи јазик без зборови. Дури и комуникацијата меѓу луѓето се заснова на зборови. Неодамнешните истражувања покажуваат дека наставниот речник може да биде проблематичен затоа што многу наставници не се сигурни за најдобрите начини за поучување во наставата по вокабулар и понекогаш не знаат од кои зборови да започнат и на што треба да се фокусираат⁴¹¹. И наставниците и учениците се согласуваат дека изучувањето на вокабуларот е клучен фактор во јазичната настава⁴¹². Вокабуларот се смета за еден од најдискутираните делови на наставата по германски јазик како странски јазик. Кога се одвива процесот на настава и учење, наставниците се соочуваат со проблеми. Тие имаат проблеми со учењето на учениците за да добијат задоволителни резултати. Наставниците треба да се грижат за тоа дека наставниот

⁴¹⁰ Vgl. Alqahtani, 2015.

⁴¹¹ Bern & Blachowicz, 2008.

⁴¹² Vgl. Walters, 2004.

речник е нов и се разликува од мајчиниот јазик на ученикот. Исто така, треба да се земе предвид дека предавањето германски јазик на млади ученици е различно од предавањето за возрасните.

Наставникот треба да ги подготви учениците и да употреби соодветни техники во наставата по германски јазик како странски. Наставниците треба да бидат креативни и способни и да ги заинтересираат учениците. Наставниците треба да ги знаат карактеристиките на своите ученици. Исто така, треба да подготват добри техники и соодветен материјал за да ја постигнат целта на наставата по јазик. Општо, постојат различни техники за изучување на вокабулар. Сепак, има некои работи што повеќето наставници по германски јазик треба да ги запомнат кога се обидуваат да им претстават на своите ученици нов речник или нови лексички елементи. Ова значи дека наставниците по германски јазик сакаат учениците да запомнат нов речник. Тој треба да се научи, практикува и ревидира за да се спречи учениците да го заборават. Техниките што ги користат наставниците зависат од голем број фактори, како содржината, достапноста на време и нивната вредност за учениците⁴¹³. Ова им дава на наставниците некои причини да користат одредени техники при презентирање на вокабуларот. При презентирање на планираниот вокабулар, наставникот, обично, комбинира повеќе од една техника. Исто така, на наставниците им се советува да ја направат планираната презентација на вокабуларот што е можно поразновидна⁴¹⁴.

Според моето работно искуство со студентите во наставта на германски јазик како странски јазик, може да се истакнат следните неколку техники за изучување на вокабуларот:

1. Изучување на вокабуларот со употреба на предмети. Оваа техника може да им помогне на учениците подобро да го запомнат вокабуларот бидејќи меморијата за предмети и слики е посигурна, а визуелните техники може да послужат како индиции за запомнување на зборовите. Употребата на оваа техника вклучува употреба на визуелни помагала и демонстрации (Такач & Singleton, 2008). Покрај тоа, Gairns & Redman (1986) изјавуваат дека технологијата треба да се користи соодветно за почетници или млади ученици и

⁴¹³ Vgl. Takač & Singleton, 2008.

⁴¹⁴ Vgl. Pinter, 2006.

при презентирање на специфичен речник. Предметите може да се користат за да појаснат значења кога вокабуларот се состои од конкретни именки. Воведување нов збор со прикажување на предмет, честопати, им помага на учениците да го запомнат зборот преку визуализација. Може да се користат предмети од училницата или предмети донесени во училницата.

2. Изучување на вокабуларот преку вежбање правопис и активно вклучување со слушање се користи за учениците да се навикнат на формата за зборовите, особено, во однос на нејзината звучност. За запознавање на учениците со зборот, вежбањето треба да биде јасно и природно⁴¹⁵. Вежбањето е неопходно бидејќи учениците треба самите да го кажат зборот кога ќе го научат и да го извлекат зборот од својата меморија⁴¹⁶. Примарното средство за правопис е да се запомнат зборовите⁴¹⁷. Мора да се земе предвид правописот на зборовите бидејќи правописот на германските зборови не произлегува секогаш од изговорот. Со оваа техника, наставникот го охрабрува ученикот да го дознае значењето на зборот преку потсетување⁴¹⁸ што ги максимизира јазичните можности на учениците и служи за проверка на разбирањето на учениците⁴¹⁹. Оваа техника вклучува и персонализација кога ученикот го користи зборот во контекст или фраза поврзана со животот. Во врска со горенаведените техники, Pinter (2006) им предлага на наставниците планираните презентации за вокабулар да бидат што е можно поразлични. Затоа, подобро е наставниците да презентираат значење и форма на зборови со комбинирање на повеќе од една техника. Покрај тоа, Такач и Singleton (2008) посочуваат дека при изборот на техники што ќе се користат во училницата, наставниците треба да ги имаат предвид достапноста на времето, содржината или наставните материјали.

3. Изучување на вокабуларот со цртање и слики од предмети кои може да се исцртаат на таблата или на картичките за учење. Вториот метод може да се користи повеќепати во различни контексти ако картичките се покриени со пластика. Тие може да им помогнат на младите ученици лесно да ги разберат и

⁴¹⁵ Vgl. Thorbury, 2002.

⁴¹⁶ Vgl. Ellis & Beaton, 1993, in Read, 2000; 2004.

⁴¹⁷ Vgl. Reed, 2012.

⁴¹⁸ Vgl. Takač & Singleton, 2008.

⁴¹⁹ Vgl. Thorbury, 2002.

реализираат клучните аспекти што ги научиле во училиницата. Наставата по вокабулар со употреба на слики, го комбинира знаењето на учениците со новата приказна и им помага да научат нови зборови. Има многу зборови што може да се воведат со употреба на слики. Тие се одличен начин да се направи јасно значењето на непознатите зборови. Тие треба да се користат што е можно почесто. Списокот на слики вклучува: постери, индекс-картички, сидни картички, слики од списанија, цртежи на табла, фигури на стапчиња и фотографии. Сликите за изучување на вокабуларот доаѓаат од многу извори. Покрај оние што ги црта наставникот или ученикот, има многу слики за училиштата. Сликите од весниците и списанијата се, исто така, многу корисни. Денес, многу речници и учебници содржат различни привлечни слики што го илустрираат значењето на основните зборови. Наставникот може да ги користи материјалите за учење кои се обезбедени од училиштето. Може, исто така, да креира свои визуелни помагала или да користи слики од списанија. Визуелната поддршка им помага на учениците да го разберат значењето и да не го забораваат зборот.

4. Изучување на вокабуларот со мимики (пантомима), изрази и гестови. Поимите мимика или гест се корисни кога се истакнува важноста на гестовите и изразите на лицето при комуникација⁴²⁰. Во суштина, може да се користат не само за да се означи значењето на зборот што се наоѓа во пасусот за читање туку и во говорната активност бидејќи, главно, ја нагласуваат комуникацијата. Многу зборови може да се воведат преку мимики на лицето, изрази и гестови. На пример, придавките: тажни и среќни преку изразот на лицето и вадење на капчето од главата кога се учи за капа и така натаму. Неколку истражувања ја истакнуваат улогата на гестовите при изучување на вториот јазик (L2)⁴²¹. Наставниците многу гестикулираат, особено кога се свртуваат кон младите ученици и/или почетниците. Општо е прифатено дека „гест-наставата“ привлекува внимание и ја прави наставата подинамична. Tellier (2007) идентификува три главни наставни улоги засновани врз анализа на видеоснимки од часови по англиски јазик за француски студенти: управување со часот (започнување/запирање на активноста, интервју со студентите, барање за

⁴²⁰ Alqahtani, 2015.

⁴²¹ Vgl. Alqahtani, 2015.

тишина итн.); евалуација (да се покаже грешка, да се поправи, да се честита и сл.); објаснување или давање совети за синтаксата (да се подвлече специфичната прозодија, да се објасни новиот вокабулар итн.). Гестовите во настава доаѓаат во различни форми: гестови на рацете, изрази на лицето, пантомима, движења на телото итн. Тие може да имитираат или симболизираат нешто и да им помогнат на учениците да го сфатат значењето на изговорениот збор или фраза, под услов зборот или фразата да бидат јасни и лесни за разбирање. Затоа, оваа наставна стратегија е релевантна за разбирање⁴²². Сепак, придобивките од неа може да зависат од видот на гестот што го користи наставникот⁴²³. Покрај поддршката на разбирањето, наставните гестови може да бидат релевантни и за процесот на учење на учениците. Навистина, многу ученици во наставата по втор јазик во која се користат гестовите како наставна стратегија, изјавуваат дека гестовите им помагаат да ја запаметат лексиката на вториот јазик⁴²⁴. Многу истражувачи откриваат дека учениците лесно можат да извлечат збор кога наставникот го прави гестот поврзан со лексичкиот елемент за време на часот. Други истражувачи нагласуваат дека учениците (особено младите) спонтано го репродуцираат гестот кога го изговараат зборот. Затоа, ефектот на гестовите врз меморирањето е забележан во стручната литература, но ретко се контролира систематски и емпириски⁴²⁵.

5. Изучувањето на вокабуларот со носење заклучок од контекстот, како начин за справување со непознат речник во сурови (груби) селекции, е предложен од специјалистите за читање од L1 и L2⁴²⁶. Alqahtani (2015) тврди дека постојат два вида контексти. Првиот вид е контекст во рамките на текстот што содржи морфолошки, семантички и синтаксички информации, додека вториот е општ контекст или нетекстуален контекст што претставува знаење на читателот за позадината на предметот. Alqahtani (2015) го разгледува специфичниот контекст, како на пример, другите зборови и реченици што го опкружуваат тој збор. Другите зборови во контекст на непознатиот збор, честопати, го „осветлуваат“ неговото значење. Овие други зборови се наоѓаат во реченицата

⁴²² Vgl. Sime, 2001; Hauge, 1999.

⁴²³ Vgl. Tellier, 2007.

⁴²⁴ Vgl. Hauge, 1999; Sime, 2001.

⁴²⁵ Vgl. Ebenda.

⁴²⁶ Vgl. Dubin, 1993.

што содржи непознат збор или во други реченици. Учењето од контекст вклучува не само учење од читање туку и учење од учество во разговор и учење од слушање приказни и гледање филмови, телевизија или радио.⁴²⁷ За да се активира погодувањето во пишан или изговорен текст, треба да бидат достапни четирите елементи: читателот, текстот, непознатите зборови и навестувањата во текстот, вклучително и извесно знаење за погодување. Отсуството на кој било од овие елементи може да влијае на способноста на ученикот да погодува. Покрај тоа, оваа техника ги охрабрува учениците да ризикуваат и да го погодат значењето на зборовите што не ги знаат колку што е можно подобро. Има многу индикации што учениците можат да ги користат за да го утврдат значењето, како илустрации, сличност на правописот или звукот во мајчиниот јазик и општото знаење⁴²⁸.

Ова истражување има за цел да ја потенцира важноста на учењето на вокабуларот како составен дел од учењето на јазикот. Иако многу децении е занемаруван, вокабуларот стана „жешка“ тема за истражувачите во 80-тите години на 20 век. Лексичкото знаење е од клучно значење за комуникациските вештини и изучувањето втор/странски јазик⁴²⁹. Недостигот на вокабулар е пречка за учење. Се прави обид да се тестираат трендовите во наставата по речник, со употреба на различни техники што наставниците по DaF ги користат во наставата. Пред да се претстави значењето или формата на зборот, наставниците треба да го земат предвид видот на вокабуларот, нивото и карактеристиките на учениците. Исто така, треба да се земе предвид и вредноста на техниките за учениците. Со други зборови, возраста, степенот на образование и вештините на учениците на англиски јазик може да влијаат врз нивното учење. Затоа, наставниците мора да ги земат предвид овие разлики кога користат одредена наставна техника. Тие, исто така, можат да им понудат на своите студенти стратегии за вокабулар со можност за постојана средба со зборовите и во повеќе од еден контекст. Кога станува збор за поучувањето за речникот во средина за DaF, треба да се знае дека учениците треба да бидат запознати со идејата за тоа што е вокабуларот и со начинот на кој може да се постигне сеопфатно усвојување. Усвојувањето вокабулар не е ниту едноставно учење на еден збор, ниту процес во кој

⁴²⁷ Vgl. Nation, 2001.

⁴²⁸ Vgl. Walters, 2004.

⁴²⁹ ⁴²⁹ Vgl. Neuner, 1996.

се запаметува само правописот и изговорот на зборот. Знаењето на вокабуларот треба да опфати димензии на многу аспекти, како што се изговор, дополнителни алатки, збирки, аспекти на значењето и формирање зборови. Со методите што се користат за подобрување на вокабуларот на ученикот, ученик ентузијаст мора успешно да го заврши процесот на учење на јазик со соодветно водство од наставниците. Само кога наставниците ќе го посветат целиот свој живот на англискиот јазик, тие можат успешно да учат јазици, а учениците треба да бидат дел од тоа⁴³⁰.

Исто така, е важно, како што детално е објаснето, дека треба да се земат предвид влијателните фактори при изучување втор јазик. Има неколку фактори кои влијаат врз изучувањето и развојот на јазикот кај двојазичните деца. Одлучувачки критериум што може да одреди дали изучувањето на втор јазик е успешно или не е возраста на детето во моментот на изучувањето на вториот јазик. Rothweiler (2006, 160) открива дека децата успешно завршуваат со изучување на вториот јазик, во однос на глаголите кога влегуваат во градинка, под услов внесувањето на вториот јазик да биде континуирано, квалитативно и квантитативно. Раната последователна аквизиција, потоа, потсетува на истовремена аквизиција.

Јеук (2003, 54)⁴³¹ се спротивставува на предрасудите дека додека се во градинка, децата ќе научат втор јазик со играње и дека брзото стекнување на фонолошкиот систем на вториот јазик води кон оваа претпоставка.

Сепак, добрата фонолошка компетентност не кажува ништо за совладувањето на семантичките и синтаксичките вештини. Прашањето за возраста секогаш мора да биде поврзано со други фактори, како што се емоционални фактори, околности на миграција и социјални фактори. Мотивацијата може, под одредени околности, да биде силен фактор за децата брзо да го научат „странскиот“ јазик.

Три други фактори кои може да влијаат врз изучувањето на втор јазик, во случај на истовремена, како и на последователна двојазичност се: социјализација (особено со миграција), самоконцепт на детето и институционални услови или институционални

⁴³⁰ Vgl. Ebenda.

⁴³¹ Vgl. Jeuk, 2003, 54.

недостатоци за двојазични (мигранти) деца⁴³². Lengyel ги смета индивидуалните фактори, како што се оценувањето на јазиците, мотивацијата за изучување на јазикот и факторите на личност (страв, самодоверба и сл.) за пресудни⁴³³.

Leist-Villis привлекува внимание кон уште еден фактор што може да влијае на изучувањето на втор јазик. Таа во своето истражување открива дека престижот на соодветниот јазик може да има влијание врз тоа колку доследно се врши јазичното одделување во случај на *une persone, une langue*. Како што веќе споменавме, оваа последица влијае на тоа дали децата одбиваат втор јазик (неамбиентален јазик) или не⁴³⁴.

Истражувањето покажува дека, што се однесува до комуникацијата, не може да биде контроверзно дека граматиката е многу помалку важна отколку доброто познавање на соодветниот речник. Граматичката несигурност или граматичкото незнаење е од секундарно значење. За да може да се одржи комуникацијата, мора да се има барем основен речник⁴³⁵.

Она што е важно при воведување и практикување на новите лексички единици, е каналот преку кој се презентираат и снимаат нови зборови. Ова значи дека новата лексика мора да се задржи длабоко во различните потсистеми на меморијата и за да се постигне тоа, вокабуларот мора да се реализира во многу димензии: како фонетска и пишана слика, говор и графомоторен, семантички, сликарско-иконски, текстуален и референтен, преку активности за вметнување во варијабилна ситуација и јазично-контекстуално вградување⁴³⁶=види го црвениот дел, дали е точно?. Günther Storch тврди дека на лексичките единици може да им се пристапи преку различни канали. Две работи се важни тука: прво, што е направено со зборовите и второ, како и на колку различни начини зборовите се практикуваат или користат⁴³⁷.

⁴³² Jeuk, 2002, 48 f; 50 f; 53 f.

⁴³³ Lengyel, 2002, 25 ff.

⁴³⁴ Leist-Villis, 2006, 166.

⁴³⁵ Vgl. Storch, 1999, S. 55.

⁴³⁶ Vgl. Storch, 1999, *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München: Wilhelm Fink, S. 56.

⁴³⁷ Vgl. Ebenda.

Ова доведува до заклучок дека зборовите треба да бидат воведени и практикувани во контексти и ситуации. Покрај тоа, важно е материјалот за учење што се користи во овие контексти и ситуации да е поврзан со учењето и да има релевантни афекти⁴³⁸.

Јазичен контекст (холистички искази), воведување и начини на поучување засновани на ситуација, визуелни помагала (слики ги зголемуваат перформансите за задржување), објекти, активно дејствување на учениците⁴³⁹ ова помагаат за разбирање на значењето на зборовите, нивното точно употребување при писмено или усмено изразување, како и задржување односно меморизирање.

⁴³⁸ Vgl. Ebenda.

⁴³⁹ Vgl. Ebenda.

9 Заклучок

Како што е веќе објаснето во воведот и, исто така, во резимето, темата на оваа дисертација е од областа на наставата за вокабулар во DaF, „Семантизацијата на зборовите во DaF“, т. е. се дава објаснување за значењето на зборовите или за германскиот речник во DaF.

Исто така, се покажува дека совладувањето на богат вокабулар е основниот услов за успешна меѓучовечка комуникација.

Човечкиот вокабулар овозможува да се формулираат мисли и да се разменуваат идеи со партнерите при разговор. Кога се изучува странски јазик, основните вештини за вокабулар се, исто така, важни за совладување на комуникативни активности поврзани со вештините, како што се читање, пишување, слушање и зборување. Поради оваа причина, неговото претставување треба да има значајно место во наставата по јазик, како и во стручната квалификација или во јазичната поддршка на местото за учење во компанијата.

На почетокот, учениците по странски јазици имаат голем вокабулар на различни теми за време на часот. Обично, тие се изрази кои може да се поврзани со темите или без поврзаност со темите. Задачата и наставниците по вокабулар сега ќе биде да ја направат менталната лексика на ученикот поефикасна и да го прошират, продлабочат и диференцираат вокабуларот. На ученикот треба да му се овозможи да размислува за она што го научил, да го стави вокабуларот во поширок контекст и да може да го користи на најразлични начини.

Сепак, повеќето публикации за вокабуларот зборуваат за неговото занемарување. Зошто работата на вокабуларот сè уште е „дете со проблем“ во наставата по странски јазици, главно, се објаснува со обемот на вокабуларот и неговата динамика, како и со неговата структура.⁴⁴⁰ Gairns и Redman (1993) ги наведуваат и аспектите што треба да се земат предвид при предавање на вокабуларот, на пр.

⁴⁴⁰ Vgl. Bohn, 1999, S. 8.

полисемија, хомонимија, синоними⁴⁴¹ и сл. Овие аспекти по својата природа укажуваат дека работата на вокабуларот треба да направи повеќе од вокабуларот. Треба ли, на пример, веќе да се укаже на потенцијалот за забуна кај лаиците кога се пренесува зборот заем? Ако е така, како треба да се претстави оваа јазична особеност? Кои стратегии за однесување треба да се користат? Но широкото поле на конотации, негативно или позитивно, исто така, мора да биде земено предвид во работата на вокабуларот ако се сака да се зголеми јазичната компетентност на ученикот. Покрај тоа, треба да се земат предвид и преференциите за субјективно учење на учениците. Неодамнешните мемориско-психолошки истражувања покажуваат дека информациите подобро се паметат кога се снимаат визуелно отколку кога се снимаат звучно⁴⁴².

Сепак, пред тоа, мора да се разјасни прашањето, според кои критериуми треба, воопшто, да се избере вокабуларот. Овој избор, пак, секогаш зависи од поголемиот методолошки контекст. Дали е тој повеќе ориентиран кон јазикот или кон учењето? Gerhard Neuner, на пример, ги сугерира учењето, употребливоста и разбирливоста како критериуми за избор. Сепак, треба да се напомене дека, во зависност од нивото на изучување, но, исто така, и од субјективните барања на учениците, тежината на овие три критериуми мора да биде различна. Martin Löschmann повикува на „комуникативно-функционално вградување на работата со вокабуларот базирана на искуство“, во смисла на развој на јазично-комуникативната компетентност, дури и ако придружната работа на „изговорот, правописот, семантиката и морфологијата на лексичките единици“ бара многу повеќе време и напор⁴⁴³. Исто така, тој доаѓа до заклучок дека, поради мемориската психологија, новите лексички единици најпрво треба да бидат понудени во соодветниот контекст. „Различни видови корелации на зборовите треба да се практикуваат дидактички“. Системите за значајност, исто така, добиваат големо значење во овој контекст⁴⁴⁴. Во оваа работа, горенаведените пристапи се користат како водич.

Друг проблем со работата на вокабуларот е што еден збор нема точно исто значење во различни култури и затоа, не се однесува на иста работа. И, често

⁴⁴¹ Vgl. Gairns und Redman, 1993.

⁴⁴² Vgl. Gairns und Redman, 1993.

⁴⁴³ Vgl. Löschmann, 1993, S. 105.

⁴⁴⁴ Vgl. Müller, 1994, S. 18–21.

материјалите што се користат во училиницата не може да се справат со различните значења во различни култури. Значи, преовладуваат дефинитивните значења на зборовите. Сепак, ова претставува проблем за ученикот затоа што тој понекогаш замислува нешто погрешно, во однос на терминот или дури и, воопшто, не го знае значењето. Овој проблем, исто така, мора да се реши методички⁴⁴⁵.

Поаѓајќи од моето искуство во практиката, односно во наставата по предметот Современ германски јазик, во овој труд направив резиме на моето искуство за работа со студентите. Наставата по германски јазик како странски јазик е замислена во неколку фази, што се поделени според јазичните вештини: читање, слушање, пишување и граматика.

Досега, во изучувањето на германскиот јазик како странски јазик, големо значење ѝ се придава на граматиката на германскиот јазик. Наставниците даваат сè од себе за да ги објаснат, практикуваат и зајакнат сите граматички единици што се неизбежни за усвојување на германскиот јазик.

Како наставник по предметот Современ германски јазик, имам впечаток дека за време на јазичните вежби, многу малку внимание се посветува на лексиката на германскиот јазик. Факт е дека дури и во наставата по странски јазици до 70-тите години, граматиката игра централна улога во медијацијата на странскиот јазик, но со текот на времето, важна улога во медијацијата на странските јазици почнуваат да имаат и други вештини како што се читање, лексичка медијација, пишан израз и сл.

Вокабуларот ја гради суштината за изучување странски јазик. Познато е дека комуникацијата е можна дури и без помош на граматички структури на реченица, доволно е да се наведат неколку клучни зборови за да се изрази мислата на странски јазик. Сепак, многу е важно да се нагласи дека зборовите не треба да се меморираат и да се вадат од контекст бидејќи меморирањето, на овој начин, не помага во правилното усвојување вокабулар. Аквизицијата на вокабуларот зависи и од културата или од јазичните карактеристики на мајчиниот јазик и на целниот јазик.

⁴⁴⁵ Vgl. Bohn, 1999, S. 18–19.

Се работи, главно, со ученици чиј мајчин јазик е албанскиот јазик, а многу мал е бројот на студенти чиј мајчин јазик е македонскиот или турскиот јазик.

Ова ни помага да ја споредиме културата на јазиците, односно на албанскиот, македонскиот или турскиот со целниот германски јазик. Разликите се многу мали. Кога зборуваме за јазична култура, зборуваме за лексикон кој е познат и на мајчиниот јазик и на целниот јазик, односно на странскиот јазик.

Поаѓајќи од неговите социјални карактеристики и традиции, можеме да направиме паралели со културата и карактеристиките на општеството во кое го учиме јазикот. Сепак, важно е учениците да ги знаат богатството и културата на својот мајчин јазик и нормите, правилата и структурата на зборовите во мајчиниот јазик, така што ќе им биде многу полесно да ги усвојат зборовите и вокабуларот на странскиот јазик што сакаат да го научат.

Колку е поголема разликата помеѓу општествата, толку е потешко усвојувањето странски јазик.

Студентите почетници обично имаат помалку познавање за германскиот јазик, тие имаат ограничен вокабулар, па затоа прават помалку грешки во употребата на странски зборови отколку понапредните студенти, чиј речник е побогат и кај кои, во исто време, можноста за грешка е поголема.

Сепак, учениците почетници со посиромашен речник не сакаат да се изразуваат усно на час. За одредени теми за време на разговорот, тие не сакаат да се изразуваат слободно, особено за темите што не ги знаат. Но кога се реализира слободен разговор, тогаш тие покажуваат подготвеност да се изразат на германски јазик, не обрнувајќи внимание на јазичните грешки.

Задачите и вежбите што ги решаваат учениците јасно ги покажуваат тешкотиите со кои се соочуваат во совладувањето и зајакнувањето на вокабуларот, но истовремено овие задачи ни даваат информации за сериозноста на овие тешкотии.

Ние како наставници се обидуваме да го процениме знаењето на учениците на најтранспарентен можен начин. Целта на наставниците по странски јазик е да посредуваат во странскиот јазик на најефикасен начин и со најефикасни стратегии. Во однос на она што учениците треба да го научат на германски јазик и на проблемите со кои се соочуваат додека го изучуваат јазикот, ние како наставници се ориентираме според нивните потреби и се обидуваме да развиваме лекции за да ги избегнеме овие тешкотии и проблеми.

За граматичките проблеми или прашања, многу објаснувања се дадени во дополнителните материјали кои се специјално составени за наставниците, како што се прирачниците за наставници.

Овие прирачници даваат објаснување за начинот на кој треба поефикасно да се посредува во различните граматички теми, но се дадени многу малку дидактички упатства за да се разјасни значењето на зборовите.

На методите за учење им недостигаат и упатства, со чија помош учениците ќе можат самостојно да го пронајдат значењето на нови и непознати зборови.

При предавањето на странски јазици, посебна важност имаат наставникот и наставните методи што ги користи.

На студентите им е многу лесно да се ориентираат со овој учебникот Studio d B2/1 и B2/2метод, бидејќи задачите што им се дадени се јасно формулирани. Нема тешкотии во реализацијата на материјалот даден од наставникот или од учениците.

Студентите добро работат со текстови на различни современи теми, успевајќи да направат паралели помеѓу јазичните разлики во Германија и во другите земји од германско говорно подрачје, Австрија и Швајцарија.

Вежбите и задачите за вокабулар се формулирани и приспособени за секое ниво на јазикот што, во голема мера, ја олеснува нашата работа како наставници. Секоја задача на лексиконот има соодветни цели поврзани со темата и единицата што се усвојува. Така, студентите стекнуваат релевантно знаење и учат нови зборови за секоја

тема одделно за подоцна да можат правилно да го користат усвоениот вокабулар во различни контексти.

Голем дел од учењето вокабулар е поврзан со контекстот додека читаме:

(1) Луѓето кои читаат имаат поголем вокабулар. Оваа врска помеѓу печатената изложеност и вокабуларот се чини дека е причинска поради тоа што важи и кога се контролира интелигенцијата.

(2) Постојат неколку студии „Читај и тестирај“ кои го докажуваат ова директно. Студентите добиваат вокабулар од текстот. На пример, од различни новели или романи од германски автори. Ова вклучува голем број нови зборови од германскиот јазик. Неколку дена по завршувањето на романот, студентите добиваат тест во кој треба да го објаснат значењето на неколку зборови. Овој вид тестирање има значителна цел да се совладат нови зборови едноставно со читање роман бидејќи читањето се чини дека овозможува стекнување на вокабулар.

Тоа е идеален медиум за ова. Зборови со средна до ниска фреквенција – зборовите што ги разликуваат луѓето со богат и сиромашен речник – се појавуваат многу почесто во материјалите за индивидуално читање.

Читањето, исто така, ни дава можност да се запознаеме со цел јазик, а не само со одредени зборови. McCarthy (1984: 14) презентира влијателна критика на многу програми за учење на вокабулар, првенствено поради „атомизираниот“ пристап, опсесијата со дефиницијата и општата преокупација со лексиката на ниво на реченица или на дел-реченица. Неодамна, Clarke (1992: 21) ја повторува оваа критика, но овој пат за програмите што се однесуваат на вокабуларот CALL. McCarthy се залага за алтернативен пристап, кој лежи во истражувањето на синтагматските и парадигматските врски помеѓу предметите над нивото на реченицата, надвор од границите на разговорот и во широката рамка на дискурното организирање. Таа апелира „пред сè да ги ставиме на прв план дискурните вредности на лексикологијата и да ги потенцираме нештата, како што се текстуалното воспоставување на синоними и

антоними, еквиваленти и контрасти, односи со вклучување, итн.“ McCarthy предлага низа игри, вежби за снимање и формирање текстови кои ги потенцираат овие односи.

Литература и извори

Ágel, Vilmos, 2004a, "Phraseologismus als (valenz)syntaktischer Normalfall". In: Steyer, Kathrin (ed.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin/New York: 65–86. (= Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2003).

Ágel, Vilmos, 2004b, "Polylexikalität oder am Anfang waren mindestens zwei Wörter. Über eine Grundfrage (nicht nur) der Phraseologie". In: Brdar-Szabó, Rita/Knipf-Komlósi, Elisabeth (eds.): Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie. Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky. Frankfurt a. M. etc.: 21–50. (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 57).

Ágel, Vilmos, 2005, "Wort-Arten aus Nähe und Distanz". In: Knobloch, Clemens/Schaeder, Burkhard (eds.): Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb. Berlin/New York: 95–129. (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 12).

Aitchison, Jean, 1990, Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexikon (Oxford: Basil Blackwell).

Altman, Gerry, 1999, The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding. Oxford University Press.

Börner, W., 2002, Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, ...books.google.de › books, Cognitive grammar.

Bohn, Rainer, 1999, Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bühler, Karl, Sprachtheorie'. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ullstein, Frankfurt/Berlin/Wien 1978, S. 34, 284.

Chambers Biographical Dictionary, 5e, 1990.

Coffield, Frank; Moseley, David; Hall, Elaine; Ecclestone, Kathryn, 2004.

Comelsen Verlag, Studio D (A1, A2, B1, B2). во текстот ова Comelsen е поинаку напишано. провери го

Contemporary Linguistic Analysis (5th Custom Edition for U of A), 2008, Toronto, ON: Pearson Custom Publishing.

Coseriu, Eugenio, 1987, "Über die Wortkategorien ('partes orationis')". In: ders.: Formen und Funktionen. Studien zur Grammatik. Tübingen: 22–44. (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 33) [span. Orig. 1955].

Cruse, Alan; Meaning and Language: An introduction to Semantics and Pragmatics, Chapter 1, Oxford Textbooks in Linguistics, (2004); Kearns, Kate; Semantics, Palgrave MacMillan 2000; Cruse, D. A.; Lexical Semantics, Cambridge, Massachusetts, (1986).

Curry, Lynn, (October 1990), "A critique of the research on learning styles". Educational Leadership, 48(2), 50–56.

Deutsch am Arbeitsplatz, 2005, https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/05_BS_Wortschatzarbeit_Web.pdf.

Di Sciullo, Anne-Marie; Williams, Edwin, 1987, On the definition of word. Cambridge, MA: MIT press.

Dubin, F., 1993, Predicting word meanings from contextual clues: Evidence from L1 readers. In Huckin, T., Haynes, M., and Coady, J (Ed.), Second language reading and vocabulary learning, 181–202.

Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2007, ISBN 3-411-05506-5.

Ellis, Nick, C., 1995, The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL.

Engel, Ulrich, 2004, Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München.

Ernst, Pragmalinguistik, 2002.

Feilke, Helmuth, (1996), Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt a. M.

Feilke, Helmuth, 1998, "Idiomatische Prägung". In: Barz, Irmhild/Öhlschläger, Günther (ed.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: 69–80. (= Linguistische Arbeiten 390).

Fillmore, Charles, 1988, "The Mechanisms of 'Construction Grammar'". In: Axmaker, Shelley et al. (eds.): General session and parasession on grammaticalization. Berkeley, 35–55. (= Annual meeting of the Berkeley Linguistics Society 14).

Fleischer, Wolfgang, 1997, Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. und ergänzte Aufl. Tübingen.

Gloning, T., 2015, Organisation und Entwicklung historischer Wortschätze: lexikologische Konzeption und exemplarische Untersuchungen zum deutschen Wortschatz um 1600.

Goldstein, B., 2004, Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.

Grandy, Richard E., 2012, "Semantic Fields, Prototypes, and the Lexicon". Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization. Routledge, 103–122.

Hauge, E., 1999, Some common emblems used by British English teachers in EFL classes. In Killick, David & Margaret Parry (Eds.), Cross-cultural Capability - Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec, 405–420.

Häusermann, Ulrich, Hans-Eberhard Piepho, 1996, Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- u. Übungstypologie (München: Ludicium Verlag, GmbH).

Holden, Constance, (8 January 2010), "Learning with style" (PDF). *Science*, 327 (5692), 129, 2–129.

Hueber, 2016, Menschen Entdecken, <https://www.hueber.de/menschen/entdecken>.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang, 2005, Lexik und Semantik. In: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmid.

Jiang, Nan, 2000, "Lexical Representation and Development in a Second Language". *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77.

Kitcher, Philip; Salmon, Wesley C., 1989, *Scientific Explanation*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Marslen-Wilson, William, March, 1987, "Functional Parallelism in Spoken Word-Recognition". *Cognition*, 25(1–2), 71–102.

Müller, Bernd-Dietrich, 1994, *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Fernstudieneinheit 8 (Tübingen: Langenscheidt).

Muysken, P., Milroy, L., 1995, *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge [England]: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., 2001, *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. Nation, P. (2005). *Teaching and learning vocabulary*. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook and research in second language teaching and learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Neuner, Gerhard, 1996, Übungstypologie zum kommunikativen ...katalog.ub.uni-heidelberg.de > titel, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.

Neuner, Gerhard, 2003, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: In:Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke, S., 225–234, S. 227.

Neurath, Otto; Carnap, Rudolf; Morris, Charles F. W. (Editors), 1955, International Encyclopedia of Unified Science. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Pritchard, Alan, (2014) [2005], "Learning styles". Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom (3rd ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 46–65.

Reio, Thomas G., Wiswell, Albert K., 2006, "An examination of the factor structure and construct validity of the Gregorc Style Delineator". Educational and Psychological Measurement, 66(3), 489–501.

Roche, Jörg, 2005, Der Erwerb des einsprachigen mentalen Lexikons. In: Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen u.a.: Francke.

Schouten-van Parreren, Caroline, 1989, "Vocabulary Learning through Reading", in Paul Nation und Ron Carter, Hrsg. Vocabulary Acquisition (Amsterdam: Free University Press).

Sime, D., 2001, The use and perception of illustrators in the foreign language classroom. In Cavé, Christian, Isabelle Guaitella, & Serge Santi (Eds.), Oralitéetgestualité.

Storch, Günther, 1999, Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, München: Wilhelm Fink, S. 56.

Stork, A., 2003, Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Gunter Narr.

Szabo, Caba, 2016, Eurasisches Journal für Angewandte Linguistik, 2(2), 1–25.

Wurzel, Wolfgang Ullrich, 2000, "Was ist ein Wort"? In: Thieroff, Rolf (ed.): Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis. Tübingen, 29–42.

Takač, V. P., & Singleton, D., 2008, Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition. Canada: Multilingual Matters Ltd.

Takashima, H., J. Yamada, 2010, "Shrinkage of the mental lexicon of Kanji in an elderly Japanese woman: The effect of a 10-year passage of time". *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 25(1), 105–115.

Tellier, M., 2007, How do teacher's gestures help young children in second language acquisition? Proceedings of the meeting of International Society of Gesture Studies, ISGS 2005: Interacting Bodies, June, 15th-18th, ENS Lyon. Retrieved on 21 June 2017 from <http://gesture-lyon2005.enslsh.fr/IMG/pdf/TellierFINAL.pdf>.

Trabant: Semiotik, 1996.

Trofimova, I., 2014, "Observer bias: how temperament matters in semantic perception of lexical material".

Walters, J. M., 2004, Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research'. *Language Teaching*, 37(4), 243–252.

Weisgerber, L., 1972, Die Sprachgemeinschaft als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung (Köln: Opladen, 1967)in Claus Heeschen, Grundfragen der Linguistik (Stuttgart: W. Kohlhammer, GmbH).

Wierzbicka, A., 2010, Experience, Evidence, and Sense: The hidden cultural legacy of English, Oxford University Press.

Willingham, Daniel T., Hughes, Elizabeth M., Dobolyi, David G., 2015, "The scientific status of learning styles theories". *Teaching of Psychology*, 42(3), 266–271.

Wygotski, Lew, 1964, Das Denken und Sprechen.

https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/23735/TFG_Blachowicz.pdf?sequence=1
&isAllowed=y