



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ –
БИТОЛА**

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – БИТОЛА



ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

**ВЛИЈАНИЕТО НА СИНТАКСИЧКАТА СТРУКТУРА НА
РЕЧЕНИЦАТА ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК ВРЗ ПИСМЕНОТО
ИЗРАЗУВАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО
ГЕРМАНСКИ ЈАЗК**

Ментор:
проф. д-р Јагода Стрезовска

Кандидат:
м-р Евдокија Галовска

Битола, 2019 година

АПСТРАКТ

Усвојувањето на секој јазик, па и на мајчиниот јазик, претставува процес во кој ученикот постепено поминува одредени меѓустепени со цел приспособување кон јазичниот систем, односно обработување на структурните елементи и правила за формирање на реченици, а понатаму и за остварување на комуникација стекнати во настава или во секојдневниот живот. Во таа насока, може да се зборува за поставување на хипотези за елементите на јазикот и правилата и за јазичната продукција што се испитуваат во делот наречен комуникација. Процесите на јазично усвојување кај секој ученик се засноваат на претходно специјализирана шема или стратегија за учење. Природен приод е ученикот при изучување на втор странски јазик да се ориентира кон знаењето и продукцискиот модел од мајчиниот јазик. Затоа е предност мајчиниот јазик да не се елиминира од наставата по странски јазик. Влијанието на мајчиниот јазик може да го назадува, но и да го унапредува процесот на учење на вториот, односно на странскиот јазик. Важно е да се наведе дека секој пренос на одредени правила од еден јазик во друг јазик се означува како трансфер. Во таа насока, појавата на трансфер на структури и правила од првиот јазик во продукцијата на вториот јазик се означува како природно продолжување на стратегиите за учење на странскиот јазик. Ако преносот на правилата го унапредува процесот на учење, тогаш може да се зборува за позитивен трансфер, ако го уназадува, тогаш е во прашање негативен трансфер. Во контрастивните истражувања, на негативниот трансфер му се посветува големо внимание бидејќи се обработуваат одредени недоследности. Во врска со позитивниот трансфер може да се каже дека одредени структури од мајчиниот јазик соодветствуваат со вториот, односно со странскиот јазик. Значи, се работи за сличности помеѓу јазик 1 и јазик 2 и за пренос на правилата од мајчиниот јазик во продукцијата на точен изговор и на конструкции во јазикот цел.

Оваа докторска дисертација го истражува влијанието на синтаксичката структура на реченицата во македонскиот јазик врз писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Разработувајќи ја оваа проблематика, во дисертацијата ќе се понудат одредени предлози и сугестии за намалување на влијанието на негативниот трансфер, а од друга страна за користење на придобивките од позитивниот трансфер. Исто така, преку компаративни согледувања (компаративни согледувања се направени само во делот за усвојување на правилата за формирање на

реченичниот модел), посебно ќе биде нагласена синтаксичката структура во македонскиот и во германскиот јазик.

ABSTRACT

Every language acquisition, including the mother tongue, refers to a process. The student successively passes through certain phases in order to adjust himself to the language system, i.e. to elaborate the structure elements and rules regarding the formation of the sentences and to communicate as well, gained in the teaching process or from everyday life. In this sense, we may talk about posing hypotheses for the language elements and for the language production's rules which are elaborated in the part called communication. The processes of language acquisition are based on a previously specialized scheme or learning strategy. In the process of second language acquisition it is natural if the student orients himself towards the knowledge and the production model from the mother tongue. Therefore, it is an advantage not to eliminate the mother tongue from the teaching. The influence of the mother tongue can setback the second language acquisition, as well as to promote it. It is necessary to stress out that every transfer of rules from one language to another is called transfer. In that sense, the transfer of structures or rules from L1 in the production of the second L2 can be seen as natural continuance of the second language learning strategies. If the transfer of the rules improves the learning process, it is about positive transfer, but if the transfer setbacks the learning process, it is about negative transfer. The negative transfer is in the middle of the contrastive research and some inconsistencies are being elaborated. Regarding the positive transfer, certain structures from the mother tongue can be equivalent to the second, i.e. foreign language. Thus, there are similarities in L1 and L2, i.e. the rules from the mother tongue are transferred in the production of correct pronunciation and construction in the target language.

This doctoral dissertation examines the influence that the syntactic structure of the sentence from the Macedonian language has on the written and oral expression of the students in teaching German language. In the dissertation, certain propositions and suggestions for reducing the influence of the negative transfer and using the benefits from the positive transfer will be given. Further, the comparative analysis (comparison has been made only for the part that refers to the rules to form a sentence), the syntactic structure in the Macedonian and the German language will be stressed out.

СОДРЖИНА:

АПСТРАКТ 1	
ABSTRACT 3	
СОДРЖИНА 4	
ВОВЕД 11	

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 16

1. Интерференција на мајчиниот јазик при изучувањето на германскиот јазик	16
1.2. Димензии на трансферот	19
1.2.1. Видови трансфери	20
1.2.2. Негативен и позитивен трансфер	20
1.3. Улогата на мајчиниот јазик во изучувањето на германскиот јазик	21
1.4. Трансфер – истражување	22
1.4.1. Контрастивна анализа	22
1.4.2. Употреба на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик	23
1.5. Основни поими на контрастивното јазично споредување	24
1.5.1. Споредливост	24
1.5.2. Категории и целини на јазичното споредување	25
2. Синтаксичка структура во германскиот јазик	26
2.1. Елементи на реченицата	27
2.1.1. Видови реченици	28
2.1.2. Исказна реченица	29
2.1.4. Заповедна реченица	31
2.1.5. Извична реченица	31
2.2. Редот на зборовите во реченицата	32
2.3. Главна и споредна реченица	32
2.3.1. Семантички класи на сложените реченици	34
2.4. Реченична рамка	37
2.4.1. Место на елементите во реченицата	38
2.4.2. Вербална рамка	39
2.5. Валенција на глаголот	41
3. Заедничка европска референтна рамка за јазици и нивоа на знаења	43
4. Синтакса во македонскиот јазик	45
4.1. Видови сложени реченици во македонскиот јазик	47
4.2. Влијание на збороредот од македонскиот јазик врз формирањето на писмен израз на германски јазик	48
5. Компоненти на сознајниот процес	50
6. Методи во наставниот процес во изучувањето на странски јазици	53

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО 62

7. Методолошка рамка на истражувањето	62
7.1. Проблем и предмет на истражувањето	62
7.1.1. Проблем на истражувањето	63
7.1.2. Предмет на истражувањето	66
7.2. Мотив и оправданост на истражувањето	68
7.3. Цели и задачи на истражувањето	69
7.4. Вид на истражувањето	71
7.5. Истражувачка парадигма	72

- 7.6. Појмовно-категоријален модел на истражувањето 74
- 7.7. Дефинирање на основните поими во истражувањето 78
- 7.8. Методи за истражувањето 81
- 7.9. Хипотетска рамка, варијабли и индикатори 82
 - 7.9.1. Генерална хипотеза 82
 - 7.9.2. Посебна хипотеза 1 83
 - 7.9.3. Посебна хипотеза 2 83
 - 7.9.4. Посебна хипотеза 3 84
- 7.10. Постапка за истражувањето 85
- 7.11. Техники за собирање на податоците во истражувањето 86
- 7.12. Популација и примерок на истражувањето 88

III ДЕЛ: СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО 89

- 8. Анализа на содржина 89
 - 8.1. Анализа на писмените работи на учениците од 7. одделение 94
 - 8.2. Анализа на писмените работи на учениците од 8. одделение 99
 - 8.3. Анализа на писмените работи на учениците од 9. одделение 107
 - 8.4. Анализа на тестовите на учениците од 7., 8. и 9. одделение 117
 - 8.5. Анализа на Наставната програма по предметот Германски јазик за деветгодишното основно образование – трет развоен циклус 123
 - 8.5.1. Опис и природа на предметот – Германски јазик 123
 - 8.5.2. Назив на предметот – Германски јазик. Предвиден број часови 2/72 124
 - 8.5.3. Статус на предметот – Задолжителен втор странски јазик 124
 - 8.5.4. Општи цели на предметот Германски јазик 124
 - 8.5.5. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик – седмо одделение 124
 - 8.5.6. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик – седмо одделение 124
 - 8.5.7. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик – осмо одделение 126
 - 8.5.8. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик – осмо одделение 127
 - 8.5.9. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик – деветто одделение 128
 - 8.5.10. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик – деветто одделение 129
 - 8.5.11. Годишно глобално планирање на наставата по предметот Германски јазик – предлог 130
 - 8.5.12. Тематско-процесно планирање за наставата по предметот Германски јазик – предлог-образец 131
 - 8.5.13. Методски приказ на наставен час 132
 - 8.6. Анализа на учебниците по Германски јазик за 7., 8. и 9. одделение 133
 - 8.6.1. Анализа на учебниците по Германски јазик за третиот циклус од деветгодишното основно образование одобрени од МОН – вредносен аспект 133
 - 8.6.2. Функции на учебниците по Германски јазик 134
 - 8.6.3. Анализа на учебниците по Германски јазик за третиот циклус од деветгодишното основно образование 135

9. Статистичка анализа на податоците според хипотезите 146
- 9.1. Графички приказ на добиените резултати 146
 - 9.2. Влијанието на соодветната поставеност на елементите во реченичната структура врз писменото изразување на учениците на германски јазик 152
 - 9.3. Влијанието на видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик врз писменото изразување на учениците 161
 - 9.4. Влијанието на предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик врз писменото изразување на учениците 171
 - 9.5. Влијанието на прегледот на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик врз писменото изразување на учениците на германски јазик 181
10. Интерпретација на хипотезите 192

IV. ЗАКЛУЧОЦИ 198

БИБЛИОГРАФИЈА 201

Прилози кон истражувањето

Прилог 1

Прилог 2

Прилог 3

Прилог 4

Прилог 5

ЛИСТА НА ТАБЕЛИ И СЛИКИ

ТАБЕЛИ	
Табела 1.	Примери за реченични рамки
Табела 2.	Местото на свршениот глагол во реченицата
Табела 3.	Карактеристики на видовите парадигми
Табела 4.	Основни училишта во Р Македонија
Табела 5.	Основни параметри на писмените работи на учениците по предметот Германски јазик
Табела 6.	Сумарни резултати од анализата на содржина на писмените работи на учениците од 7., 8. и 9. Одделение
Табела 7.	Резултати од X^2 за варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 8.	Резултати од X^2 за варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 9.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 10.	Корелација помеѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 11.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 12.	Корелација помеѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 13.	Т-тест на споредени примероци
Табела 14.	Т-тест на споредени примероци
Табела 15.	Т-тест на споредени примероци
Табела 16.	Корелација помеѓу варијаблите: формирање на реченична структура во во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците на германски јазик (наставници)
Табела 17.	Корелација помеѓу варијаблите: формирање на реченична структура во во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците на германски јазик (ученици)
Табела 18.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 19.	Корелација помеѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 20.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 21.	Корелација помеѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер и писмено изразување на учениците (ученици)

Табела 22.	Т-тест на споредени примероци
Табела 23.	Т-тест на споредени примероци
Табела 24.	Т-тест на споредени примероци
Табела 25.	χ^2 за варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 26.	χ^2 за варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 27.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 28.	Корелација помеѓу варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 29.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 30.	Корелација помеѓу варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 31.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 32.	Корелација помеѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 33.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 34.	Корелација помеѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 35.	Т-тест на споредени примероци
Табела 36.	Т-тест на споредени примероци
Табела 37.	Т-тест на споредени примероци
Табела 38.	χ^2 за варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 39.	χ^2 за варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 40.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите:

	предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 41.	Корелација помеѓу варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 42.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 43.	Корелација помеѓу варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 44.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 45.	Корелација помеѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 46.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 47.	Корелација помеѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 48.	Т-тест на споредени примероци
Табела 49.	Т-тест на споредени примероци
Табела 50.	Т-тест на споредени примероци
Табела 51.	χ^2 за варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 52.	χ^2 за варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 53.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 54.	Корелација помеѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (наставници)
Табела 55.	Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)
Табела 56.	Корелација помеѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писмено изразување на учениците (ученици)

СЛИКИ

Слика 1. Појмовно-категоријален модел на истражувањето според авторот на докторската дисертација
Слика 2. Применлив појмовно-категоријален модел на истражувањето во практиката
Слика 3. Тест на ученик 1
Слика 4. Тест на ученик 2
Слика 5. Тест на ученик 3
Слика 6. Тест на ученик 4
Слика 7. Тест на ученик 5
Слика 8. Тест на ученик 6
Слика 9. Тест на ученик 7
Слика 10. Тест на ученик 8
Слика 11. Тест на ученик 9
Слика 12. Тест на ученик 10

ГРАФИКОНИ

Графикон 1. Број на анкетираниите наставници и ученици
Графикон 2. Пол на анкетираниите наставници
Графикон 3. Пол на анкетираниите ученици
Графикон 4. Број на анкетираниите ученици по одделенија
Графикон 5. Грешки на учениците во пишувањето во наставата по Германски јазик
Графикон 6. Примена на наставни методи за стимулирање на позитивен трансфер од наставниците на часовите по Германски јазик
Графикон 7. Нивото на писмено изразување на учениците на германски јазик

ВОВЕД

Во време на глобализација од големо значење се вештините за владеење на различните странски јазици. Па, така, може да се истакне дека подобрувањето на наставата по странски јазик е од национален (стопански) интерес. За успешна комуникација на странски јазик, доволниот степен на знаења од делот граматика и вокабулар не е од примарно значење, туку се важни секундарно вклучената комуникативната компетенција и различните познавања од делот култура и традиции на земјата чиј јазик се изучува. Оваа докторска дисертација е посветена на испитувањето на интерференцијата и на трансферот како извор на грешки кај учениците од основното образование кои го изучуваат германскиот јазик како втор странски јазик во РМ. Идејата за избор на темата има основа во нашата долгогодишна работа како наставници по Германски јазик и во искуствата што кажуваат дека слични грешки се појавуваат често во одредени јазични подрачја и дека редовно се повторуваат. Како што е познато, во овие случаи голема е улогата на интерференцијата од мајчиниот јазик. При изучувањето на странски јазик, употребата на мајчиниот јазик како јазик на комуникација е неизоставен дел, а посебно во почетните години од изучувањето на странскиот јазик. При тоа се поставуваат следните прашања: Дали треба да се изостави употребата на мајчиниот јазик кај учениците од повисоките одделенија за да се избегне можната интерференција? Дали, воопшто, може да се изостави употребата на мајчиниот јазик при изучување на странски јазик? Поради влијанието на мајчиниот јазик, не може да се избегнат одредени пречки во процесот на изучување на странски јазик, но тие може да се редуцираат на минимум.

Во тој контекст, оваа докторска дисертација има за цел да ги локализира и да ги анализира одредените влијанија во контекст на интерференцијата во делот синтаксичка структура во македонскиот и германскиот јазик. Во однос на тоа, ќе се направи обид систематски да се опишат и анализираат најчестите појави на интерференција од контрастивен аспект. Локализираните сегменти на интерференција ќе се класифицираат според лингвистички критериуми и ќе се презентираат предлози за нивно подобрување. Контрастивното јазично набљудување ќе овозможи учениците да развијат сензибилност во воочувањето на сличности и разлики помеѓу мајчиниот и јазикот цел. Емпириското истражување и добиените резултати може да бидат од голема корист за редуцирање на грешките при изучувањето на германскиот јазик како странски јазик во наставата по предметот Германски јазик. Од оваа гледна точка,

испитувањето на феномените интерференција и трансфер ќе добијат не само теориско туку и практично значење, а воедно ќе ја направат истражувачката тема актуелна. Значаен сегмент на оваа докторска дисертација е тоа што проучувањето и толкувањето на проблемот ќе бидат направени од аспект на анализа на наставните планови и програми по предметот Германски јазик и на наставните содржини од истиот предмет за третиот циклус во основното образование (трет развоен циклус од деветгодишното образование). Се надеваме дека со нивна разработка ќе дадеме одговори на многу актуелни прашања, а воедно дека ќе дадеме и придонес во унапредувањето во наставата по предметот Германски јазик.

Целта на ова докторска дисертација е да се истакнат компаративните согледувања во врска со синтаксичката структура на македонскиот и германскиот јазик во наставата во основно образование (трет развоен циклус од деветгодишното образование). Оправданоста на темата е во сооднос со промените што се случуваат во воспитно-образовниот процес и со потребата за подобрување на наставата по Германски јазик. Притоа, треба да се имаат предвид неколку моменти. Како прво, процесот на структурирање на реченичната конструкција на германски јазик го сочинуваат комплекс од правила во насока на коректно писмено изразување на германски јазик. Следен момент е анализата на наставните планови и програми пропишани од МОН. Реализацијата на наставниот процес е незамислива без претходно постоење на јасно дефинирана цел. Всушност, целта го определува крајниот домен, односно квалитетот и квантитетот на знаењата, умеењата и ставовите што треба да се достигнат низ процесот на едукација. Во тој контекст, е претставена и временската рамка за реализирање на целите. Понатаму, од особено значење се и наставните содржини и застапеноста на сегментите во врска со структурата на реченичната рамка. Преку правилен избор на наставни содржини, се конкретизираат и операционализираат воспитно-образовните цели што на тој начин стануваат практично остварливи. Всушност, наставните содржини се оној конкретен опиплив дел, сочинет од многубројни факти, идеи и податоци со кои учениците стапуваат во директен контакт и од кои учат. Благодарение на наставните содржини, учениците стекнуваат знаења, способности и вештини, односно формираат навики за точно и коректно писмено и усно изразување на јазикот цел. Целисходно е да се истакне и големото значење на наставните помагала или конкретно на учебниците по предметот Германски јазик. Понудените решенија за презентирање на граматичките содржини или потесно на синтаксичката структура во германскиот јазик ќе бидат предмет на анализа на оваа

докторска дисертација со цел да се направи увид во однос на тоа дали тие ја задоволуваат крајната цел, а тоа е успешно писмено и усно изразување на германски јазик.

Затоа и целта на оваа докторска дисертација е да се истакнат компаративните согледувања, а, во тој контекст, и придобивките од позитивниот трансфер во делот синтаксичка структура во македонскиот и германскиот јазик. Клучните аспекти што ќе се обработуваат во докторската дисертација се: странскиот јазик (во случајот, германскиот јазик), перформансите на учениците (компетенциите за писмено изразување), синтаксата и јазичниот трансфер.

Германскиот јазик се изучува преку настава во училиница. Од аспект на перформансите на учениците, станува збор за разработување на активната употреба на Германскиот јазик. Истражувањето се однесува на писменото изразување на учениците од 7., 8. и 9. одделение во основните училишта, на разликите помеѓу нив, како и на релацијата меѓу мајчиниот и странскиот јазик. Синтаксата претставува дел од граматиката што ја проучува способноста на зборовите да се поврзуваат меѓу себе. Синтаксата се занимава со зборовните целисти што се добиваат преку спојување на зборовите. Така, и самиот поим синтакса значи „составување“, „средување“, или „редење на зборовите“. Синтаксата тргнува од самите зборови преку кои се создаваат синтаксички единици. Основната единица во синтаксата е реченицата. Во однос на релацијата мајчин – странски јазик, доминантна улога има јазичниот трансфер, познат како интерференција што се однесува на учениците кои го применуваат знаењето од еден јазик за да научат друг странски јазик.

Докторската дисертација е структурирана во четири дела, и тоа: **теоретски основи на истражувањето, методологија на истражувањето, статистичка обработка на податоците и заклучни согледувања**. Секој од овие делови има свои аспекти што се истражуваат и што имаат големо значење во проблематиката за влијанието на синтаксичката структура на реченицата во македонскиот јазик врз писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Теоретскиот дел на докторската дисертација вклучува четири точки. Во **првата точка се обработува интерференцијата на мајчиниот јазик при изучувањето на германскиот јазик** што резултира со термилошко определување на термините „интерференција“ и „трансфер“. Во оваа точка се обработуваат димензиите на трансферот, видовите трансфери, како и значењето на позитивниот и негативниот трансфер. Понатаму, преку контрастивна анализа, се обработуваат улогата на мајчиниот јазик и карактеристиките

на употребата на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик. Не се занемарени ниту основните поими на контрастивното јазично споредување, како: споредливост и категории и целини на јазичното споредување.

Втората точка ја обработува **синтаксичката структура во германскиот јазик**. Во оваа точка се обработуваат основните елементи на реченицата, како и видовите реченици, како што се: исказните, прашалните, заповедните и извичните реченици. Уште еден значаен аспект на обработката се видовите главни и споредни реченици. Од аспект на сложената реченица се обработени и семантичките класи на сложените реченици. Посебен фокус се става на реченичната рамка во која се обработува местото на елементите во реченицата, вербалната рамка и валенцијата на глаголот во реченицата.

Третата точка се фокусира на Европската референтна рамка за јазици.

Четвртата точка ја обработува синтаксата во македонскиот јазик. Во неа се обработени видовите сложени реченици во македонскиот јазик.

Вториот дел, односно **методологијата на истражувањето**, ја разработува методолошката рамка на истражувањето. Во овој дел се поставени основите на она што ќе се истражува во докторската дисертација. Поставена е проблемско-предметната рамка на истражувањето, што е во функција на реализација на истражувачките цели. Се определува видот на истражувањето – применето, апликативно и трансферзално, а се нагласува и квалитативно-квантитативната парадигма. За да може да се определи хипотетската рамка, се наметна потребата од определување на појмовно-категоријален апарат, што има за цел да го истражува влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојувањето на реченичната структура во Германскиот јазик. Токму затоа, наставниците преку наставните методи треба да стимулираат позитивен трансфер, со особен фокус на синтаксата. Исто така, во овој дел се дефинираат основните поими во истражувањето, се обработени методите за истражувањето, а е поставена и хипотетската рамка, со варијабли и индикатори што се мерливи и врз основа на кои се добиваат значителни, релевантни податоци. Детално се обработува и постапката за истражувањето, преку примената на соодветни техники за собирање на податоците врз точно определена популација и определен примерок.

Третиот дел вклучува **статистичка обработка на податоци**. Со програмата SPSS се анализирани добиените податоци, а се применети статистичките методи корелациона анализа и хи квадрат тест. Исто така, графички се претставени

демографските карактеристики на испитаниците и одредени клучни прашања од истражувањето. Овој дел, исто така, вклучува и интерпретација на хипотетската рамка. Во четвртиот дел се дадени **заклучните согледувања од истражувањето**, што се добиени врз основа на обработените податоци, а во овој дел, исто така, преку дадените препораки, се истакнува придонесот за развојот на обработуваната проблематика. На крајот од оваа докторска дисертација, се прикажани прилозите и користената литература.

I. ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Средината на изучувањето на странски јазик опфаќа сè што учениците гледаат и слушаат на странски јазик. Тоа може да вклучува широк спектар ситуации, како што се: размена на идеи во ресторани и продавници, разговори со пријатели, читање на книги, списанија и весници и активности во училищата. Без оглед на средината на учење, целта на учениците е да го научат германскиот јазик. Учениците може да почнат да го изучуваат јазикот од почеток (нулта точка) или со одредени предзнаења и преку акумулација на знаења за странскиот, целниот јазик (во овој случај, германскиот јазик), ќе постигнат одредено ниво на владеење на јазикот (говорно и писмено). За таа цел, оваа точка ги обработува термините интерференција и трансфер како основи при изучувањето на странски јазик.

1. Интерференција на мајчиниот јазик при изучувањето на германскиот јазик

Еден од најважните и фасцинантни аспекти на човековиот развој е учењето на странски јазик. Учениците при изучувањето на втор странски јазик може да се соочат со одредени тешкотии. Во оваа докторска дисертација ќе се обработува начинот на кој синтаксичката структура на реченицата во македонскиот јазик ќе влијае врз писменото изразување на учениците на германски јазик. Во тој контекст, ќе се идентификуваат факторите што имаат важна улога во стекнувањето на знаења за втор, странски јазик. Голем број автори сметаат дека првиот, мајчиниот јазик има влијание врз изучувањето на вториот, странскиот јазик и дека притоа, може да настане мешање, што резултира со правење на грешки од учениците. Интерференцијата на мајчиниот јазик е позната како „трансфер“. Трансферот се дефинира како „ефектот на мајчиниот јазик на учениците врз целниот јазик што го изучуваат“. Позитивниот трансфер се однесува на процесот на користење на граматички правила што го олеснуваат процесот на учење. Интерференцијата е интеракција во лингвистичките и граматичките елементи. Интерференцијата значи прекинување на употребата на мајчиниот јазик кај учениците

заради изучување на друг странски јазик. Интерференцијата претставува еден од најчестите проблеми при изучувањето на странски јазик.

Комуникацијата на учениците на два различни јазици во два различни јазични системи е една од причините за интерференција. Интерференцијата е појава на употреба на лингвистички структури и структурни елементи од мајчиниот јазик во процесот на изучување на странскиот јазик. Тоа е отстапување од јазичните норми во говорниот и писмениот јазик. Кога постои правилно изучување и правилен пристап во наставата, тогаш може да се избегне мешањето. И мајчиниот и странскиот јазик имаат свои карактеристики во структурата, граматиката, синтаксата, лексиката, фонологијата, морфологијата и сл. Разликата меѓу јазиците може да доведе до конфузија кај учениците.

Овој дел претставува обид да се објасни неусогласеноста во лингвистичката стручна литература во однос на употреба на поимите „интерференција“ и „трансфер“. Во бројни дефиниции преовладува термилошка нејасност, што доведува до тешкотии во објаснувањето на одделни термини и поими. Што се подразбира под терминот „интерференција“? Ова централно прашање не е лесно да се одговори бидејќи во стручната литература постои содржинска различност во значењето што се однесува на овој поим. Потеклото, односно коренот на поимот е од латинскиот јазик „interferre“ – вмешување. Во лексиконот на Бусман (Bussmann 2002)¹ поимот се дефинира на следниот начин: Интерференцијата и трансферот се процеси и производи на преземање на јазичен израз од мајчиниот во странскиот јазик или обратно. Во истиот лексикон под поимот „трансфер“ стои: Влијание на еден јазичен систем на друг. И интерференцијата и трансферот се објаснети како извор на грешки.

Според дефиницијата на Никел (Nickel 1973)² се работи за процес и производ. „Учениците го пренесуваат своето јазично знаење од претходно изучени јазици во јазикот цел, процесот се вика трансфер, а производот интерференција. Понатаму, Никел укажува дека грешки од интерференција се оние грешки што настанале под влијание на мајчиниот јазик. Преносот на структури од мајчиниот јазик води кон изместување на јазичните норми, односно се работи за негативен трансфер што се означува како интерференција.

¹Hadumod Bussman, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990.

² Gerhard Nickel, *Kontrastive Linguistik*. In. *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, 1973, 462.

Апелтауер (Apeltauer1987)³ објаснува дека грешки од интерференција се грешки што настанале со помош на јазичен трансфер. Тие често се означуваат како грешки условени од мајчиниот јазик, односно ученикот под влијание на мајчиниот јазичен систем формира погрешни јазични структури на јазикот цел. Ваквите грешки се производ на интерлингвална интерференција. Интерференцијата е посебно видлива во делот граматика. Според Рутерфорд (Rutherford 1999) изучувањето на странскиот јазик подрзбира успешно изучување на структурните ентитети и организирање на знаењето во кохерентни структури, што ќе води до ефективна комуникација на целниот јазик. Но во реалноста не е така. Учениците кои изучуваат втор, странски јазик акумулираат структурни ентитети од целниот јазик, но покажуваат тешкотии при организирање на знаењето во соодветни кохерентни структури. Ако структурите на двата јазици се различни, тогаш би можело да се очекува релативно висока фреквенција на грешки при изучувањето на странскиот јазик. Елис (Ellis 2002) ја смета интерференцијата како „трансфер“ и истакнува дека тоа е „влијанието на мајчиниот јазик врз ученикот, кој се залага да го научи странскиот јазик“. Тој тврди дека трансферот е воден од перцепциите на учениците за она што може да го пренесат при изучувањето на странскиот јазик. При изучувањето на странскиот јазик, учениците се потпираат на знаењата од мајчиниот јазик, но притоа може да настанат грешки. Грешките се празнини во знаењата на учениците бидејќи тие не знаат што е точно, а тоа се одразува на нивните компетенции за писмено изразување.

Човековото учење, во основа, претставува процес што вклучува правење на грешки. Учењето на странски јазик е процес што не е идентичен со учењето на мајчин јазик и по природа значи учење преку обиди и грешки. Интерференцијата или јазичниот трансфер се случува кога примарниот, мајчиниот јазик на ученикот има влијание врз напредокот во учењето на вториот, странскиот јазик. Постојат неколку видови интерференции, и тоа⁴:

1. Фонетската интерференција е вообичаен тип интерференција, при што најистакнатата манифестација е „странски акцент“, како резултат на стрес, рима, интонација и говорни звуци од мајчиниот јазик што влијаат врз изучувањето на странскиот јазик.

³Edward Apeltauer, *Grundlagen des Erst und Zweitspracherwerbs*, München: Langenscheidt, 1987, 101.

⁴Sali Liu. A study of Transfer in second language Acquisition. Guangxi Normal. University Journal 3, Portland, 2015, 1-29

2. Семантичката интерференција вклучува сè што го блокира стекнувањето, потсетувањето или задржувањето на зборови.

3. Интерференцијата на лексичко ниво предвидува позајмување на зборови од еден јазик и нивно звучно природно трансформирање во друг јазик, а ортографската интерференција вклучува мешање на правописот на еден јазик со правописот на друг.

4. Синтаксичката интерференција се случува во сфаќањето на реченицата, односно во споредбата на моделите за работа на меморијата. Ефектите на мешање се случуваат кога читателите неправилно ги повлекуваат елементите на реченицата што се слични на оние што се бараат во интегративните процеси.

1.2. Димензии на трансферот

Трансферот веќе долго време е актуелен предмет на истражување во лингвистиката. Во последните години се појавуваат многу истражувања на оваа тема, па, во тој контекст, феноменот „трансфер“ е многу варијабилен и има различни форми на појавување. Трансферот е повеќедимензионален. Тој може да се појави како позитивен или негативен и да зависи од многу фактори. Поимот може да се употребува за сите феномени што се во врска со меѓујазични контакти, сè до процесот на јазична продукција. Прашањето за тоа како настанува трансферот не е едноставно прашање. Според Шотман (Schottmann 1977: 16)⁵, не постојат јасни одговори во врска со прашањето дали трансферот е процес или стратегија и во кои услови се појавува. Несигурност постои и во однос на прашањето за тоа дали трансферот се појавува свесно или несвесно. Според Ладо (Lado 1973)⁶, трансферот е свесно или несвесно преземање на јазични структури од мајчиниот јазик во јазикот цел, но ако таквото преземање му штети на процесот на учење на јазикот цел, тогаш се работи за интерференција. Трансферот и интерференцијата се две страни на ист процес. И двете се слични и овозможуваат функционален јазичен контакт. Трансферот и интерференцијата се дефинираат и како процес и производ.

Во принцип, постојат два начини на согледување, и тоа: трансферот, од една страна, може да биде свесна стратегија при изучување на странски јазик што се

⁵ Hans Schottmann, *Die Beschreibung der Interferenz*, In. Kolb., 1977, 13.

⁶ Robert Lado, *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*, München: Max Hueber Verlag, 1967, 88.

појавува како резултат на металингвистичките рефлексии. Од друга страна, враќањето кон јазично знаење често се случува несвесно, посебно во моменти кога познавањата на јазикот цел не се доволни. При појавувањето на феноменот трансфер, значајна улога играат концептите компетенција и контрола. Под компетенција се мисли на јазичното знаење, а под контрола способноста тоа знаење да се примени. Ако контролата функционира ефективно, јазичното знаење може правилно да се употреби, но ако недостига контрола, во одредени ситуации може да се појави несвесен трансфер, а како резултат на тоа и притисок врз комуникацијата на јазикот цел.

1.2.1. Видови трансфери

Како и феноменот така и видовите трансфери не се јасно поделени. Според Шотман (Schottmann 1977)⁷, постојат неколку видови трансфери што најчесто се појавуваат: **Substitution** – поимот означува директно преземање на некоја форма или структура од мајчиниот јазик или од некој друг претходно изучен јазик во јазикот цел, на пр., *Werdest du um zwölf o clock da sein?*

1. **Code switching** – јазично заменување на друг јазик:

Ich muss leider um 10 Uhr gehen. Now its a quarter past nine.

2. **Borrowing** – позајмување на збор или израз: *Kannst du die Dateien downloaden.*

3. **Übersetzungen** – буквално пренесување на структури или изрази: *Es ist aber ein Stück Kuchen.*

1.2.2. Негативен и позитивен трансфер

Не постои согласност околу тоа што може да се набљудува како интерференција, што сè спаѓа во интерференција и кои се факторите што ја предизвикуваат. Може да се тврди дека интерференцијата е доказ за еден интерлингвален процес што води кон негативни резултати. Кај некои посебно постари објаснувања за трансферот, пак, е проблематично тврдењето дека резултатот од

⁷ Schottmann, 1977, 67.

интерлингвалното влијание е секогаш негативен. Причина за тоа може да биде фактот дека негативниот трансфер е веднаш видлив, а позитивниот трансфер најчесто останува сокриен. Поради оваа тешкотија, постојат прилично малку истражувања за позитивното интерлингвално влијание. Од голема важност при изучување на странски јазик е учениците да се поддржуваат да ги откриваат и употребуваат сличностите помеѓу јазиците. Во тој случај, трансферот го мотивира учењето на странскиот јазик. Имидер (Imider 2008)⁸, разликува три видови употреба на јазичниот трансфер, и тоа: стратешки трансфер, потенцијално свесен трансфер и автоматски трансфер. Кај стратешкиот трансфер намерата е свесно насочување кон проблемот со цел наоѓање решение за проблемот со претходно знаење на мајчиниот јазик. Во случај да не постои таква намера, станува збор за автоматски трансфер.

Следна поделба е: трансфер на форми (фонетски, фонолошки и други обележја), трансфер на содржини (значење), функционален трансфер (пренос на граматички сегменти) и прагматичен трансфер (начин на однесување). Значи, според горе изложеното, трансферот може да се претстави во различни квалификациони шеми.

1.3. Улогата на мајчиниот јазик во изучувањето на германскиот јазик

Познато е дека на мајчиниот јазик му се припишува одлучувачка функција при изучување на странски јазик. Според тоа, мајчиниот јазик претставува лингвистичка основа при изучување на јазикот цел. Процесот на изучување на странски јазик минува низ многубројни меѓускалила и во сите фази се менуваат значењето и влијанието на мајчиниот јазик. Пред сè, во почетокот е од неопходно значење бидејќи сè уште не е доволно знаењето на странскиот јазик. Со зголемувањето на знаењата од јазикот цел, влијанието на мајчиниот јазик значително се намалува. Улиш (Uhlisch 2003) тврди: „Значењето на мајчиниот јазик е неоспорлив факт, па, според тоа, не е тајна дека мајчиниот јазик истовремено е поддршка, но и кочница при изучување на странски јазик.“ Вандруска (Wandruska 1999)⁹ многу одамна ја коментираше амбивалентната улога на мајчиниот јазик и со право го забележа следното: „Мајчиниот јазик го трасира патот за изучување на други јазици, но при тоа секогаш стои на патот на процесот.“ Гледајќи од тој агол, мајчиниот јазик на почетокот на изучувањето на странски јазик

⁸Martina Imider, *Zum Problem der Definition: Interferenz oder Transfer*, Ostrava, 2008, 73.

⁹Mario Wandruszka, *Die Muttersprache als Wegbereiterin zur Mehrsprachigkeit*, In. Oksaar. E., 1999, 39.

претставува голема помош. Во однос на тоа, позитивниот трансфер значи пренесувањето на структури од мајчиниот јазик што се соодветни на некои структури во јазикот цел и води, секако, кон посакувани резултати. Од друга страна, постојат тешкотии во случај на интерференција, што се појавува при трансфер на структури од мајчиниот јазик кога за нив нема соодветни еквиваленти во јазикот цел. Слично мислење има и Јухаз (Juhasz 1970)¹⁰: „Доминацијата на мајчиниот јазик по подолго изучување на странски јазик тешко се елиминира и затоа претставува главен проблем во наставата по странски јазик.“ Бидејќи мајчиниот јазик неупадливо се вовлекува во процесот на учење на странски јазик, се препорачува точно да се размисли во кои ситуации или на кои места во процесот на учење на странски јазик, односно во наставата по странски јазик да се примени.

1.4. Трансфер – истражување

1.4.1. Контрастивна анализа

Постарите истражувања за трансферот беа тесно поврзани со контрастивната анализа. Основната мисла водилка беше дека компаративното опишување на двата јазици е база или основа за поедноставување или олеснување на учењето и поучувањето на странски јазик Никел (Nikel 2006)¹¹. Структуралистичките и бихевиористичките теории веруваат во предноста на доброто кормило при изучување на странски јазик, а научниците развиле точни описи, посебно за мајчиниот јазик во однос на изучувањето странски јазик Едмондсон и Хаус (Edmondson & Haus 1993)¹². Во 60-тите години имаше обиди да се направи хиерархија на тешкотиите врз основа на структурни, функционални и семантички согласувања Никел (Nikel 2006). Според Колер (Koler 1991), потребно е преку систематска споредба на мајчиниот и странскиот јазик да се откријат контрастите, на пример, различни елементи и правила што предизвикуваат тешкотии во учењето на странски јазик¹³. Исто така, потребно е да се акцентира откривањето на идентични елементи и правила што го олеснуваат и

¹⁰Janos Juhasz, *Probleme der Interferenz*, München: Max Hueber Verlag, 1970, 174.

¹¹Gerhard Nickel, *Kontrastive Linguistik. Lexikon der germanischen Linguistik*, Niemeyer: Tübingen, 2006, 462.

¹²Willis Edmondson, House Juliane, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, 1993.

¹³Fridrich Hans. Köhler, *Zwischensprachliche Interferenzen*, Tübingen, 1975.

поедноставуваат учењето на странскиот јазик. Според Едмондсон и Хаус (1993), контрастивната анализа имаше дидактичка задача, според која во наставата по странски јазик треба да се имплементираат експлицитни упатства во однос на сличностите помеѓу јазикот 1 и јазикот 2 за развивање на позитивниот трансфер и да се воочат и појаснат разликите за да се избегне појава на интерференција.

Понов вид анализа во истражувањата на трансферот е јазичната анализа на учењето. Основата на овој вид анализа лежи во когнитивната лингвистика и психологијата. Во споредба со традиционалните видови, оваа анализа како поле за истражување го има целиот наставен перформанс. Основа на анализата е поимот „јазично учење“. Принципот е знаењата од странскиот јазик да се развијат како динамичен систем преку повеќе последователни етапи до една норма цел (Koler, 1991)¹⁴.

1.4.2. Употреба на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик

Во денешно време не се поставува повеќе прашањето дали да се употребува мајчиниот јазик во наставата по странски јазик или тој целосно да се изостави. Имено, се поставува прашањето колку често и во кои ситуации се препорачува употребата на мајчиниот јазик. Наставникот најчесто го употребува мајчиниот јазик при воведување на нов текст или на нова граматичка структура кога учениците се на пониските степени, односно нивоа на учење. Понатаму, мајчиниот јазик се употребува при објаснување на апстрактни поими и идиоматски структури. Употребата на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик зависи од различни социо-психолошки фактори, што меѓусебно влијаат еден на друг. Како најважни фактори се споменуваат: возраста на учениците и степенот, односно нивото на знаење Апелтауер (Apeltauer 1997). Разликата помеѓу помладите и постарите почетници е во тоа што постарите веќе се запознаени со системот и со нормите на мајчиниот јазик. Затоа, често се случува учениците да се навраќаат на структури и елементи од мајчиниот јазик¹⁵. Колку подоцна се започнува со изучување на странски јазик толку се позависни учениците од влијанието на мајчиниот јазик Апелтауер (Apeltauer 1997). Употребата на мајчиниот јазик се намалува со зголемувањето на јазичната компетенција на странскиот јазик.

¹⁴Fridrich Hans. Köhler, *Zwischensprachliche Interferenz*, Tübingen, 1991, 48.

¹⁵Edvard. Apeltauer, *Grundlagen des Erst und Zweitspracherwerbs*, München: Langenscheidt, 1997, 157.

Мајчиниот јазик, исто така, има големо влијание при продукција на странскиот јазик во смисла на фактот што колку повеќе сличности постојат помеѓу јазиците толку е поголемо влијанието и толку почесто ученикот се навраќа, односно употребува структури и елементи од мајчиниот јазик. Употребата на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик има позитивни и негативни страни. Влијанието на мајчиниот јазик тешко може да се ограничи бидејќи ученикот несвесно поврзува сè што ќе слушне на странскиот јазик, посебно во почетните фази, со еквиваленти од мајчиниот јазик. Според Бусман (Bussman 2002), учењето на странски јазик не започнува од нула, туку се развива понатаму врз основа на мајчиниот јазик¹⁶. Една од најзначајните предности од употребата на мајчиниот јазик при учењето на странски јазик е можноста да се разберат одредени нејасноти зашто тие може успешно да се објаснат само со помош на мајчиниот јазик, во спротивно учениците постојано ќе имаат тешкотии во тој дел¹⁷. Согледувајќи ги горе наведените податоци, може да се заклучи дека јазичниот трансфер е комплексен феномен.

Во контекст на наставата се појавуваат нови можности и предизвици, посебно во однос на наставните материјали. Тие мора да имаат голема и широка функција со цел да понудат повеќе можности за унапредување на индивидуалниот процес на учење. За да биде процесот на учење поефикасен и полесен, потребно е да се применуваат стратегиите за тоа како да се работи со јазичниот трансфер и во согласност со тоа да се приспособи и наставниот материјал.

1.5. Основни поими на контрастивното јазично споредување

1.5.1. Споредливост

Споредувањето на јазиците е неопходен предуслов за контрастивни истражувања. Споредливоста се темели на еквивалентност, сличност и различност на одредени јазични целини, модели, системи и процеси. Еквивалентноста и сличноста на одредени јазици се засноваат на фактот што сите човечки јазици имаат универзални карактеристики. Тие се биолошки условени бидејќи сите луѓе ги имаат истите органи и центри, бидејќи нивното битие и нивното еѓо се организирани според истите биолошки

¹⁶Wolfgang Butzmann, *Die Muttersprache als Sprach- Mutter*, München, 2003, 67.

¹⁷ Hadumod Bußmann, *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990, 205.

и физички принципи и бидејќи сите луѓе го употребуваат јазикот според одредени универзални услови, како: воздух, воздушен притисок итн. Разликите во јазиците се резултат на различните животни услови и организацијата во социјални групи, разликите во општествениот развој, географските разлики и оддалеченоста, изолацијата во социјални групи итн. Под еквивалентност се подразбира односот на исти вредности помеѓу одредени целини или релации кај два јазици. При тоа може да се диференцираат различни степени на еквивалентност: формална еквивалентност, функционално-семантичка еквивалентност и комуникативна еквивалентност¹⁸.

Во денешно време, постојат различни лингвистички теории и методи што се употребуваат при контрастивното споредување на јазиците. Изборот на оптималната теорија и метода би требало адекватно да ги опишува јазичните појави, да ги објаснува и да ги разоткрива нивните конструктивни и функционални принципи. Стратификативниот аспект на опишување на целините овозможува детално и методски целосно споредување на јазиците на секој одделен систем. Односите помеѓу одделните целини може да се интерпретираат како форма на репрезентативност со соодветни правила на пренос помеѓу одделните целини¹⁹.

1.5.2. Категории и целини на јазичното споредување

Науката за јазично споредување се вика конфронтативната лингвистика. Предмет на изучување на конфронтативната лингвистика се разликите и еквивалентите во два јазици, во принцип, во мајчиниот јазик и првиот странски јазик со цел да се развијат комуникативните вештини во наставата по странски јазик. Секако, во прва линија би дошол странскиот јазик. Задача на конфронтативната лингвистика е да ги истражува различностите и еквивалентите, нив да ги соопштува и да ги стави на располагање на научната и стручната јавност. Во рамките на оваа дисциплина, понатаму, се одредуваат основните категории, како: еквивалентност и споредливост и тие се дефинираат, дообјаснуваат и претставуваат. Практиката, досегашната работа, како и многубројните материјали од досегашни истражувања покажуваат дека некои категории и основни поими од конфронтативната лингвистика во иднина треба да се

¹⁸ Wolf Bernstein, *Sprachvergleich und Bezugnahme auf die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht*, In Zielsprache Deutsch, 1975, 292.

¹⁹ Hans Schottmann, *Beschreibung der Interferenz*, Kolb., 1977, 35.

конкретизираат и допрецизираат. Тоа се однесува на категориите еквивалентност и компаративност. Конфронтативната лингвистика, пред сè настанала од практични општествени потреби, секако, акцентот е ставен на усниот израз. Од искуствата од наставата по странски јазик произлезе што треба да се споредува и што е веќе споредувано. На пример, изговорот на акцентирани и неакцентирани вокали. Генерално, може да се каже дека конфронтативната лингвистика ги истражува фонетско-фонолошките, граматичките (морфолошките и синтаксичките), лексичките и фразеолошките целини²⁰.

2. Синтаксичка структура во германскиот јазик

Синтаксата, како дел од граматиката, ги проучува и ги систематизира јазичните правила според кои зборовите се комбинираат во единици поголеми од нив, односно во синтагми, реченици и текстови. Синтаксата, понатаму, ги проучува односите во реченицата, нивната синтаксичка и семантичка архитектоника. Таа притоа ги истражува и комуникативните намери на говорните акти. Уште се интересира за реченичните структури, потоа за организацијата, како и за типологијата на текстовите. Предмет на изучување на синтаксата е градбата, односно структурата на речениците. Речениците се означуваат како јазични целини, што се релативно самостојни и затворени. Тие се градат од помали јазични целини, што, од своја страна, исто така, имаат одреден степен на самостојност, значи се работи за зборови или групи зборови што се појавуваат вообичаено во поголеми самостојни, затворени јазични целини, односно текстови. Во тој контекст, може да се каже дека е реченицата најмалата комуникативна единица во текстот. Семантички, таа претставува релативно самостојна целина, во која глаголот доминира над другите елементи. Сите реченици се состојат од помали функционални елементи²¹. Релативната самостојност и затвореност на речениците се однесува на следното:

1. Тие имаат одредена граматичка градба, што е, главно, одредена од глаголот или од повеќе глаголи. Глаголот отвора околу себе места за дополнителни елементи на реченицата.

²⁰ Waltraud Timmermann, *Transfer: Ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach (erwerbs) theorie*, In: Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Narr: Tübingen, 2002, 171–185.

²¹ Der Duden, *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Mannheim, 1984, 568.

2. Според одредувањето на тонот, речениците се означуваат како релативно затворени. Во писмени текстови интерпункцијата го води тонот: точка, извичник, прашалник.

3. Речениците се подразбираат како содржински, релативно затворени и разбирливи²².

2.1. Елементи на реченицата

Меѓу зборот и реченицата постои уште едно рамниште, а тоа е синтагмата. Со примената на лингвистичките методи пермутација и супституција, може да се утврди статусот на елементите на реченицата и да се установи од колку елементи се состои таа.

Er legt das Buch auf dem Tisch. Permutation

Auf dem Tisch legt er das Buch.

Dorthin legt er das Buch. Substitution.

Примерите покажуваат дека реченицата се состои од еден или повеќе елементи, односно зборови. Елементите во главната реченица може да ротираат околу предикатот што се наоѓа на второ место во реченицата и нему му се хиерархиски подредени.

Sie liest gern Romane.

Gern liest sie Romane.

Romane liest sie gern.

Така, според методот пермутација, компоненти на реченицата се само оние елементи што може да бидат хоризонтално поместувани, а притоа да не се наруши коректноста на реченицата.

Според методот супституција, компоненти на реченицата се само оние елементи што може да бидат вертикално заменуваани со некој друг збор или со група зборови, а притоа да не се наруши коректноста на реченицата²³.

Meine Tochter liest gern Romane.

Sie liest gern Romane.

²² Gerhard. Helbig, Buscha, J., *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, 1989, 533.

²³ Dimitar. Gacov, *Deutsche Grammatik*, Skopje, 1994, 156.

Tina liest gern Romane.

Tanjas Schwester liest gern Romane.

Субјектот „таа“ како резултат на супституција, е функционален синоним на останатите зборови во примерите.

Структурата на реченицата најдобро може да се разбере ако појдеме од предикатот, а за тоа има повеќе причини, и синтаксички и семантички.

Предикатот, како главен елемент на реченицата, претставува структурен центар на реченицата. Според својата валенција, тој отвора празни места што мора или може да се пополнат со определен број дополненија. Предикатот определува кои и какви дополненија се потребни за да се формира граматички точна реченица. Тој ги поставува условите за тоа кој или што прави нешто²⁴. Постојат предикати со еден или два дела. Предикатот со еден дел се состои од лична глаголска форма, а тука се вбројуваат и личните глаголски форми со делив префикс. Дводелниот предикат се состои од лична глаголска форма и номинален дел на реченицата.

Субјектот, по предикатот, е најчест елемент на реченицата. Исказот на предикатот се однесува, пред сè, на субјектот. Предикатот мора да се совпаѓа со субјектот по лице и број. Субјектот секогаш стои во номинатив и ја определува формата на предикатот по лице и број. Најчесто тој претставува именка или заменка.

Објектот е елемент на реченицата чиј број и форма зависат од валенцијата на глаголот. Објектот претставува лице или предмет што се опфатени со глаголското дејство или кон кои е тоа насочено. Објектот, како и субјектот, најчесто се состои од именка или заменка во акузатив, датив, генитив²⁵.

Прилошката определба е, исто така, елемент на реченицата, што поблиску го определува предикатот, и тоа: по место, време, начин и причина. Според тоа, разликуваме четири вида прилози, и тоа за место, време, начин и причина.

²⁴ Walter Flämig, *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der Grundzüge einer deutschen Grammatik*, Berlin: Akademie Verlag, 1991, 78.

²⁵ Günther Grewendorf, *Aspekte der deutschen Syntax. Eine Rektionsbindungs-Analyse 2*, Aufl., Tübingen, Wien, Zürich, New York: Günter Narr Verlag (= Studien zur deutschen Grammatik 33), 1991, 97.

2.1.1. Видови реченици

Предмет на јазичните објави се одредените намери, човек сака нешто да утврди, човек сака нешто да вети, да прашува или да искаже зачудување итн. Во германскиот јазик се разликуваат пет видови реченици, и тоа: исказни реченици, прашални реченици, заповедни реченици, реченици што искажуваат желба и извични реченици. Од една страна, речениците содржински се подразбираат како различни модалитети на изјави, на пример, исказната реченица како тврдење од говорникот, а, од друга страна, формално како видови реченици во содржинска смисла со различна интонација, морфосинтаксички и лексички карактеристики, на пример, заповедната реченица како императив. За вистинско поимање на видовите реченици важно е да се утврди дека содржинскиот и формалниот дел делумно се поклопуваат. Иако на секој формален вид реченица му се припишува одреден модалитет како главно значење, и другите видови реченици тоа значење може да го доизразат како парафрази. И во обратен случај, еден вид реченица, покрај нејзиното главно значење, може да изрази и други модалитети како транспозиција. За основното значење на некој вид реченица се работи тогаш кога значењето се изразува независно од контекстот, а значењата на видовите реченици како парафрази и транспозиции се појавуваат само во одредени контексти.

2.1.2. Исказна реченица

Со исказната реченица говорникот тврди дека содржината вистински или хипотетски егзистира. Исказните реченици се означени со тоа што свршениот глагол се наоѓа на второ место (индикатив или конјунктив). Интонацијата е термална (во опаѓање). Во исказните реченици информацијата е генерална, а комуникативната цел е изразена во неутрална форма²⁶. Во комуникативен поглед, може да се прави разлика помеѓу исказни реченици во смисла на прашални претпоставки и исказни реченици како одговори.

Пример:

Некој го отворил прозоречот. (Исказна реченица како прашална претпоставка).

Таткото (го стори тоа). (Потврдна реченица како одговор).

²⁶Walter Jung, *Grammatik der deutschen Sprache*, Bearbeitet von Günter Starke, 8, durchges. Aufl., Leipzig: Bibliogr. Institut, 1984, 278.

2.1.3. Прашална реченица

Прашалните реченици се формулираат од говорникот кога не е тој доволно информиран за некоја содржина, а соговорникот од друга страна треба да располага со информацијата. Значи, прашалните реченици се наредби од одреден вид, што, за разлика од заповедните реченици, не се насочуваат на актуелните, туку на вербалните реакции²⁷.

– **Прашални реченици како одлука** – кај овие прашални реченици на говорникот му е позната целата содржина. Но тој не е сигурен дали егзистира содржината. Со овој тип прашања му се налага на соговорникот преку дадениот одговор да ја отстрани несигурноста. Овој вид прашања се препознатливи по тоа што свршениот глагол се наоѓа на прво место во реченицата, а интонацијата е интерогативна (во нагорна линија). Доаѓа ли Петар денес? Одговорот на овој тип прашања е или реченичниот еквивалент „да“, со што се потврдува егзистенцијата на содржината или реченичниот еквивалент „не“, со што се негира егзистенцијата на содржината. Често се даваат одговори и со модални зборови, што дозволуваат потврдувањето или негирањето на прашањето да се засили или да се намали или одговорот да остане отворен.

Ќе доаѓаш ли? Секако, сигурно, можно, можеби...

– **Прашални реченици како дополнувања** – кај овој тип прашања говорникот не е несигурен дали егзистира содржината. Во споредба со прашањата како одлука, на говорникот не му е потполно позната содржината. Минимум една компонента од содржината му е непозната и со овој тип прашање му се налага на соговорникот таа компонента да ја специфицира. Различните компоненти се откриваат преку посебни прашални зборови (В зборови), што се појавуваат само на прво место во реченицата. Освен по прашалниот збор, овие прашања се препознатливи и по тоа што свршениот глагол се наоѓа на второ место и по термалната интонација²⁸.

За непознати личности или предмети се прашува со прашални заменки:

Кој ќе му помогне на странецот? Студентите ќе му помогнат. (личност)

Што ќе му помогне на странецот? Учебниците ќе му помогнат. (предмет)

За кого зборува доцентот? Тој зборува за Ајнштајн. (личност)

За што зборува доцентот? Тој зборува за теоријата за релативноста. (предмет)

²⁷Peter Schlobinski (Hrsg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997, 125.

²⁸Jaromir Zeman, *Die deutsche Wortstellung*, Wien: Edition Praesens, 2002, 90.

За непознати околности (време, место, средство итн.) се прашува со прашални прилози:

Кога ќе патуваш ти? Јас ќе патувам во сабота.

Каде ќе живееш? Јас ќе живеам во куќа.

Како ќе стигнете таму? Ние ќе патуваме со автобус.

2.1.4. Заповедна реченица

Заповедните реченици се формулираат од говорникот кога соговорникот треба да реализира содржина која сè уште не постои. За овие реченици, освен свршениот глагол што се наоѓа на прво место и термалната интонација, е карактеристичен и изборот на број на лицето. При употреба на личната замена „ти“ или на множинската форма „вие“, свршениот глагол е во императив, а кај учтивата форма „вие“ свршениот глагол се наоѓа во форма што е идентична со формата за трето лице множина сегашно време. Со изборот на лице се одредува дали соговорникот ќе биде означен како субјект или не. Употребата на формата за второ лице еднина и множина е вообичаено поврзана со елиминација на субјектот. Субјектот се означува само во случај кога треба да се одвои од некоја поголема групација. Наспроти тоа, при употреба на учтивата форма, субјектот е задолжителен во актуелната реченица²⁹.

Донеси ми ја книгата! (доверлива форма еднина)

Донеси ми ја мене книгата! (доверлива форма еднина со одвојување)

Одговорете ми веднаш! (доверлива форма множина)

Одговорете ми вие мене! (доверлива форма множина со одвојување)

Бидете претпазливи! (учтива форма)

Основната форма на заповедната реченица е императивната реченица во која личната глаголска форма се наоѓа на прво место.

²⁹Gisela Zifonun, Hoffmann Ludger, Strecker Bruno [u.a.], „Grammatik der deutschen Sprache“ In: *Schriften des Instituts für deutsche Sprache* Bd. 7.1/2/3. Hrsg. von Eroms, Hans-Werner, Stickel, G. u. Zifonun, Gisela, Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 1997, 456.

2.1.5. Извична реченица

Со овој тип реченици говорникот не сака само да информира за содржината како кај потврдните реченици туку заедно со информацијата треба да дојде до израз и некоја субјективна емоција поврзана со содржината. Емоционалното движење во нагорна или во надолна линија е поврзано со некоја придавка или прилог преку кои се доаѓа до квалитетен репрезентативен израз.

2.2. Редот на зборовите во реченицата

Редот на зборовите во реченицата во германскиот јазик за разлика од англискиот јазик е релативно слободен. Единствено е дефинирано местото на подметот и прирокот. Местото на другите компоненти на реченицата не е цврсто определено. Позицијата на елементите во реченицата зависи од намерата на говорникот или на оној што пишува ако сака да нагласи или акцентира.

Редот на зборовите во главната реченица

Во потврдна реченица, но и во прашална реченица што започнува со прашален збор глаголот се наоѓа на второ место. Подметот се наоѓа на почеток на реченицата или директно зад глаголот.

1.	Mein Bruder Klaus	spielt	Golf
2.	Vor drei Tagen	Fuhr	er nach Spanien
3.	Warum	Gefällt	es ihm dort so gut
4.	Wenn er Geld hat	möchte	er wieder reisen

Прирокот често пати се состои од два дела. Инфинитивот се наоѓа секогаш на крајот од реченицата, а формата е идентична за сите лица. Двата сегменти од прирокот ја формираат глаголската рамка, што е типична за редот на зборовите во главната реченица во германскиот јазик.

1.	Er	wird	dort von einem Trainer geführt
2.	So	kann	er sich als Spieler beweisen
3.	Außerdem	fährt	er jeden Tag 2 Stunden Rad

4.	Zwei E- Mails	hat	er mir geschrien.
----	---------------	-----	-------------------

При употреба на императив, глаголот мора да се наоѓа на позиција 1.

1.	Darf ich Ihnen etwas zu trinken anbieten?
2.	Nehmen Sie doch bitte Platz

Редот на зборовите во споредната реченица

Во споредни реченици глаголот се наоѓа на последно место. Другите делови на прирокот се наоѓаат директно пред глаголот. Подметот, главно, се наоѓа директно по зборот со кој се поврзува споредната реченица.

1.	Kommen Sie zu uns,	wenn Sie Zeit haben	
2.	Weißt du,	wann der Bus abfährt	
3.	Da kommt schon der Bus,	mit dem du fahren kannst	
4.	Du kannst dir nicht vorstellen,	wie ich mich gefreut habe	
	Деливи глаголи се пишуваат во	споредна реченица заедно	

Во споредна реченица реченичната рамка се формира со зборот со кој започнува споредната реченица и глаголот.

1. Als ich klein war,	wollte ich Polizist werden
2. Wenn du kommst,	gehen wir essen
3. Immer wenn ich in Köln war,	besuchte ich meine Oma
4. Der Mann,	den du siehst ist mein Vater
5. Ich weiß nicht	Wann er aus Köln zurückkommt

Редот на прилозите најчесто е следен:

	Zeit	Grund	Ort	
Der Lehrer hat	heute Morgen	aus Grund	Laut	geschimpft

Реченична рамка – примери:

		Position 2	
--	--	------------	--

Trennbare Verben	Ich	Räume	die Wohnung auf
Modalverben	Ich	Muss	die Wohnung aufräumen
Perfekt	Ich	Habe	die Wohnung aufgeräumt
Plusquamperfekt	Ich	Hatte	die Wohnung aufgeräumt
Futur	Ich	Werde	die Wohnung aufräumen
Passiv	Die Wohnung	Wird	von mir aufgeräumt

- Ако во реченицата има два глаголи, тогаш глаголот изменет по лица останува на позиција 2.
- Вториот глагол секогаш доаѓа на крајот на реченицата.
- Кај деливите глаголи глаголот останува на позиција два, а префиксот доаѓа на крајот на реченицата.

2.3. Главна и споредна реченица

Редот на зборовите во главната реченица

Една реченица се состои од подмет (личност или предмет кој/што го извршува дејството), прирок (конјугиран глагол) и евентуално други делови на реченицата. Во главната реченица (со точка на крајот) прирокот се наоѓа на второ место.

I

II

III

Ich

Gehe

Heute

I

II

III

Unser Vater

Spielt

Gern

Natalie

Faulenzt

nicht gern.


Ich gehe heute ins Kino.

Unser Vater spielt gern Tennis.

Natalie faulenzt nicht gern.

Der Hauptsatz

Im Hauptsatz gibt es eigentlich nur drei wichtige Regeln:

- ❑ **Das konjugierte Verb steht immer an zweiter Position.**
Ich gebe der Frau die Blumen.
- ❑ **Das Subjekt steht an erster oder dritter Stelle.**
*Ich gebe der Frau die Blumen.
Der Frau gebe ich die Blumen.* 
- ❑ **Subjekt folgt dem Verb (Inversion):**
Der Frau gebe ich die Blumen. (Subjekt an 3. Position)

- ❑ **Wenn die Objekte direkt aufeinander folgen, steht immer Dativ vor Akkusativ.**
Ich gebe der Frau die Blumen.

- ❑ **Einzigste Ausnahme ist das Personalpronomen im Akkusativ, es steht immer vor einem Dativ.**
Ich gebe sie der Frau. 

Michaela Leonová, Gymnázium Teplice 7 30.11.2004

Ако во главната реченица друг елемент се наоѓа на прво место, тогаш подметот доаѓа веднаш по прирокот.

I

II

III

Heute

Gehe

Ich

ins K

I

II

III

Heute gehe ich ins Kino.

Прашална реченица

Прашална реченица без прашален збор. Прирокот се наоѓа на прво место, а потоа доаѓа предметот.

I

II

III

Gehst

du

Heute

Gibt

es

etwas über Architektur?

Gehst du heute ins Kino?

Gibt es etwas über Architektur?

Прашални зборови

Прашалните зборови почнуваат со буквата „w-“.

- Wer ist das?
- Was möchtest du trinken?
- Was machen wir heute?
- Wessen Katze ist das?

Wem?

- Wem soll ich helfen?

Wen?

- Wen besuchen wir heute?

Warum?

- Warum warst du nicht in der Schule?

Wann?

- Wann kommst du zu uns?
- Wo wohnst du?
- Wo ist die Ausstellung?
- Wohin fahrt ihr im Urlaub?

Woher?

- Woher kommst du?

Негација „nicht“

- Негацијата „не“ се користи за негирање на цела реченица или на некој одреден дел.

Ich liebe dich nicht.

Ich kann leider nicht schwimmen.

Ich will jetzt nicht schwimmen (sondern in einer Stunde).

Sie geht nicht mit Florian (sondern mit Markus).

Причински реченици со „weil“

Сврзникот „бидејќи“ означува причина. По сврзникот следува споредна реченица (подмет + други делови + прирок на крај). Ако споредната реченица е прва, тогаш главната реченица мора да почнува со прирокот.

Ich bleibe heute zu Hause, weil ich sehr krank bin.

Weil ich sehr krank bin, bleibe ich heute zu Hause.

Wir kommen schon am Freitag, weil wir einen langen Weg haben.

Ich bin sauer, weil ich Hunger habe.

Причински реченици со „wenn“

Сврзникот „ако“ означува услов. По сврзникот следува споредна реченица (подмет + други делови + прирок на крај).

Wenn das Wetter heute schön ist, gehen wir in den Park.

Wir gehen in den Park, wenn das Wetter heute schön ist.

Wenn es mit der Karriere als Fußballspieler nichts wird, habe ich schon einen Plan B.

Wenn Sie sofort übersiedeln möchten, können Sie bei einer älteren Dame im Stadtzentrum wohnen.

Последични реченици со „deshalb“

Сврзникот „затоа“ означува последица. Сврзникот бара инверзија (прирок + подмет + други делови).

Ich bin sehr krank, deshalb bleibe heute zu Hause.

Sie hatten weniger zu tun, deshalb hatten sie bestimmt weniger Stress.



2.3.1. Семантички класи на сложените реченици

За разлика од атрибутивните реченици, што семантички не одговараат на специфичните делови на реченицата и, според тоа, не може понатаму семантички да се диференцираат, прилошките реченици истакнуваат различни семантички односи, како: време, место, услов, последица итн. И во контекст на тоа, споредните реченици може да се поделат во соодветни семантички класи. Овие класи помеѓу себе формираат одредени хиерархиски односи. На пример, последицата вообичаено претпоставува и најавува временски израз, а кај условот треба да се разликува дали се работи за услов во директна смисла на зборот или за причина, намера, цел и др. Други примери за комплексноста на прилошките односи се: концесивниот момент, што се содржи во делот причина – последица и рестриктивниот однос, што се појавува не само кај модалните реченици туку и кај останатите прилошки реченици. Во следниот преглед, прилошките споредни реченици ќе бидат подредени според традиционалната класификација во 4 главни групи, според време, место, начин и причина. Четирите групи понатаму ќе се диференцираат според посебни семантички карактеристики.

– Категорија време

Во темпоралните реченици се искажува времето кога се случило дејството во главната реченица. Во овој дел спаѓаат: разлики во времетраењето, повторување, почеток, крај и друго. На овие различни временски односи им одговараат и различни сврзници³⁰.

А. Истовременост

1. Сврзник – während

Während ich in Skopje studierte, ging ich oft ins Theater.

2. Ист почеток и крај – сврзник – solange

Er wohnte im Internat, solange er die Schule besuchte.

3. Исто времетраење до моментот на говорење со почетна точка во минатото

Сврзник – seitdem

Ich kenne ihn erst, seitdem er neben mir wohnt.

Б. Временска точка на дејството

1. Еднократно дејство во сегашност и иднина – сврзник – wenn

Die Stunde ist zu Ende, wenn das Klingelzeichen ertönt.

³⁰ Elke Hentschel, *Handbuch der deutschen Grammatik* 3, Berlin: Gruyter, 2003, 263.

2. Еднократно дејство во минатото – сврзник – als

Ich habe ihn besucht, als ich in Skopje war³¹.

3. Повторливо дејство – сврзник – wenn

Er klingelt bei mir, wenn er zur Arbeit geht.

– Категорија место

Оваа споредна реченица го наведува местото или правецот на дејството. Таа не се воведува со сврзници, туку со прилози за време.

1. Место – Das Nachbargrundstück beginnt, wo die Büsche stehen.

2. Правец – Geh zurück, woher du gekommen bist.

Во модалните реченици следува исказ за начинот и видот на дејството во главната реченица. Често во ваквите реченици е наведено средството со кое е извршено дејството, па, затоа во понатамошниот дел се прикажани примери за инструментални реченици. Следна група се споредните реченици во кои не се наведува околноста на случување на дејството. Малку подруг карактер од овие две групи имаат компаративните реченици. Кај нив постои потесна карактеризација на дејството преку споредба.

– Категорија инструмент

Во споредната реченица се истакнува средството со кое треба да се постигне одредена цел.

Сврзник – indem

Er verbesserte seine Leistungen, indem er regelmäßig trainierte.

– Модална реченица без наведена околност на случување на дејството

Во споредната реченица се прикажува околноста на случување, што не е присутна.

Сврзник – ohne dass

Eine Kundin betrat den Laden, ohne dass der Verkäufer sie bemerkte.

– Компаративни реченици

– Релација еднаквост

Споредбата се прави според степенот на квалитет на случувањето во главната реченица, со употреба на придавка или прилог (во позитив), што резултира со степен на еднаквост помеѓу двата предмети.

³¹ Hans. Brinkmann, *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung* 2, Düsseldorf: Gabel verlag, 1971, 71.

Сврзник – wie

Im Februar war es so kalt, wie es im Januar war.

– Релација нееднаквост

Споредбата се прави според степенот на квалитет на случувањата во главната реченица, со придавка или прилог (во компаратив), што резултира со нееднаквост помеѓу двата предмети. Сврзник – als.

Der Preis war höher, als er im letzten Jahr gewesen war.

– Причински реченици

Причинските реченици може да се поделат во две групи. Во првата група се речениците што ја кажуваат причината за случување на дејството:

– Причинска реченица во потесна смисла на зборот

– Условна реченица

– Концесивна реченица

Во втората група се наведува последицата:

– Консекутивни реченици

– Финални реченици³²

Главната и споредната реченица опфаќаат природно неопходни околности на причина и последица. Сврзник – weil:

Das Auto begann zu schlaudern, weil die Straße sehr glatt war.

– Условна реченица

Во оваа група реченици се прикажува услов според кој се претпоставува последицата.

Сврзник – wenn, falls, sofern:

Wenn der Zug pünktlich ankommt, erreichen wir den Anschluss Zug.

– Концесивни реченици

Очекуваниот причински сооднос останува без дејство. Сврзник – obwohl, obgleich, trotzdem:

Obwohl er krank war, kam er.

Последицата произлегува од дејството во главната реченица, преку глагол или глагол и придавка, прилог или именка. Сврзник – so dass:

Er hat Fieber, so dass er nicht aufstehen darf

– Финална реченица

³²Peter Eisenberg, *Grundriss der deutschen Grammatik*, Band 1, Stuttgart: Metzler, 2006, 102.

Финалната реченица е поврзана со персонален субјект. Таа искажува намера или цел.

Сврзник – damit, dass³³:

Er beeilt sich, damit er den Zug noch erreicht.

2.4. Реченична рамка

Поимот реченична рамка ја опишува типичната градба на реченицата во германскиот јазик кога во главната реченица предикатот се состои од свршен глагол (конјугирана глаголска форма) и од несвршени (неконјугирани делови) делови. Бидејќи во германската исказна реченица глаголот се наоѓа на второ место, свршениот глагол се наоѓа напред, а останатиот несвршен дел, префикс од делив глагол или глагол во инфинитив или партицип, назад во реченицата³⁴. Двата дела го „врамуваат“ таканареченото средно поле во реченицата. Аналогно на тоа, ваква рамка имаат прашалните реченици и другите типови реченици кај кои глаголот се наоѓа на позиција еден. Кај деливите глаголи има реченични рамки тогаш кога има повеќе од еден глагол во реченицата (модални глаголи, перфект, плусквамперфект, футур и сите форми на пасив), што е прикажано преку примери во табела 1.

Примери:

		Позиција 2	Крај		
Деливи глаголи	Ich	räume	heute	die Wohnung	auf
Модални глаголи aufräumen	Ich	muss	heute	die	Wohnung
Перфект aufgeräumt	Ich	habe	heute	die	Wohnung
Плусквамперфект aufgeräumt	Ich	hatte	heute	die	Wohnung
Футур aufräumen	Ich	werde	heute	die	Wohnung
Пасив aufgeräumt	Die Wohnung	wird	heute von mir		

³³ Ulrich Engel, *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung 2*, München: Ludicium Verlag, 2009, 98.

³⁴ Ulrich Engel, „Regeln zur Wortstellung“, In: Ulrich, Engel (Hg.), *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 5*, Mannheim: IDS, 1970, 148.

Табела 1: Примери за реченични рамки

Реченични рамки, главно, се употребуваат во главни реченици бидејќи во зависни реченици глаголот се наоѓа на крајот. Пример: Ich stehe früh auf. Примерот покажува реченична рамка бидејќи е главна реченица, а глаголот мора да се наоѓа на втора позиција.

Ich gehe zeitig ins Bett, weil ich immer früh aufstehe. Вториот пример покажува непостоење на реченична рамка бидејќи се работи за споредна реченица, а глаголот мора да се наоѓа на последно место. Префиксот и глаголот стојат директно еден до друг и не се одделуваат.

2.4.1. Местото на елементите во реченицата

Местото на елементите во реченицата во германскиот јазик е одредено од различни видови услови, и тоа: синтаксички услови, морфолошки услови и интенционални услови. Синтаксичките услови се однесуваат, пред сè на делот предикат, но, секако, и на неговите делови, а морфолошките услови се однесуваат на елементите надвор од предикатот. Со помош на двата фактори се утврдува нормалното место на реченичните елементи од кои некои се задолжителни, а некои факултативни. Преку намерата на говорникот на различен начин се модифицира граматичката регуларност³⁵.

Кон синтаксичките услови припаѓаат условите што се определени од типот на реченичниот елемент и условите што се одредени од синтаксичката близина на глаголот. Типот на реченичниот елемент го утврдува местото на свршениот глагол и местото на останатите делови на предикатот. Од меѓусебното влијание на правилата за одредување на местото на свршениот глагол и на останатите елементи на предикатот се формира вербалната рамка.

– Местото на свршениот глагол

Според местото на свршениот глагол, се разликуваат три задолжителни видови реченичен елемент (види табела 2):

³⁵Ulrich Engel, „Regeln zur „Satzgliedfolge. Zur Stellung der Elemente im einfachen Verbalsatz“, In: *Linguistische Studien I*, Düsseldorf (= Sprache der Gegenwart 19), 1972, 17–75.

Тип 1				
1.Елемент 1	свршен глагол	елемент 3	елемент на	(позиција 2)
Er	liest	das Buch	heute	
Тип 2				
2. Свршен глагол	елемент 2	елемент 3	елемент н	(позиција 1)
Тип 3				
3. Сврзник	елемент 1	елемент 2	свршен глагол	(позиција крај)

Табела 2: Местото на свршениот глагол во реченицата

2.4.2. Вербална рамка

Во зависност од местото на свршениот глагол и на останатите делови на предикатот, во типот 1 и типот 2 се формира вербална рамка наречена уште реченична рамка. Во неа се вклучуваат реченичните елементи што не припаѓаат на предикатот. Во типот 1, од оваа рамка излегува само првиот елемент, а во типот 2 во рамката влегуваат реченичните елементи што не припаѓаат на предикатот. Во типот 3, глобално земено, не постои вербална рамка бидејќи вербалните елементи се наоѓаат на последното и на претпоследното место во реченицата. Сепак, и тука може да се зборува за одредена рамка што не настанува од вербалните делови, туку од воведниот збор на споредната реченица (сврзник, заменка, прилог) како дел за отворање на реченичната рамка и од елементите што припаѓаат на предикатот како дел за затворање на реченичната рамка³⁶. Формирањето на реченична рамка важи за основен принцип на германската реченица. Но сè уште постојат нејаснотии во однос на тоа кога може да се зборува за реченична рамка. Тоа зависи од фактот што како елементи за затворање на рамката не се земаат само несвршени и деливите глаголски форми туку предвид доаѓаат и други зборови. Реченичната рамка се состои од лев и десен дел. Делот на левата страна во реченичната рамка е секогаш пополнет, а делот на десната страна се пополнува според реченичниот тип задолжително или факултативно. Пополнувањето на делот на десната

³⁶ Walter Flämig, *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge einer deutschen Grammatik“*, Berlin: Akademie Verlag, 1991, 233.

страна е многу покомплексно и подлежи на одредени регуларности. Овој дел се пополнува со повеќе вербални елементи меѓу кои се вбројуваат и деливите глаголски префикси³⁷. Горе наведената реченична рамка ја дели реченицата на различни таканаречени полиња на место, па во тие полиња се подредуваат останатите елементи на реченицата. Пред полето се наоѓа левиот дел на реченичната рамка што се појавува само кога свршениот глагол е на позиција два. Средното поле се наоѓа помеѓу двата дела на реченичната рамка. Крајното поле се наоѓа по десниот дел во реченичната рамка. Се појавува тогаш кога еден дел од реченицата се изостава од рамката и се сместува зад реченичната рамка. Пример:

Реченична рамка

Предно поле

средно поле

крајно поле

Der Großvater

hat seinem Enkel ein Buch geschenkt,

dass der kleine sofort lies.

Дедото му подари на својот внук книга, што малиот веднаш ја прочита.

Како заклучок може да се наведе следното: Формирањето на реченична рамка е карактеристично обележје на германската реченица. Може да се разликуваат три вида реченични рамки, и тоа: номинална рамка, вербална рамка и конјунктивно-предикативна рамка. Според повеќето лингвисти, номиналната рамка се формира од определен член и именка.

Атрибутите се наоѓаат помеѓу определениот член што ја отвора рамката и именката што ја затвора рамката. Вербалната рамка уште се нарекува реченична рамка или заграда. За отворање на реченичната рамка секогаш е потребен свршен (конјугиран) глагол. За затворање на реченичната рамка секогаш се потребни инфинитивот, партиципот 2 и глаголските додатоци.

Инфинитив: Ich sehe den jüngeren Sohn meiner Nachbarin aus der Schule kommen.

Партицип 2: Ich habe den jüngeren Sohn meiner Nachbarin im Park gesehen.

Глаголски додатоци (делив префикс): Ich fahre heute mit dem letzten Bus ab.

Реченичната рамка ја дели реченицата на три дела: предно, средно и крајно поле.

Ich habe meinen älteren Bruder getroffen auf meiner langen Reise ins Heilige Land.

³⁷Günther Grewendorf, *Aspekte der deutschen Syntax. Eine RektionsBindungs-Analyse 2*, Aufl., Tübingen, Wien, Zürich, New York: Günter Narr Verlag (= Studien zur deutschen Grammatik 33), 1991, 357.

Ich-vorfeld, meinem älteren Bruder-mittelfeld, auf meiner langen Reise ins Heilige Land-nachfeld.

Реченичната рамка не се појавува само во главни, туку и во споредни реченици.

2.5. Валенција на глаголот

Глаголот претставува структурен центар во реченицата. Од него зависат сите други елементи на реченицата, односно според него се согласуваат по број, форма и содржина. Потребата на глаголот како предикат од одреден број дополненија во определени форми се вика валенција. Валенцијата е, значи, способноста на глаголот да отвори околу себе празни места, кои мора или може да бидат пополнети во одреден број и форма за да се оформи граматички коректна реченица³⁸. Дополненијата се викаат уште и актанти. Значи, според својата валенција, глаголот ја определува синтаксичката структура. Така на пример, глаголот *verkaufen* има потреба од два актанти, еден во номинатив и еден во акузатив.

Der Besitzer verkauft das Haus.

Er verkauft seine Pferde.

Според бројот на дополненијата, глаголите се делат на:

1. Авалентни глаголи: тие немаат потреба од никакво дополние. Такви се безличните глаголи кај кои заменката „es“ е задолжителна и е дел од глаголот.

Es blitzt. Es donnert. Es regnet. Es schneit. Es stürmt. Es friert.

2. Моновалентни глаголи: тие се со еден актонт, кој по правило е субјект.

Der Vater schläft. Das Kind spielt. Die Suppe kocht. Der Schüler lernt. Die Frau eilt.

3. Бивалентни глаголи: тие се со два актанти, едниот во номинатив, другиот во некој друг падеж со или без предлог, придавка, прилог или инфинитив.

Die Mutter besucht ihren Sohn.

Sie wohnen in der Schweiz.

Sie reden vom Geld.

Er ist krank.

Wir beginnen zu singen.

³⁸Ursula Hoberg, „E4 Die Linearstruktur des Satzes“, In: *Grammatik der deutschen Sprache von Zifonun*, Gisela L. Hoffmann, B. Stecker u.a., Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 1997, 1498–1680.

4. Тривалентни глаголи: тие се со три актанти, едниот во номинатив, а другите во некоја друга форма.

Der Lehrer legt das Buch auf den Tisch.

Der Student findet den Roman interessant.

Der Schüler gibt dem Lehrer das Buch.

Се разбира, предикатот во реченицата може да има и повеќе дополненија, но тие не се задолжителни, туку факултативни, што значи може да се изостават, а притоа реченицата пак да си остане коректна.

5. Според формата на актантите, се разликуваат глаголи со актант во номинатив, со актант во генитив, со актант во датив, со актант во акузатив, со препозиционален актант, со ситуативен актант, со директивен актант, со предикативен актант и со актант во инфинитив.

1. Глагол + актант во номинатив. *Das Kind weint.*

2. Глагол + актант во генитив. *Wir gedenken der Toten.*

3. Глагол + актант во датив. *Peter hilft seiner Mutter.*

4. Глагол + актант во акузатив. *Der Arzt behandelt den Kranken.*

5. Глагол + актант со препозиција. *Wir lachen über den Witz.*

6. Глагол + актант за место. *Ich wohne in Leipzig.*

7. Глагол + актант за правец. *Die Schüler fahren nach Wien.*

8. Глагол + актант предикат. *Kludia ist Studentin.*

9. Глагол + актант инфинитив. *Ich gehe baden.*

3. Заедничка европска референтна рамка за јазици и нивоа на знаење

Задача на европската референтна рамка за јазици е да се залага за развој и унапредување на процесот на изучување на странски јазици. Цел на Советот на Европа е различните европски јазични сертификати меѓу себе да бидат споредливи и да се воспостават меродавни единици при усвојувањето на јазичното знаење.

Јазични нивоа или скалила: *A – елементарна употреба на јазикот; B – самостојна употреба на јазикот и C – компетентна употреба на јазикот.*

Овие делови уште еднаш се поделени на 6 јазични нивоа: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Опис на јазичните нивоа А1 И А2 што соодветствуваат на нивото на почетници кои го изучуваат странскиот јазик во основно училиште.

А1: Ученикот употребува и разбира секојдневни изрази што се однесуваат на задоволување на конкретни цели. Може да се претстави себеси и да претстави други лица, може да поставува прашања до други лица од типот: каде живеат, што работат итн. Исто така, може и да одговара на овој тип прашања. Може да комуницира со други луѓе на едноставен начин, во случај кога соговорникот зборува бавно и е спремен на соработка.

А2: Може да разбере едноставни реченици и често употребувани изрази што се однесуваат на области од делот информации за личноста, секојдневието, семејството, пазарувањето, работата, околината итн. Може да се разбере во едноставни рутински ситуации каде што се работи за едноставна рутинска размена на информации. Со едноставни изрази може да опише потекло и образование, директна околина и предмети во врска со секојдневни потреби.

Познавањето на јазикот според одредено ниво се дели на следните составни делови: читање со разбирање, зборување (познавање на граматика и вокабулар), слушање со разбирање и пишување.

Опис на референтната рамка за вештините според нивоата А1 и А2 што соодветствуваат на познавања на јазикот за трет циклус основно образование.

Разбирање:

Слушање:

А2: Јас можам да разберам едноставни зборови и изрази, на пример за важни работи, како: личноста, семејството, пазарувањето, работата и околината. Го разбираам најважниот дел од едноставни соопштенија и изјави.

Читање:

А2: Можам да читам кратки едноставни текстови, огласи, проспекти, менија, писма и возен ред и да пронајдам конкретни информации во нив.

Слушање:

A1: Можам да разберам едноставни зборови и реченици што се однесуваат на мене, на моето семејство или на околината во случај кога се зборува полека, јасно и гласно.

Читање:

A1: Можам да разберам едноставни зборови и реченици, на пример: знаци, плакати, слики итн.

Зборување:

A2: Можам да разберам едноставни рутински информации во кои се работи за едноставна директна размена на информации на познати теми. Можам да водам краток контактен разговор, но не разбираам доволно да го водам разговорот до крај.

A2: Можам со едноставни реченици да го опишам моето семејство, да опишам други луѓе, место на живеење и образование.

A1: Можам да комуницирам на едноставен начин ако соговорникот зборува и повторува полека и ми помага при формулирање на речениците. Можам да поставам едноставни прашања и да одговорам на нив ако се работи за познати теми.

A1: Можам да употребувам едноставни изрази и реченици за да ги опишам луѓето што ги познавам и местото на живеење.

Пишување:

A2: Можам да напишам кратки белешки и соопштенија. Можам да напишам едноставно кратко писмо.

A1: Можам да напишам кратка разгледница, на пример поздрави од летен одмор. Можам да пополнам формулар со лични податоци.

Во референтната рамка следува дополнителен опис на нивоата од А1 до Ц2 според следните критериуми: спектрум, коректност, точност, интеракција и кохерентност.

Како заклучок може да се истакне следното: Наставната програма за изучување на германскиот јазик има за цел, преку непречено и постепено развивање на четирите јазични вештини: читање, пишување, зборување и слушање со разбирање, да го подготви ученикот успешно да комуницира и да води официјален и неофицијален разговор. Темите што се обработуваат се актуелни и тесно поврзани со интересите на учениците. Наставната програма налага развивање на јазичните вештини и дава можност да се користи јазикот самоуверено во различни практични ситуации од секојдневниот живот. Изучувањето на јазикот кај учениците е најефикасно кога, освен јазично познавање, тие добиваат можност да ја прошират општата култура и да изградат позитивен систем на вредности.

Во однос на предвидениот број часови во Програмата од МОН, тој би требало да биде поголем. Зошто? Конкретно, мал е бројот на часовите во кои се обработуваат синтаксички содржини. Основната функција на синтаксата е учениците полесно да формираат реченична конструкција.

4. Синтакса во македонскиот јазик

Како што беше и претходно дефинирано, поимот „синтакса“ е од грчко потекло и подразбира „составување, средување, редување“ на зборовите во реченицата. Според тоа, синтаксата е гранка од граматиката што се занимава со способноста на зборовите да се поврзуваат меѓусебно, но, таа, исто така, ги проучува и целините што се резултат на наведените поврзувања. Почетна точка во синтаксата се зборовите, нивните форми, правилата и прописите според кои се формираат повисоките синтаксички јазични групи. Базичен елемент во синтаксата е реченицата (проста и сложена реченица). Претходно наведените сегменти се присутни во врзан текст. Во тој контекст, реченицата може потесно да се дефинира како синтаксичка единица во која постои глагол во лична форма, односно прирок, а понатаму следуваат именски делови што во реченицата се добиваат како одговор на прашањата:

Кој го врши дејството? – (кој + прирок = подмет)

Врз што се извршува тоа дејство? (директен, индиректен и предлошки предмет):
што/кого – кому/на кого – (предлог) што/кого + прирок = директен, индиректен и предлошки предмет

Кому е упатено дејствието? = индиректен предмет, исто со Врз што се извршува дејството.

Место на случување на дејството? Прилошки определби

Кога? Како? Зошто? Итн.

Сложените реченици се создаваат кога меѓу себе се поврзуваат две прости реченици, па, во тој контекст, во фокусот се најмалку две самостојни личноглаголски форми, т.е. два прироци.

Дел-речениците од кои се состои сложената реченица може да имаат и други реченични членови што се добиваат како одговор на претходно наведените прашања³⁹. Следува врзаниот текст како целост. Тој се формира од поголем или помал број реченици. Од голема важност е фактот што при формирање на правилни реченици потребно е да се познава валентноста на глаголот. Според тоа, можноста на глаголот, односно на прирокот да отвора празни места пред и зад себе за другите членови на реченицата и со тоа да ја заокружи реченицата како целина претставува валентност. Од неа зависат бројот и присуството на одделни реченични членови.

Во продолжение, наведуваме некои основни карактеристики на реченицата.

- Реченицата е централна синтаксичка единица.
- Основен член на реченицата е глаголот (прирок или предикат) во лична форма.
- Со прирокот соопштуваме за дејства, состојби, настани и карактеристики. Тој е поврзан со нивните вршители или носители, како и со околностите во кои се одвивале.
- Личноглаголската форма отвора пред себе и зад себе празни места за другите реченични членови во согласност со својата валентност, а познавањето на валентноста на глаголите доаѓа со владеењето на јазикот.
- Со реченицата предаваме или примаеме информација, значи, таа има своја содржина.

Следен важен дел при објаснување и опишување на реченицата е интонацијата, односно подигањето и спуштањето на основниот тон при изговорот. Секоја реченица има своја интонација со која се izdelува од другите реченици, односно целини во еден текст. Постојат три типови интонација, и тоа: расказна што завршува со точка, прашална што завршува со прашалник и извична што завршува со извичник. Според граматичката структура на реченицата, во реченицата освен прирокот се појавуваат и други членови од кои најголемо значење има субјектот, односно подметот.⁴⁰ При општењето, секој говорител има точно одредена цел, односно тој сака да соопшти нешто, да праша нешто, да изрази желба или потреба да се изврши нешто итн. Во врска со тоа, речениците може да се поделат на расказни прашални, заповедни и реченици со кои се искажува желба. Наведените видови може да бидат потврдни или одречни. Со расказните реченици се информира за некои дејства што се случиле во минатото, што се случуваат во сегашноста или ќе се случат во иднина. Расказната реченица на крајот завршува со точка. Во контекст на интонацијата, при говорење се почнува ниско, потоа се подигнува тонот и на крајот, тонот се спушта. Кај речениците што искажуваат

³⁹Лилјана Минова-Ѓуркова, *Синтакса на македонскиот јазик*, Скопје: Просветно дело, 2000, 145.

⁴⁰Блаже Конески, *Грамматика на македонскиот литературен јазик*, Скопје: Култура, 1987, 444.

желба, говорителот става акцент на елементи, како: радост, тага, страв, гнев и слично и во врска со тоа се искажуваат одредени желби или потреби. Интонацијата кај овој вид реченици е извична. Во заповедните реченици се истакнува интересот на говорителот за извршување или за неизвршување на наведеното дејство. Во нив се става акцент на начинот на кој му се сугерира на соговорникот да не го изврши или да го изврши дејството. И овој тип реченици, како и претходните, имаат извична интонација.

Општо е познато дека кога нешто не е јасно се употребуваат прашални реченици, а при тоа постојат сознанија дека соговорникот го знае одговорот и сака да го сподели со нас. Интонацијата е специјална, таа почнува ниско, се крева и не се спушта. Прашалните реченици се делат во три групи. Првата група вклучува прашања што резултираат со одговор да или не. Тие содржат прашални честички или на прашалниот карактер се укажува само со интонацијата. Во втората група се прашалните реченици во кои се употребуваат прашалните заменски зборови од типот: заменки, заменски придавки и заменски прилози. Во третата група се речениците во кои станува збор за втора можност или се одрекува веќе изнесената.

4.1. Видови сложени реченици во македонскиот јазик

Во македонскиот јазик се разликуваат два вида сложени реченици, и тоа: независносложени и зависносложени реченици. Во првата група спаѓаат: составните спротивните, разделните, исклучните и заклучните реченици. Во втората група спаѓаат: временските, причинските, последичните, целните, условните, допусните, начинските, односните и исказните реченици. Следна поделба на сложените реченици е врз основа на тоа дали содржат сврзници и сврзувачки зборови или не. Речениците што содржат сврзници и сврзувачки зборови се именуваат како сврзнички (синдетонски) сложени реченици, а тие што не содржат – бесврзнички (асиндетонски) сложени реченици. Во продолжение, ќе биде наведен краток опис на видовите независносложени реченици и на најчестите сврзници карактеристични за нив.

– **Составните независносложени реченици** презентираат содржини што се поврзани меѓу себе врз различна основа: според вршителот, според времето или според местото на вршење на дејствата и сл. Најчести сврзници во овие реченици се: и, ни, ниту, па, та, сврзувачкиот состав не само што туку и и др.

– **Спротивните (адверсативни) независнословени реченици** презентираат спротивен однос на дел-речениците. Како сврзници во овие реченици се јавуваат: а, но, ама, туку, ами, меѓутоа и др.

– **Разделните (дисјунктивни) независнословени реченици** презентираат дејства што не се исклучуваат, дејства што се исклучуваат или, пак, дејството на втората дел-реченица се јавува како можна последица на дејството во првата дел-реченица. Во оваа подгрупа најчесто употребуван е сврзникот или.

– **Исклучни (ексклузивни) независнословени реченици.** Во рамките на овие реченици ги среќаваме следните сврзници: само, само што, освен што, единствено, единствено што.

– **Заклучни (конклузивни) независнословени реченици.** Во оваа подгрупа како сврзувачки средства се јавуваат модалните зборови со кои се врши извесно сумирање, односно се изведува извесен заклучок. Модални зборови што се среќаваат кај оваа подгрупа се: значи, веројатно, сигурно и други⁴¹.

Во продолжение следи краток преглед на зависнословените реченици.

– **Временски (темпорални) зависнословени реченици.** Во оваа група реченици дејствата во главната и во зависната дел-реченица се разгледуваат од гледна точка на времето на нивното вршење. Во временските зависнословени реченици главно сврзувачко средство со кое се воведува зависната реченица е сврзникот кога.

– **Причински (каузални) зависнословени реченици.** Две дејства може да се поврзат и врз основа на тоа што едното произлегува од другото. Значи, едното може да се смета за причина, а другото за последица. Како сврзници во причинските зависнословени реченици се користат: затоа што, зашто, бидејќи, поради тоа што, заради тоа што и дека.

– **Последични (консекутивни) зависнословени реченици.** Во овие реченици односот меѓу дејствата е однос причина и последица, со тоа што причината се наоѓа во главната, а последицата во зависната дел-реченица. Во првиот вид последични реченици како сврзници се употребуваат показни заменски зборови, најчесто показниот заменски прилог толку во главната дел-реченица и што во зависната дел-реченица. Во вториот вид последични реченици во главната дел-реченица нема показни заменски зборови, а во зависната се употребува така што.

⁴¹Круме Кепески, *Граматика на македонскиот јазик*, Скопје: Култура, 1980, 56.

– **Целни (финални) зависнослужени реченици.** Во целните или намерни зависнослужени реченици зависната се врзува за главната дел-реченица со сврзникот да што може да се јави и заедно со предлогот за.

– **Условни (кондиционални) зависнослужени реченици.** Во рамките на овие реченици дејството на главната дел-реченица произлегува од дејството на зависната дел-реченица. Условот е еден вид причина, но таа причина е изразена на одреден специфичен начин. Сврзници се: ако, да, и др.

– **Допусни (концесивни) зависнослужени реченици.** Допусните реченици имаат допирни точки, од една страна, со условните зависнослужени реченици, а од друга страна со спротивните независнослужени реченици. Сврзници се: макар што, и покрај тоа што, без оглед на тоа што, при сè што, иако, макар, макар што и др.

– **Начински (модални) зависнослужени реченици.** Во рамките на овие реченици зависната дел-реченица донесува податоци за тоа како се одвива, се одвивало или ќе се одвива дејството во главната дел-реченица.

– **Односни (релативни) зависнослужени реченици.** Основна карактеристика на овие реченици е дека во нив како сврзувачки средства се јавуваат сите односни заменски зборови:

а) Односни заменки: што, кој, којшто, чијшто.

б) Односни заменски придавки: каков што, колкав што.

в) Односни заменски прилози: каде што, како што, колку што.

4.2 Влијанието на збороредот од македонскиот јазик врз формирањето на писмен израз на германски јазик

Во претходните точки се образложени синтаксичките структури во македонскиот и германскиот јазик. Споредбите кои ќе бидат направени во истражувањето се однесуваат само на синтаксичките сегменти кои се изучуваат во третиот развоен циклус од деветгодишното основно образование според пропишаната наставна програма од МОН.

Во делот главна и споредна реченица се воочуваат сличности во збороредот во главната реченица а разлики во збороредот во споредната реченица. Видовите споредни реченици исто така бележат слични видови.

Може да се претпостави дека ќе има негативен трансфер при употреба на деливи глаголи, модални глаголи, партицип перфект и збороред кај споредните реченици со сврзници. На пр:

*Причински реченици со сврзникот „бидејќи“

Јас ќе останам дома денес бидејќи, сум многу болен.

Ich bleibe heute zu Hause, weil ich sehr krank bin.

*Условни реченици со сврзникот „ако“

Ние ќе одиме во паркот, ако е времето денес убаво.

Wenn das Wetter heute schön ist, gehen wir in den Park.

*Последични реченици со сврзникот „затоа“

Јас ќе останам денес дома бидејќи, сум многу болен.

Појава на негативен трансфер би имало и кај сврзниците: но, или, дека, кога и др.

Сличната граматичка структура претставува фактор за трансфер.

Според горе неведеното реченичната структура од македонскиот јазик има влијание врз формирањето на реченична рамка во германскиот јазик.

Во продолжение следува описот на сознајниот процес и неговата важност при усвојување на граматички содржини во наставата по предметот Германски јазик.

5. Компоненти на сознајниот процес

Основни компоненти на сознајниот процес се:

1. Факти.

2. Генерализации.

Деталното објаснување на значењето на фактите и генерализациите, како и нивоата на сознајниот процес се образложуваат во оваа точка. Потребата од образложение на сознајниот процес кај учениците е особено значајна поради примената на наставните методи и форми од наставниците при изучување на странските јазици.

Факти. Распространето е мислењето дека фактите, најчесто се спознаваат непосредно со помош на сетилата, што е неоспорно. Но, исто така, без сомение, е точно и тоа дека во секоја перцепција се присутни и други сознајни процеси, па и мислењето. Сетилното искуство и мислењето временски не се одвоени, тоа се две страни на

човековото познание што се одвиваат едновременно⁴². Надвор од човековото мислење знаењето не постои. Сетилното искуство е само првиот степен на создавање, а тоа ќе стане вистинско знаење само кога и мисловно ќе биде обработено и забележано со помош на говорот. Перципирањето претпоставува акт на категоризација. Тоа секојдневно е присутно кај секој човек и во тоа секој може да се увери. Секој што перципира некој предмет или појава во исто време врши и категоризирање (класирање на перципираното), односно секој ќе рече: ова е молив, ова е лист од лоза, ова е звук од авион итн. Оној што перципира нешто, врз основа на одредени карактеристики, врши избор и класирање на перципираниот објект во определена категорија. Но за да го направи тоа, мора претходно да изврши споредување на перципираните предмети и нивно идентификување или да изврши и други операции. А сето тоа се мисловни активности. Меѓутоа, покрај учеството на мисловните активности во процесот на непосредното перцептивно создавање на некој факт, треба да се има предвид дека фактите може да бидат спознавани и само посредно со мисловни активности. Може да се говори за директно и индиректно спознавање на фактите. Првото е порепрезентативно и поверодостојно од второто и, се разбира, е пожелно особено во наставниот процес со учениците од помала возраст да се користи колку што е можно почесто. Сите факти може да бидат и претставени со модели и со други разновидни симболи, како што се: цртежи, слики, шеми, фотографии итн. или да бидат искажани со зборови.

Генерализации. Генерализациите не може да се видат, допрат, односно тие не се спознаваат со набљудување и директно со помош на сетилата, туку индиректно по мисловен пат, но, се разбира, врз основа на мисловна обработка на претходно усвоените факти. Со усвојувањето на определен фонд факти за одредена појава и со нивна обработка (поврзување, систематизирање, споредување, анализирање, заклучување итн.) се доаѓа до формирање на генерализациите. Со оглед на тоа што постојат разновидни генерализации – различни се и патиштата на нивното спознавање и формирање⁴³. Основната шема на процесот на формирање на поим се состои во перцепција – претстава – поим. Ова сфаќање за формирање на поимот е најраспространето и во наставната практика. Еве како приближно тоа изгледа во практиката. На учениците најпрво им се презентира извесен број примероци од некои

⁴² Borislav Stevanović, *Pedagoška psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981, 108.

⁴³ Borislav Stevanović, *Pedagoška psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981, 108.

еднородни или сродни предмети за кои треба да се формира поим. Тие предмети, по правило, за оваа цел се специјално избрани или подготвени од наставникот. Тоа може да бидат вистински предмети или нивни модели, слики, шеми или нивни описи со зборови. Сите тие во наставата имаат улога на наставни средства. Пожелно е нив да ги има во поголем број и колку е можно повеќе да варираат некои нивни својства (по нешто да се разликуваат). При тоа, наставникот е должен да го организира набљудувањето на тие предмети од учениците. Тој врши уточнување и прецизирање на објектот што се набљудува и ја насочува анализата кон тие предмети. Всушност, наставникот и учениците вршат споредување на набљудуваните предмети еден со друг, при што утврдуваат по што се слични меѓу себе, а по што се разликуваат. Се разбира, споредувањето треба да се врши само во поглед на оние својства што се определени однапред и што се значајни за формирање на поимот. Формирањето на поимите е сложен сознаен процес, што често може да трае и доста долго, а на тоа најмногу влијаат неговата содржина и можностите на учениците. Тоа најдобро го покажуваат истражувањата на Х. Клаусмајер. Тој зборува за четири нивоа на стекнување на поимите⁴⁴:

- Конкретно ниво.
- Ниво на идентификување.
- Ниво на класификување.
- Формално ниво.

Учењето на поимот кај децата минува низ овие четири нивоа, а за тоа се неопходни одредени надворешни и внатрешни услови. На конкретно ниво, поимот се усвојува со помош на менталните операции: обраќање на внимание на предметот, негово разликување од другите предмети, негово преставување на внатрешен план во вид на претстави и одржување на тоа претставување, односно запомнување. За усвојување на поимот на ниво на идентификување е потребна и мисловната операција генерализирање што се јавува како резултат на учењето и созревањето. Во однос на тоа дали е поимот усвоен на ова ниво, се заклучува врз основа на тоа што ученикот го препознава она што е претходно учено и она што е ново учено. Во нивото на класификување се разликуваат две нијанси на класификување – пониска и позрела. Тие се разликуваат според однесувањето на единката. Поимот е усвоен на формално ниво

⁴⁴ Киро Поповски, *Знаењето и неговото усвојување*, Скопје: Просветно дело, 1992, 190.

кога ученикот може да го дефинира со помош на неговите битни својства или кога може да направи разлика меѓу вистинските примери за тој поим и оние што не се тоа и кога може таа класификација вербално да ја искаже. За тоа е потребно ученикот да може да го каже името на поимот и да ги разликува и именува сите негови битни својства. На формално ниво, поимите може да се усвојат на два начини: индуктивен и дедуктивен.

Во секојдневната наставна активност, наставниците се среќаваат со бројни примери што покажуваат дека една иста содржина обработувана на ист начин за сите ученици од иста паралелка, различно се усвојува од различни ученици. Тоа говори дека психолошките механизми со кои се остварува усвојувањето на знаењето не се исти кај сите ученици зашто и развиеноста на когнитивните способности кај нив не е на исто ниво. Но во различно време и исти ученици може различно да усвојуваат одредени содржини, на пример, само со помош на помнењето, а други содржини – дури и слични по својата природа, да ги усвојуваат со ангажирање на посложени сознајни процеси. И во педагошко-психолошката литература сè почесто се говори за нивоа на когнитивна активност во процесот на наставата и, соодветно на тоа, за степени (нивоа) на усвоеност на знаењето. Во врска со тоа се среќаваат најразновидни термини, како што се:

- Активност на ниво на репродукција.
- Продуктивна активност.
- Активност на ниво на умеење или навика.
- Ниво на разбирање.
- Ниво на автоматизација.
- Ниво на творечка активност итн.

Тука, всушност, станува збор за високо, ниско ниво (степен) на усвоеност на знаењето, активно знаење, пасивно знаење и сл. Кон нив треба да се придружат уште и термините: образовно ниво, образовни стандарди, ниво на воспитно-образовни барања – што често се употребуваат со слично знаење, како и претходните. Обиди да се определат некакви нивоа на когнитивна активност на учениците, што имаат влијание на усвојувањето на знаењето или што се постигнуваат како резултат на наставниот процес (но и пошироко – врз основа на влијанието и многу други фактори надвор од училиштето), во минатото се правени повеќепати од познати филозофи и психолози. Во таа смисла, грижливо се правени дури и детални описи на психолошките

карактеристики на знаењето усвоено на тие нивоа. Всушност, станува збор за разновидни начини на разработување на одамна познатата идеја во педагогијата за сообразување на наставниот процес (неговата содржина, организацијата, методите и формите на работа и сл.) со возрастните карактеристики на учениците, а пред сè со нивниот умствен развој.

6. Методи во наставниот процес во изучувањето на странски јазици

Според Ристо Малчески, Цветанка Малческа и Фросина Малческа, образовниот процес во училиштето содржи систем од постапки преку кои учениците усвојуваат знаења, умеења и начин на размислување со посредство на организирана комуникација со наставниците. Реализирањето на тие постапки се поттикнува со помош на различни материјални и нематеријални објекти, што се нарекуваат мотиви и цели⁴⁵. Голем број автори што се занимаваат со оваа проблематика даваат повеќе дефиниции за терминот наставен метод. Наставниот метод подразбира начин на организирање на наставниот материјал и начин на извршување на сознајната и на практичната дејност на наставникот и на учениците во текот на наставниот час за реализација на целите на наставата. Наставниот метод содржи опис на активностите на наставникот, на активностите на учениците и на врските меѓу нив во процесот на наставата. Исто така, постојат повеќе класификации на наставните методи, но оваа точка ги обработува наставните методи што најчесто се применуваат во практиката. Според горенаведените автори (т. б), најчесто применувани наставни методи се:

1. Метод на беседа.
2. Метод на усно изложување.
3. Метод на програмирана настава.
4. Метод на самостојна работа со учебник.
5. Метод на проблемска настава.
6. Метод на користење на технички помагала.
7. Метод на игра.

Метод на беседа. Станува збор за еден од најчесто употребуваните методи во наставата, за активно усвојување на наставните содржини. Суштината на методот е во

⁴⁵Ристо Малчески, Цветанка Малческа, Фросина Малческа, *Стратегии и техники на учење и подучување*, Скопје: ФОН Универзитет, 2010, 9.

дијалогот на наставникот со учениците, при што чекор по чекор се разрешува сознајната задача. Притоа, наставниот материјал предвиден за даден наставен час, наставникот го расчленува на прашања и на одговори (за да можат учениците полесно да ја усвојат или да ја запомнат предвидената содржина). Обично, прашањата ги поставува наставникот, а одговорите ги даваат учениците, па оваа етапа од часот личи на разговор (беседа, дијалог). Една од основните функции на методот на беседа е да го стимулира, насочува и раководи самостојното усвојување на знаења и умења од учениците. Јасно, остварувањето на овие функции, пред сè зависи од тоа дали се исполнети потребните услови за ефективно користење на беседата како наставен метод⁴⁶.

Метод на усно изложување. Основна карактеристика на методот на усно изложување е усното соопштување на материјалот, т.е. предавањето на готови знаења и слушање и настојување да се запомни тоа што ќе се каже од учителот. Ако овој метод доминира при реализирањето на наставата, тој е контрапродуктивен бидејќи доаѓаат до израз пасивноста на учениците, развивањето на помнењето и репродуктивното мислење. Методот на усно изложување во современата настава се користи со внесување на елементи на раскажување и објаснување, а суштински се подобрува кога се комбинира со другите методи. Овој метод се јавува во следниве основни варијанти: **раскажување, објаснување и предавање.** Раскажувањето како наставен метод има помошна улога. Со овој метод само се соопштуваат информации за изучуваното прашање, за потеклото на одделни важни факти и слично. Објаснувањето широко се применува во наставата и се употребува за монолитно изложување на мал дел од изучуваниот материјал, како: воведување на поими, докажување на тврдења, изведување на формули итн. Тоа трае 2–5 минути. Често пати тоа не се планира, туку зависи од проценката на учителот или од поставените прашања од учениците. Всушност, кога станува збор за методот на усно изложување, најчесто се мисли на методот на објаснување. Предавањето како наставен метод е вид усно изложување при што доминира догматското соопштување на готовите резултати. Овој метод се применува на факултетите, но може да се користи и во наставата во средното и основното образование⁴⁷.

⁴⁶Ристо Малчески, Цветанка Малческа, Фросина Малческа, *Стратегии и техники на учење и подучување*, Скопје: ФОН Универзитет, 2010, 66.

⁴⁷Ристо Малчески, Цветанка Малческа, Фросина Малческа, *Стратегии и техники на учење и подучување*, Скопје: ФОН Универзитет, 2010, 66.

Методот на програмирана настава се јавува кон средината на XX век со цел да ги отстрани недостатоците на традиционалната настава: нискиот степен на самостојна работа на учениците, слабата повратна врска, недоволната сообразеност на наставниот процес со индивидуалните квалитети на учениците и слично. Методот на програмирана настава се состои во тоа што секој ученик работи самостојно по специјална програма што е дадена во учебникот, со што на секој ученик му се овозможува на часовите да работи по темпо што за него е оптимално. Наставниот материјал е поделен на помали целини (порции) и секоја целина е составена од неколку делови:

а) Информационен дел што содржи минимум нови информации, т.е. основни податоци од теоријата.

б) Операционен дел во кој се формулираат соодветното прашање, вежбата или друг вид барање.

в) Дел за повратна врска што содржи упатство или одговор на операциониот дел, со што ученикот самостојно ја контролира својата работа, остварувајќи „внатрешна повратна врска“.

По неколку целини, следува контролен дел. Разработени се два системи за програмирана настава, и тоа: линеарен, во кој за сите ученици е предвидена една „линија“ за усвојување на знаењата и разгранет, во кој натамошното усвојување на знаењата и умеењата зависи од одговорите на ученикот. При линеарното програмирано учење, независно од одговорите што ученикот сам ги формулира, тој добива точни одговори и преминува кон следната целина. При разгранетото програмирано учење, ученикот може да премине кон следната целина на наставната содржина само ако точно одговорил на поставените прашања. Притоа, ученикот ги избира одговорите од неколкуте формулирани одговори. Ако не е точен одговорот, тогаш според направената грешка ученикот се упатува на дополнителна помош, задачи и слично, што завршуваат со контролни прашања. Предностите на програмираната настава се во тоа што таа обезбедува максимална сообразеност со индивидуалните квалитети на ученикот, многу самостојна работа, непрекината повратна врска од типот самоконтрола и индивидуално темпо во усвојувањето на знаењата и умеењата⁴⁸.

⁴⁸ Ристо Малчески, Цветанка Малческа, Фросина Малческа, *Стратегии и техники на учење и подучување*, Скопје: ФОН Универзитет, 2010, 68.

Метод на самостојна работа со учебник. Овој метод претпоставува дека ученикот самостојно ги исполнува поставените барања и самостојно доаѓа до нови знаења и умеења или, пак, ги утврдува веќе стекнатите. Самостојната работа на ученикот е основен метод за работа дома над наставниот материјал, но, исто така, е важен и за работата на часовите бидејќи од успехот на самостојната работа на ученикот зависи успехот на севкупната настава. Имено, со овој метод учениците се стекнуваат со квалитетни знаења, но уште поважно е што тие формираат умеења за самостојно стекнување на знаења. Задолжителна е употребата на овој метод на почетните часови од наставата бидејќи, освен тоа што на овие часови учениците треба да усвојат нови знаења, тие треба да се оспособат и за тоа како да ги користат учебниците. Секако, овој метод може да се употребува и во текот на целата учебна година ако се применува според следната шема:

а) Насочена подготовка на учениците со која се актуализираат потребните знаења, нивно мотивирање за усвојување на нови знаења и евентуално создавање на проблемска ситуација.

б) Упатство како да се користи учебникот, при што методската единица дадена во учебникот се разбива на самостојни делови што учениците самостојно ги усвојуваат (самостојно ги докажуваат тврдењата или бараат нови докази, самостојно ги цртаат цртежите, но со истите ознаки). При првото читање, учениците треба да ја следат основната идеја, да го одделат најважното во методската единица, да не се задржуваат на некои детали и да ги пререшат предвидените задачи од учебникот, а ако има нејасни работи, треба да го консултираат учителот.

в) Самостојната работа со учебникот се реализира во времетраење од околу 20 минути, учителот надгледува и им помага на учениците ако има потреба за тоа.

г) Проверката на резултатите од самостојната работа, преку делумно или целосно повторување на методската единица, се реализира во вториот дел од часот. Учениците самостојно или со помош на учителот појаснуваат некои делови, даваат одговори на поставените прашања, решаваат задачи и слично. Во овој дел, учителот треба да инсистира да се образложи секој чекор, особено при објаснувањето на процесите и при решавањето на задачите со цел да се избегне формалното усвојување на знаењата и умеењата.

д) Во зависност од резултатите на учениците, учителот пристапува кон коригирање на пропустите во самостојната работа на учениците.

Метод на проблемска настава. Методот на проблемска настава се јавува во триесеттите години на XX век, но вистинска теориска разработка и практична потврда добива во втората половина на XX век. Иако не постои единствено сфаќање за суштината на проблемската настава, сепак, може да се каже дека е таа еден од пристапите за реализирање на целите на воспитно-образовниот процес. Затоа, не треба да се стравува дека проблемската настава му противречи на постојниот образовен систем, туку на неа треба да се гледа како на метод кој него го дополнува, го збогатува. Методот на проблемската настава се карактеризира со:

- а) создавање проблемска ситуација,
- б) формулирање и решавање на проблемот,
- в) управување на дејноста на учениците според барањето, откривање и решавање на проблемот и
- г) усвојување знаења, но и умеања за самостојно усвојување на знаења⁴⁹.

Метод на користење на технички помагала. На одреден наставен час, наставата може успешно да се организира ако предвидената наставна материја се усвојува со употреба на технички средства. Во овој случај, велиме дека се применува метод на користење на технички помагала. Улогата на техничките помагала во наставата сè повеќе се зголемува, особено со користењето на методите на програмираната и на проблемската настава. Во современата настава најчесто употребувани технички средства се: графоскоп, дијапроектор и компјутер. Според некои предвидувања, во блиска иднина, професионалниот живот на поголемиот дел од населението ќе се организира така што тоа ќе може работните обврски да ги исполнува и од својот дом, употребувајќи го компјутерот како средство за работа и комуникација. Тоа значи дека луѓето ќе можат повеќе да им помагаат на своите деца кои ќе учат дома во учењето. Предвидувањата одат дотаму што се претпоставува дека секој ученик дома ќе има персонален компјутер и дека со негова помош ќе може да ги усвои потребните знаења и умеања. Несомнено е дека тенденциите кон модерно училиште влијаат на секој сегмент од образовниот процес, а се направени и радикални промени во повеќе аспекти. Не само училишниот курикулум, туку и самите методи и техники за учење и

⁴⁹ Ристо Малчески, Цветанка Малческа, Фросина Малческа, *Стратегии и техники на учење и подучување*, Скопје: ФОН Универзитет, 2010, 70..

поучување се видливо модифицирани сè со цел да се следи континуираниот тренд на развој во секоја сфера од животот. Наставникот веќе не е условен да ги користи истите традиционални методи, што во денешно време се суви, некреативни и нестимулирачки. Со новите тенденции, забележителна улога има ИКТ, што, секако, станува дел не само од наставната програма, туку задолжително се имплементира во наставата по секој предмет одделно. Во поглед на креирање и спроведување на игра за време на часот, ИКТ е неисцрпен извор на модели и игри, што се од пресудно значење особено при изучување на странски јазик. Интернет-порталите нудат голем број веб-страници на кои може да се одбере соодветна игра во согласност со целите на часот. Земајќи предвид дека секое дете пред себе има компјутер, софтверската игра не треба и не смее да се изостави на ниту еден час. Скоро секоја јазична структура или скоро секој контекст може да се претвори во порелаксиран систем за учење ако се одигра на компјутер. Секоја издавачка куќа што печати учебник по странски јазик, нуди поддржувачка веб-страница на која се наоѓаат голем број игри компатибилни со силабусот на учебникот и, секако, со компетенциите предвидени за тоа ниво на познавање на јазикот. Игрите варираат од наједноставни за малите деца, кои по пат на клик фаќаат зборчиња или поврзуваат слики со соодветен звук, до најсложени квиз-игри и забавни тестови од општи познавања за повозрасните ученици. Како и да е, овие игри може да се инсталираат и да му се понудат на секој ученик. А, секако, во корелација со предметот Информатика, учениците сами можат да учествуваат во креирање на свој тип јазична игра⁵⁰.

Метод на игра. Играта се смета за еден од најефективните начини за восприемање на јазични структури. Наставникот кој се одлучил да спроведе игра на часот, треба да ги разбере дефиницијата и структурата на играта и да ги земе предвид предноста на техниката, придобивките од нејзиното користење и можноста за добивање на внимание од учениците зашто, на тој начин, се намалува стресот кај нив и им се дава шанса за вистинска комуникација. Секако дека ефикасноста на играта зависи од неколку фактори што треба да се исполнат за да се реализира таа во потполност. Најважно е да се одбере соодветна игра во соодветно време и играта, несомнено, да биде интегрирана во наставниот план и програма. Под поимот игра се подразбира форма на разигрување контролирана со правила. Бурн и Џил Хатфилд (Burn & Jill Hadfield 2005) ја дефинираат играта не како избегнување на секојдневната рутина и

⁵⁰ Емилија Петрова Ѓорѓева, Ана Ѓорѓева, „Изучување на странски јазик преку игра“, <http://eprints.ugd.edu.mk/11597/2/Pedagoska%20revija_1.pdf>, . 10.10.2018, Belgrad, 2015, 24

правење на пауза во процесот на учење, туку напротив како есенцијален дел од методите и техниките за изучување на јазик. Во играта се содржат следните елементи – правила, натпревар, цел, резултат, релаксација и, се разбира, учење. Ефективноста на самото учење се зголемува ако правилно се комбинираат елементите на играта зашто кај учениците природно постои натпреварувачки дух, при што се зголемува нивото на мотивација да се победи противникот и да се постигне повисок резултат. Со правилно демонстрирање на правилата и целта на играта, се реализираат поставените цели и компетенции кај учениците. При совладување на нови јазични елементи, играта додава доза на интерес, континуираниот интерес, пак, предизвикува континуиран напор⁵¹, бидејќи изучувањето на јазик бара долготраен труд. Играта создава контекст на значајна комуникација. Иако можеби во некоја игра јазичните елементи се дискретни, со самиот обид таа да се разбере за да се одигра со противникот или спротивниот тим, се создава контекст на комуникација што е најважна при изучувањето на странски јазик. Емотивниот аспект на играта, исто така, има важна улога при примена на играта во наставата зашто емоциите додаваат разноликост на понекогаш сувиот тип учење. Разноликоста и интензитетот на играта може да го намалат нивото на анксиозност и да им дадат шанса и на срамежливите да земат учество. Ако правилно и соодветно се постави и изведе играта на часот, таа може да ги опфати сите јазични вештини: слушање, читање, зборување и пишување. Играта е насочена кон учениците, кои имаат активна улога и го водат часот, а наставникот е само набљудувач. Со оглед на тоа што повеќето од игрите се организираат во групи, кај учениците се создава чувство за тимска работа, помагање, барање помош и соработка, а, на тој начин, се развиваат и социјалните вештини⁵². При учењето преку игра, се создава и атмосфера на ред и дисциплина зашто секој учесник има свој ред и трпеливо го чека моментот кога треба да земе учество, при што се избегнуваат можноста да се работи со лимитиран број на ученици и веројатноста да се издвојат пасивните ученици. Играта може да има голема улога во јазичниот курикулум. Традиционално, играта се користела како вежба за загревање на почетокот на часот, како дополнителна активност при крајот на часот и како повремени начин да се додаде разноликост во планот на методската единица. Играта е средство за развој не само на когнитивен план туку има и емоционална и

⁵¹Bill, Wright, Betteridge, & Buckby, *Games for language learning* (3rd ed.), New York: Cambridge University Press, 2005.

⁵²Име Jacobs & Kline Liu, „Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom“ *TESL Reporter* 29, 1996, 21–33.

социјална вредност. Затоа, играта, секако, треба да се третира и како составен дел при изучување на јазик⁵³. Во рамката Презентација – Вежба – Производ⁵⁴, јазичните структури се презентирани од наставникот (слушање или читање), потоа тие дијалошки се разменуваат при што наставникот има целосна контрола на интеракцијата и на крај се продуцира истата шема со помала контрола од наставникот. Играта може да биде значаен дел токму во последниот дел каде што се продуцира реална јазична комуникација. Исто така, играта може да се примени и при ревизија и рециклирање на претходно научениот материјал. При организацијата и определувањето на времето, неопходно е да се следат неколку важни фактори за таа да биде доследна, оправдана и успешен резултат на претходно поставената цел и компетенција. Наставникот е должен да ја објасни целта на играта и да ја демонстрира. Исто како и кај другите активности на часот, треба да се посвети посебно внимание на нивото на тежина на играта зашто во нејзината привлечност лежи и предизвикот, што не смее да биде премногу висок за да не се обесхрабрат некои од учениците. Според Кариер (Carriger 1998), најважно е правилно да се одбере нивото на играта што треба да биде компатибилно со јазичното ниво на учениците, како и со целите и задачите на самиот час. Треба да се земат предвид и возраста на учениците, нивните карактери (дали се сериозни или лесно се деконцентрираат) и, секако, времето на игра. За да може да се охрабрат сите ученици да земат учество во играта, наставникот треба неа во потполност да ја разбира и владее, да ја води и следи. Секако, за да биде играта целосна потребно е таа да се модифицира и променува во текот на часот. Играта придонесува да се стави во функција изученото и да се подигне нивото на ентузијазам кај учениците. Најефективна е онаа игра што придонесува за развивање на чувството за организираност и самодисциплината, како и развивање на чувството за конкурентност. Меѓутоа, најважна е нејзината едукативна компонента зашто, во спротивно, играта ќе значи залудно потрошено време. За да постои оправданост и резултат, не треба да се игра секој час. Наставникот треба внимателно да одреди соодветен ритам што ќе биде најпродуктивен и да создаде свои правила за играта да биде третирана како „сериозна забава“. На пример, се игра откако ќе се извршат сите други задачи предвидени со

програмата, (ако не се заврши, не играме), ако играта излезе од контрола, бараме соодветна варијанта за да се задржи нивото на интерес и друго⁵⁵.

Имајќи го предвид фактот дека ИКТ игра голема улога во наставата, влијанието е видливо и во наставата по Германски јазик. На следните линкови се прикажани модели на вежби за усвојување на синтаксички содржини⁵⁶:

<https://www.youtube.com/watch?v=qmiVO-HUUE8>

<https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/haupt-und-nebensaetze>

<https://www.youtube.com/watch?v=UptXUdiSVTI>

<https://www.studienkreis.de/deutsch/satzglieder-subjekt-praedikat-objekt/>

<https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/satzformen>

<https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/satzformen-satzreihen>

<https://www.youtube.com/watch?v=mfLUtG8IQzM>

<https://www.youtube.com/watch?v=D6Ay23Zcxfc>

<https://www.sofatutor.at/deutsch/videos/satzformen>

https://www.youtube.com/watch?v=N3kme_yfVjw

<https://www.youtube.com/watch?v=X0rulmcH2DA>

<https://www.youtube.com/watch?v=RI4lOt4riXs>

http://cyberspaceandtime.com/7_P--tc0RLE.video+related

Во прилог се дадени препорачани вежби што може да се користат во наставата по Германски јазик.

⁵⁵Емилија Петрова-Ѓорѓева, Ана Ѓорѓева, Изучување на странски јазик преку игра, <http://eprints.ugd.edu.mk/11597/2/Pedagoska%20revija_1.pdf>, .10.10.2018, Belgrad, 2015, 12

⁵⁶Видеата се достапни на You tube. Од нив може да се извлечат заклучоци за начинот на кој може да се користат методите при усвојување на знаењата во наставата по Германски јазик.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

7. Методолошка рамка на истражувањето

Во овој дел на трудот ќе се даде детално образложение на проблемско-предметната рамка на истражувањето, на целите и задачите на истражувањето, како и на научните сознанија што треба да ги обликува истражувањето, а се однесуваат на синтаксичката структура во германскиот и македонскиот јазик. Научноста на докторската дисертација се одредува со помош на научно опфатените и детално образложени поими што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во македонскиот и германскиот јазик, на примената на истражувачки методи, како и на дескриптивните, описните искази за можните релации и методи на дејствување. Научниот пристап е резултат на објективноста во заклучоците и, без дилема, може да се констатира дека истражувањето ја разработува основната релација меѓу: синтаксичката структура на реченицата во македонскиот и германскиот јазик и можното влијание на македонскиот во изучувањето на германскиот јазик. Методологијата на истражувањето подразбира разработување и проучување на методите и на сите постапки што се применуваат во докторската дисертација⁵⁷.

7.1. Проблем и предмет на истражувањето

Целта на докторската дисертација како научно истражување произлегува од проблемот, што претставува основна мотивација за реализација на ова истражување. Проблемот има практична, односно прагматична природа, што вклучува утврдување на влијанието на синтаксичката структура на реченицата од македонскиот во наставата по Германски јазик. Оттука произлегува и важноста од правилно формирање на реченична рамка што придонесува за успешност во писменото изразување кај учениците од основните училишта во РМ⁵⁸.

⁵⁷Zoran Ivanović, *Metodologija znanstvenog istraživanja*, Saiva Kastav, 2011

Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S. ak., 2009/2010.

⁵⁸Zoran Ivanović, *Metodologija znanstvenog istraživanja*, Saiva Kastav, 2011

Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S. ak., 2009/2010.

7.1.1. Проблем на истражувањето

Усвојувањето на секој јазик, па и на мајчиниот јазик, претставува процес во кој ученикот постепено поминува одредени меѓустепени, со цел приспособување на јазичниот систем, односно обработување на структурните елементи и правила за формирање на реченици, а понатаму и за остварување на комуникација стекнати во наставата или во секојдневниот живот. Во таа насока, може да се зборува за поставување на хипотези за елементите на јазикот и правилата и за јазичната продукција, како и за нивно испитување во делот наречен комуникација. Процесите на усвојување на јазикот кај секој ученик се засноваат на претходно специјализирана шема или стратегија за учење. Природен приод е ученикот при изучување на втор странски јазик да се ориентира кон знаењето и продукцискиот модел од мајчиниот јазик. Затоа е предност мајчиниот јазик да не се елиминира од наставата по странски јазик. Влијанието на мајчиниот јазик може да го назадува, но и да го унапредува процесот на учење на вториот, односно на странскиот јазик. Важно е да се наведе дека секој пренос на одредени правила од еден јазик во друг јазик се означува како трансфер. Во таа насока, појавата на трансфер на структури и правила од првиот јазик во продукција на вториот јазик се означува како природно продолжување на стратегиите за учење на странскиот јазик. Ако преносот на правилата го унапредува процесот на учење, тогаш може да се зборува за позитивен трансфер, ако го уназадува, тогаш е во прашање негативен трансфер.

Синтаксичката структура на реченицата во двата јазици, македонскиот и германскиот јазик, е предмет на истражување на бројни автори. Бојковска (година страница) истакнува дека некои глаголски форми во однос на нивната синтаксичка функција се употребуваат атрибутивно. Тоа се однесува на глаголските придавки во македонскиот јазик (решена задача) и на партиципот на перфектот во германскиот јазик, решена задача (*die gelöste Aufgabe*), кој не се јавува само во рамките на глаголскиот комплекс, на пример, во перфект (*hat geschrieben*), плусквамперфект (*hatte geschrieben*), пасив (*ist geöffnet*) итн. Партиципот на презентот, пак, во германскиот јазик се употребува атрибутивно. Гизела Хавранек (година) укажува на улогата што ја

имаат почитувањето и пренесувањето на граматичките обележја за содржинско оформување на текстот од македонски во германски јазик. Според Хавранек (Havranek 1997), граматичкото време е важно и основно средство за создавање на текст од македонски на германски јазик. Бојковска (2009, 56), ја дефинира придавската синтагма како група зборови чија глава е придавка, вклучувајќи ги и глаголските придавки, односно партиципите. Таа ја разгледува придавската синтагма употребена како атрибут на именката. Во центарот на вниманието се придавските атрибути што се состојат само од придавка, но и т.н. развиени придавски атрибути, т.е. атрибутски употребените придавски синтагми во кои придавската глава има сопствени атрибути, односно сателити. Исто така, Бојковска го разгледува согласувањето на членовите на реченицата од аспект на кумулацијата. Значи, се поставува прашањето во кој број стои прирокот кога се јавува подмет со кумулирани елементи во еднина и во кое лице стои прирокот при кумулација на лични заменки употребени во различни членови на категоријата лице.

Pavel Borissewitsch (1997) ги обработува реченичните модели и дава компаративни согледувања за нив. Според него, при изучување странски јазик, учениците имаат големи тешкотии да формираат точни германски реченици, што се темели на фактот дека валентноста на прирокот, морфосинтаксичкото поставување и редот на зборовите во реченицата, во голем дел, се разликуваат од реченичната структура во мајчиниот јазик. Еден коректен синтаксички и семантички израз, што ќе ги истакне предвидените намери, а ќе влијае на комуникацијата и текстот, е предуслов за правилно формирање на реченична рамка. Терминот синтакса е од грчко потекло и значи „составување, средување, редување“ (на зборовите). Синтаксата е оној дел од граматиката што ја проучува способноста на зборовите да се поврзуваат меѓу себе, но, пред сè ги проучува целините што се добиваат како резултат на таквите поврзувања. Синтаксата тргнува од зборовите или од нивните форми и ги утврдува правилата според кои се создаваат повисоките, синтаксички јазични единици. Основна единица во синтаксата е реченицата, помала од неа именската група или синтагма, а поголема сложената реченица. Овие елементи се среќаваат во врзан текст.

Истражувањето наметнува потреба од идентификување на бројните проблеми во оваа област, што може да се основа за понатамошни истражувања. Некои од нив се следните:

1. Неправилно формирање на реченична рамка во однос на синтаксичката структура поради влијанието на македонскиот врз германскиот јазик, што се јавува

како резултат на недоволен број часови наменети за изучување на синтаксичката структура во германскиот јазик или како резултат на недоволно објаснети граматички структури во учебните помагала во наставата во основното деветгодишно образование. (Реализирани се повеќе неформални разговори со 15 наставници по германски јазик во град Битола)

2. Следен сегмент се активностите, улогата и компетенциите на наставниците по Германски јазик, што, исто така, доведуваат до недоследности во писмениот и усниот израз на учениците во наставата по Германски јазик.

3. Важност од добри комуникациски и организациски вештини кај наставникот во поучувањето за синтаксичките содржини во македонскиот и германскиот јазик.

4. Примена на современа образовна технологија при изучување на македонскиот и германскиот јазик и нејзиното влијание врз комуникациските и интеракциските вештини на учениците.

5. Начини за зголемување на мотивацијата и креативноста кај учениците и наставниците во процесот на изучување на германскиот јазик.

При изучувањето странски јазик, ученикот веќе располага со јазична компетенција на мајчиниот јазик и ги пренесува своите знаења на новиот јазик. Поимот трансфер или интерференција се обработува во лингвистиката двонасочно. Меѓусебното влијание на различните јазици, во однос на социјалните појави и јазичните контакти и преносот на структурните модели од мајчиниот во странскиот јазик при изучување на странскиот јазик, доведуваат до формирање на погрешни реченици на јазикот цел. Грешките во писменото и усното изразување на учениците не мора секогаш да бидат условени од интерференцијата. Тие може да бидат предизвикани и од психолошки и дидактички услови.

Може да се заклучи дека синтаксичката структура на реченицата во македонскиот и германскиот јазик е обработувана во повеќе наврати, но се наметнува потребата од внесување на измени и дополнувања. Бројот на истражувањата во кои се елаборираат конкретни правила е сосема мал, а досега не е пишувано многу за синтаксичката структура во практиката. Таквите сознанија ја потенцираат важноста на истражувањето, укажувајќи на потребата од продлабочено проучување на проблемот.

Проблемот на истражувањето во докторската дисертација е:

(Не)доволен фокус на синтаксичката структура на реченицата во наставните содржини во наставата по Германски јазик.

7.1.2. Предмет на истражувањето

Предметот на ова истражување се фокусира на усвојувањето на реченичната структура во германскиот јазик во наставата по Германски јазик. Врз основа на резултатите од ова истражување, ќе се дадат одредени предлози и препораки за да се подобри писменото изразување на германски јазик, што ќе овозможи подобра комуникација на учениците на германски јазик. Оваа докторска дисертација, ќе понуди и одредени предлози и сугестии за намалување на влијанието на негативниот трансфер, а од друга страна за користење на придобивките од позитивниот трансфер. Преку процесот на компаративни согледувања, посебно ќе биде нагласена синтаксичката структура во германскиот јазик. Значаен сегмент на оваа докторска дисертација е тоа што проучувањето и толкувањето на проблемот ќе бидат направени од аспект на анализа на наставните планови и програми и на наставните содржини по предметот Германски јазик за третиот циклус во основното образование. Во таа смисла, со разработувањето на дадените аспекти, ќе се даде одговор на многу актуелни прашања, а воедно ќе се даде и придонес во унапредувањето на наставата по предметот Германски јазик.

Оваа докторска дисертација е посветена на испитувањето на интерференцијата и трансферот како извор на грешки кај ученици од основното образование кои го изучуваат германскиот јазик како втор странски јазик во РМ. Долгогодишната работа во наставата по Германски јазик, од една страна, и искуствата од друга страна, покажуваат дека често се појавуваат грешки што редовно се повторуваат во одредени јазични подрачја. Тоа е резултат на интерференцијата од македонскиот јазик. При изучувањето на странски јазик, употребата на македонскиот јазик како јазик на комуникација е неизоставен дел, посебно во почетните години на изучување на странскиот јазик. Но се поставуваат следните истражувачки прашања: Дали треба да се изостави употребата на мајчиниот јазик кај учениците од повисоките одделенија за да се избегне можна интерференција? Дали воопшто може да се изостави употребата на мајчиниот јазик при изучување на странски јазик? Поради влијанието на мајчиниот јазик, не може да се избегнат одредени пречки во процесот на изучување на странскиот јазик, но тие може да се редуцираат на минимум.

Предметот на ова истражување се фокусира на:

Влијанието на реченичната структура од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование.

Имено, се истражуваат и анализираат интерференцијата и трансферот, но и влијанието на реченичната структура од мајчиниот јазик врз синтаксичките компетенции кај учениците од основно образование при изучувањето на германскиот јазик. Исто така, од особено значење се и наставните содржини и застапеноста на сегментите во врска со структурата на реченичната рамка. Преку правилен избор на наставни содржини, се конкретизираат и операционализираат воспитно-образовните цели и, на тој начин, стануваат практично остварливи. Всушност, наставните содржини се оној конкретен опиплив дел, составен од многубројни факти, идеи и податоци со кои учениците стапуваат во директен контакт и од кои учат. Благодарение на наставните содржини учениците стекнуваат знаења, способности и вештини, односно формираат навиките за точно и коректно писмено и усно изразување на јазикот цел. Во контекст на тоа, целесходно е да се истакне и големото значење на наставните помагала или конкретно на учебниците по предметот Германски јазик. Понудените решенија за презентирање на граматичките содржини или потесно на синтаксичката структура во учебниците по Германски јазик ќе бидат предмет на анализа на овој труд со цел да се направи увид во однос на тоа дали тие ја задоволуваат крајната цел, а тоа е успешно писмено изразување на германски јазик. Затоа и целта на оваа докторска дисертација е да се истакнат компаративните согледувања, а, во тој контекст, и придобивките од позитивниот трансфер во делот синтаксичка структура во македонскиот и германскиот јазик.

7.2. Мотив и оправданост на истражувањето

Недоволната истраженост на проблематиката што се однесува на моделирањето на наставата по Германски јазик од наставниците во основно образование во однос на синтаксичките структури, ставањето на акцент на синтаксата и на реченичната структура, како и изнаоѓањето на решенија за зголемување на квалитетот на писменото изразување на учениците од основното образование, се едни од главните мотиви за ова истражување. Секако, треба да се нагласат и важноста за усовршување на

компетенциите на наставниците за примена на современите методи во наставата по Германски јазик, подобрувањето на квалитетот на наставата по Германски јазик и создавањето поголеми можности за развој на позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.

Оваа докторска дисертација го испитува влијанието на синтаксичката структура на реченицата од македонскиот во современата настава по Германскиот јазик. Правилното формирање на реченична рамка доведува до успешност во писменото изразување на јазикот цел.

Од аспект на оправданоста на истражувањето, се истакнуваат димензиите на индивидуалците, институциите и општеството.

Истражувањето ја нагласува *индивидуалната димензија* од аспект на развој и подобрување на вештините и компетенциите на наставниците, кои изведуваат настава по предметот Германски јазик и кои преку примената на современи концепти во наставата ќе овозможат подобрување на квалитетот на **јазичните компетенции кај учениците**, односно на писменото изразување на германски јазик.

Димензијата за оправданоста на ваков вид истражување што ги вклучува *институциите*, се однесува на размислувањето за подигнување на свеста на наставниците за потребата од континуирано усовршување во однос на примената на наставните методи и форми, што ќе имаат позитивно влијание врз подобрување на квалитетот на јазичните компетенции кај учениците од третиот развоен циклус во деветгодишното основното образование,

Општествената оправданост се темели на потребата од примена на современи концепти во наставата по Германски јазик, што би придонело за подобрување на квалитетот на наставата и развојот на општеството во целина.

7.3. Цели и задачи на истражувањето

Генералната цел на докторската дисертација е истакнување на компаративните согледувања во врска со синтаксичката структура на реченицата во македонскиот и германскиот јазик во наставата во основно образование. Оправданоста на темата е во корелација со промените што се случуваат во воспитно-образовниот процес и со потребата од подобрување на наставата по Германски јазик. Притоа, треба да се имаат предвид неколку моменти, и тоа:

1. Процесот на структурирање на реченичната конструкција на германски јазик се состои од збир правила што треба да се почитуваат за да доведат до коректно и соодветно писмено изразување.

2. Анализа на наставните планови и програми пропишани од Министерство за образование и наука во РМ. Реализацијата на наставниот процес е незамислива без претходно постоење на јасно дефинирани цели. Всушност, целта го определува крајниот резултат, односно квалитетот и квантитетот на знаењата, умеењата и ставовите што треба да ги постигнат учениците низ процесот на едукација.

Целта на истражувањето е насочена кон добивање на сознанија за тоа како наставникот по Германски јазик, преку соодветно моделирање на наставата и на наставните содржини по Германски јазик, ќе има позитивно влијание врз подобрување на знаењата на учениците за реченичната конструкција во германскиот јазик што ќе придонесе за квалитетот на нивното писмено изразување, односно за зголемување на нивните компетенции. Специфичните цели се однесуваат на добивање на практични сознанија со кои наставниците ќе им се даде можност да ја подобрат својата работа, од аспект на синтаксичката структура на реченицата во наставата по предметот Германски јазик.

Од методолошки аспект истражувањето има⁵⁹:

Прагматични цели. Резултатите од истражувањето на влијанието на синтаксичката структура на реченицата од македонскиот во германскиот јазик во наставата во основно образование, може да бидат користени од наставниците, студентите на филолошките факултети (насока: германски јазик), истражувачите, авторите што се занимаваат со оваа проблематика и од други засегнати страни. Утврдувањето на прагматичните цели е особено значајно бидејќи влијае врз утврдувањето на правецот на истражувањето и на длабочината до која ќе се истражува проблемот, но има позитивно влијание и врз корисниците на истражувањето.

Сознајни цели. Прагматичните цели нема да се постигнат ако не се реализираат сознајните или научните цели, а тие произлегуваат од самата природа на проблемот на истражувањето. Проблемот на истражувањето, што се однесува на (не)доволниот фокус на синтаксичката структура на реченицата во наставните содржини во наставата по Германски јазик, се опишува целосно и прецизно се дефинира, во согласност со

⁵⁹ Zoran Ivanović, *Metodologija znanstvenog istraživanja*, Saiva: Kastav, 2001, 318–324.

правилата за научно опишување, односно со правилата за дескрипција. На тој начин, ќе се дојде до чинителите, причините и последиците за неговото појавување.

Задачи на истражувањето се:

1. Квантитативна анализа на Наставните програми по предметот Германски јазик за третиот развоен циклус во основното образование пропишани од МОН⁶⁰ за добивање на сознанија за застапеноста на содржини што се однесуваат на реченичната структура.

2. Квалитативна анализа на учебните помагала по предметот Германски јазик во третиот циклус од деветгодишното основно образование одобрени од МОН за добивање на сознанија за опфатот на реченичната структура во наставните содржини.

3. Добивање на сознанија за точниот број часови посветени на реченичната структура по предметот Германски јазик во третиот циклус од деветгодишното основно образование.

4. Добивање на сознанија за ставот и мислењата на наставниците по Германски јазик во врска со влијанието на реченичната структура во македонскиот врз реченичната структура во германскиот јазик.

5. Анализа на содржина на писмените изработки од ученици од третиот развоен циклус од деветгодишното основно образование од предметот Германски јазик, на пр. писмени работи, есеи, наставни листови, описи и др. со цел да се испита влијанието на мајчиниот јазик во правилното формирање на реченичната рамка во германскиот јазик.

6. Препораки, предлози и идеи за надминување на негативното влијание на македонската реченична рамка врз германската реченична рамка. (Негативен трансфер, слики стр 125 – 130)

7. Препораки, предлози и идеи за подобрување на квалитетот и успехот на наставата по Германски јазик.

7.4. Вид на истражувањето

Постојат различни категории во кои се категоризираат научните истражувања. Различни автори ги категоризираат истражувањата според различни критериуми. Ова истражување ќе се категоризира според следните критериуми⁶¹:

⁶⁰МОН е скратеница за Министерство за образование и наука во Р Македонија, достапно на: <http://www.mon.gov.mk/>.

⁶¹Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S.ak., 2009/2010.

1. Според критериумот **насоченост**, истражувањата се делат на фундаментални (темелни), применети и развојни, вклучувајќи ги и акциските истражувања. Докторската дисертација спаѓа во **применетите (апликативни) истражувања** преку кои се добиваат нови сознанија и кои, првенствено, служат за остварување на практични цели, поаѓајќи често од примената на резултатите од фундаменталните истражувања. Докторската дисертација се однесува на унапредување на воспитно-образовниот процес и на наставата по Германски јазик.
2. Според критериумот **лонгитудинални и трансферзални истражувања**, истражувањето спаѓа во **трансферзалните истражувања**, што истражуваат пресек на појавата во одреден временски период (сегашност).
3. Според критериумот **место на истражување**, станува збор за емпириски и неемпириски истражувања. Кај **емпириските (искуствени) истражувања**, во кои спаѓа и докторската дисертација, податоците се собираат од непосредната воспитно-образовна работа. Истражувањата што ги изведуваат самите просветни работници во рамките на воспитно-образовната работа по правило се емпириски.
4. Според критериумот **време**, истражувањата се категоризираат во истражувања на историјата на воспитанието и образованието, истражувања на сегашноста на воспитанието и образованието и истражувања на иднината на воспитанието и образованието (футуролошко-педагошки истражувања). Докторската дисертација може да се класифицира во **истражувања на сегашноста на воспитанието и образованието**.
5. Според други критериуми при одредувањето на видот на истражувања, во согласност со **евалуациските истражувања** што ја истражуваат ефективноста на наставните постапки и методи, докторската дисертација според својата фокусираност спаѓа во **сумативните истражувања**, во кои во прв ред е целта да се утврдат целокупните (сумарни) резултати од воспитно-образовните активности.
6. Докторската дисертација спаѓа и во **дескриптивни истражувања**, што се насочени кон опишување на педагошката практика и во **каузални истражувања**, што се фокусираат кон истражување на причинско-последичните односи.

7.5. Истражувачка парадигма

Секое научно истражување тргнува од некој општ научен пристап во кој е вградена одредена општа филозофско-појмовна рамка, наречена научна парадигма⁶². Научната парадигма претставува матрица за научната дисциплина и опфаќа општоприфатени претпоставки, вредности, верувања и примери од она што е предмет на научната дисциплина. Постојат две научни парадигми, и тоа:⁶³

1. Парадигма на разбирање.
2. Парадигма на појаснување.

Кај парадигмата на разбирање, фокусот е насочен кон продлабочено сфаќање на педагошките појави, како и на појавите што се поврзани со педагошката појава.

Кај парадигмата на појаснување, фокусот е насочен кон појаснување, односно толкување на појавата, што најчесто е поврзано со настојувањето да се пронајде точна, егзактна причинско-последична поврзаност во врска со појавата што се проучува.

За овие парадигми се користат термините квалитативна и квантитативна парадигма. Истражувањето ги опфаќа и двата вида парадигми. Карактеристиките на двата вида парадигми се прикажани во табелата 3.

ПАРАДИГМА НА РАЗБИРАЊЕ	ПАРАДИГМА НА ПОЈАСНУВАЊЕ
Разбирање на истражуваната појава – интерпретативна парадигма.	Утврдување на причинско-последичните релации – каузална парадигма.
Квалитативен пристап.	Квантитативен пристап.
Феноменолошки пристап.	Емпириско-аналитички постапки.
Идиографска цел.	Номотетичка цел.
Природно набљудување.	Егзактно мерење.
Динамичка реалност.	Статичка реалност.
Холистичност.	Партикуларистичност или насоченост кон одделни аспекти на појавата.
Поголема улога на субјективноста.	Фокус кон максимална објективноста.

Табела 3: Карактеристики на видовите парадигми

Извор: Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S.ak., 2009/2010.

⁶²Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S.ak. god. 2009/2010.

⁶³Емилија Петрова-Горѓева, Ана Горѓева, *Изучување на странски јазик преку игра*, <http://eprints.ugd.edu.mk/11597/2/Pedagoska%20revija_1.pdf>, 12.11.2018

Уште еден термин кој се јавува во докторската дисертација е триангулацијата. Основната смисла на триангулацијата е фактот дека појавата може точно да се воочи ако се разгледува од различни аспекти. Таквите аспекти вклучуваат⁶⁴:

- ✓ Синтеза на „парадигматски парови“.
- ✓ Анализа на собраните податоци во текот на истражувањето – применетата статистика треба да покаже на што се однесуваат добиените бројки и што треба да се направи со нив во воспитно-образовниот процес.
- ✓ Одраз на пристапот на парадигма на општата методолошка рамка.
- ✓ Цел на истражувањето, синтезата се јавува при настојувањето да се применат резултатите од научната генерализација.
- ✓ Начин за собирање на податоците од воспитно-образовната емпирија.
- ✓ Односот меѓу процесот и резултатите од активностите, т.е. воспитанието и образованието треба што повеќе да се обработи и запознае. Неговата цел е во резултатите што ќе се добијат, а без кои самиот процес нема да има смисла.
- ✓ Гледање на целината на појавата или гледање на одделни нејзини аспекти, односно холистичко набљудување (набљудување на појавата во целина) или одделно набљудување (предност се дава на одделни аспекти на појавата).

Докторската дисертација ги опфаќа сите наведени аспекти од истражувачката парадигма. Нејзината основна задача е да се најдат начини за примена на современи пристапи и методи во моделирањето на наставата по Германски јазик, со цел да се подобрат јазичните компетенции кај учениците од третиот развоен циклус на основното образование во Република Македонија во однос на синтаксичката структура на реченицата во германскиот јазик.

⁶⁴ Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S.ak. god. 2009/2010.78

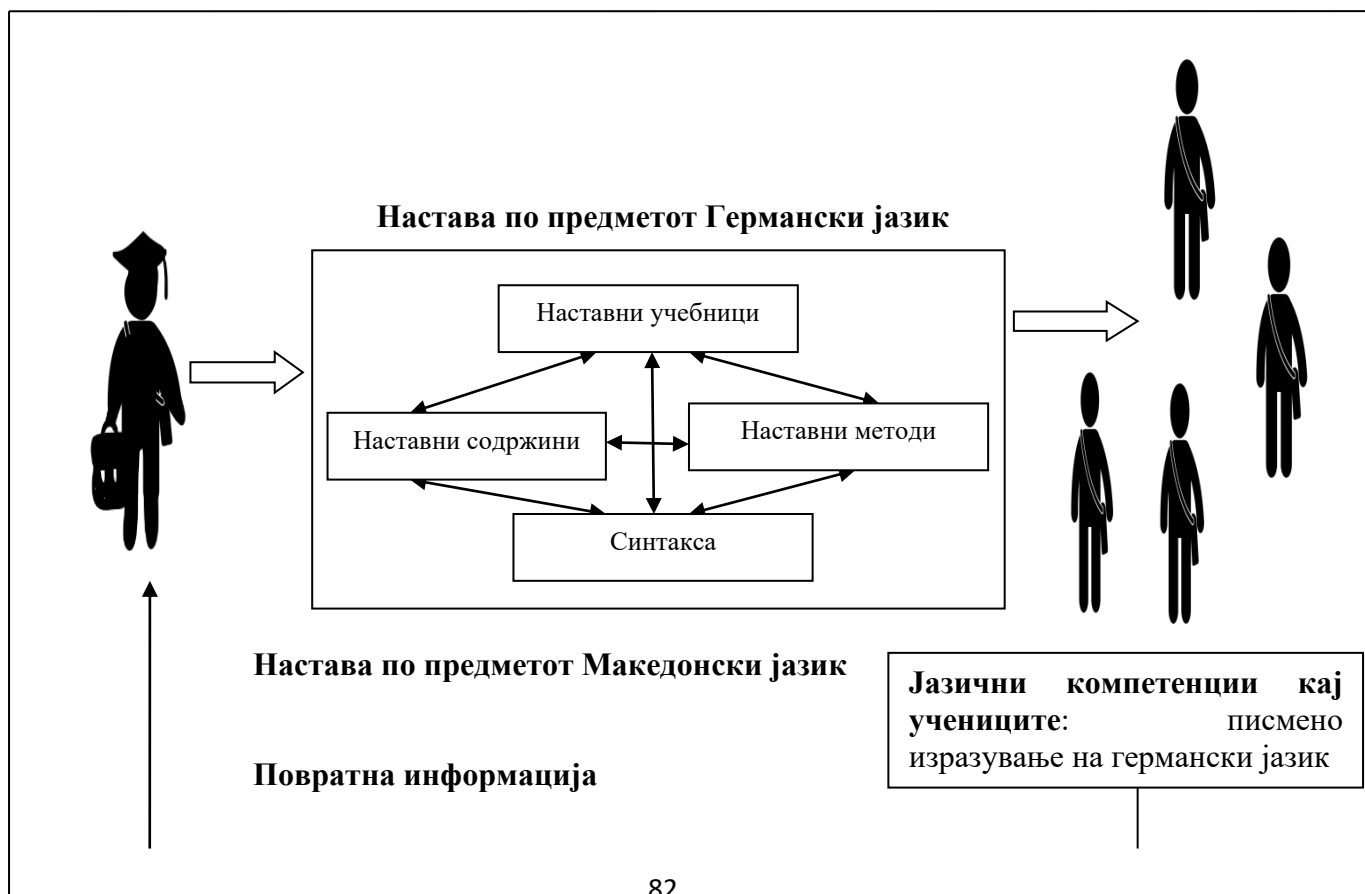
7.6. Појмовно-категоријален модел на истражувањето

Познат е фактот дека мајчиниот јазик може да го уназади или, пак, да го унапреди процесот на учење на германскиот, како странски јазик кај учениците од основното образование. Трансферот вклучува пренос на одредени правила од еден јазик во друг јазик, во овој случај од македонски јазик на германски јазик. Не треба да се занемари постоењето на позитивен или негативен трансфер при изучувањето на германскиот јазик, како странски јазик. Во таа смисла, наставниците од третиот развоен период во основното образование се соочуваат со предизвик во однос на начинот на кој ќе го унапредат процесот на учење кај учениците, на применливите стратегии, како и на начинот на кој ќе се подобрат наставните програми по Германски јазик за да го унапредат учењето на германскиот јазик, првенствено во однос на синтаксичката структура на реченицата.

Под влијание на мајчиниот јазичен систем, ученикот многу често, формира погрешни јазични структури при изучувањето на втор странски јазик. Ваквите грешки се производ на интерлингвална интерференција. Појавите на интерференцијата се посебно видливи во делот граматика. Од друга страна, пак, трансферот веќе долго време е актуелен предмет на истражување во лингвистиката. Од една страна, трансферот може да биде свесна стратегија при изучување на странски јазик, а од друга страна, враќањето кон јазичното знаење често се случува несвесно. Значајна улога при појавата на трансферот имаат компетенцијата и контролата. Која е улогата на мајчиниот јазик во изучувањето на германскиот јазик, како втор странски јазик кај учениците од основното образование?

Мајчиниот јазик има одлучувачка функција при изучување на германскиот јазик, како втор странски јазик. Според тоа, тој претставува лингвистичка основа при изучување на германскиот јазик. Процесот на изучување на странски јазик минува низ различни фази и во секоја фаза значењето и влијанието на мајчиниот јазик е различно. Во почетокот на изучување на германскиот јазик, влијанието на мајчиниот јазик е големо, бидејќи сè уште не е доволно знаењето на странскиот јазик. Но со текот на времето, како што се зголемуваат знаењата за германскиот јазик, влијанието на мајчиниот јазик значително се намалува. Уште едно прашање на кое треба да се даде одговор се однесува на употребата на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик. Се поставува прашањето за тоа колку често и во кои ситуации се препорачува неговата

употреба, особено кога станува збор за синтаксата и за реченичната структура. Реченицата како најмала комуникативна единица е самостојна целина и во неа доминантна улога има глаголот. Речениците се состојат од определени елементи, а тие елементи се состојат од еден или повеќе зборови. Структурата на реченицата најдобро може да се разбере ако се детерминира значењето на предикатот, субјектот, објектот и прилошката определба. Покрај тоа, во германскиот јазик се разликуваат пет видови реченици, и тоа: исказни реченици, прашални реченици, заповедни реченици, реченици што искажуваат желба и извични реченици. Во македонскиот јазик, пак, се разликуваат: прости, независносложени и зависносложени реченици. Во независнослोजените спаѓаат: составните спротивните, разделните, исклучните и заклучните реченици. Во зависнослोजените спаѓаат: временските, причинските, последичните, целните, условните, допусните, начинските, односните и исказните реченици. Врз основа, пак, на тоа дали содржат сврзници и сврзувачки зборови или не, речениците се делат на реченици што содржат сврзници и сврзувачки зборови (сврзнички сложени реченици) и реченици не содржат сврзници и сврзувачки средства (бесврзнички сложени реченици) (види слика 1). Во контекстот главна и споредна реченица во македонскиот и германскиот јазик се воочуваат сличности во градбата на главната реченица а различности во градбата на споредната реченица.



Слика 1: Појмовно-категоријален модел на истражувањето според авторот на докторската дисертација

Од сликата 1 може да се заклучи дека се наметнува потребата од моделирање на наставата по Германски јазик од наставникот, што ќе има позитивно влијание врз квалитетот на писменото изразување на учениците. Генералната цел на моделот е да го истражува влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојувањето на реченичната структура во германскиот јазик. Основа на формирањето на правилни реченици е синтаксата, односно совладување на правилата за формирање на реченична структура, што на учениците ќе им овозможи полесно да го совладаат германскиот јазик и коректно да се изразуваат во пишана форма. За таа цел, наставниците преку наставните методи треба да стимулираат позитивен трансфер, но, од друга страна, пак, се поставува прашањето за тоа колку се синтаксичките содржини застапени во наставните содржини и наставните учебници. Соодветната поставеност на синтаксичките содржини во наставата и ангажираноста на наставникот ќе имаат позитивно влијание врз подобрувањето на јазичните компетенции кај учениците, односно подобрувањето на писменото изразување. Применливоста на овој модел ќе им даде можност на наставниците да ја подобрат својата работа во однос на синтаксичката структура на реченицата во рамките на предметот Германски јазик.

Во двата јазици синтаксата игра значајна улога, односно почетна точка се правилата според кои од зборовите се формираат повисоките синтаксички единици. Базичен елемент е структурата на реченицата и во германскиот и македонскиот јазик. Тоа укажува на потребата од идентификување на модел во кој ќе се покажат причинско-последичните релации меѓу структурата на реченицата и нејзиното влијание врз изградувањето на јазичните компетенции за германскиот јазик кај учениците од основно образование. Тоа ја потенцира и улогата на трансферот и бара да се испита начинот на кој учениците полесно може да го совладаат германскиот јазик како втор странски јазик. Синтаксичката структура на реченицата во македонскиот и германскиот јазик треба да бидат опфатени во општите и специфичните цели на предметот Германски јазик.

Општите цели на предметот Германски јазик ги опфаќаат следните сегменти: оспособување за комуникација на јазикот цел, запознавање и почитување на другите

култури и традиции, развивање чувство за толерантност при осознавање на општото и различното, развивање способност за меѓукултурни контакти и развивање интерес за земјите во кои се зборува германскиот јазик и, секако, за збогатување на општата јазична култура. Во врска со специфичните цели на наставата по Германски јазик, кај учениците треба да се развијат јазични, комуникативни и интеркултурни компетенции. Понатаму, треба да се развие способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик, да се формираат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми, а воедно да се развие и способност за самостојно учење.

7.7. Дефинирање на основните поими во истражувањето

Основни поими во докторската дисертација се следните:

1. Интерференција и трансфер. Интерференцијата и трансферот се процеси и производи на преземање на јазичен израз од мајчиниот во странскиот јазик или обратно. Станува збор за процес и производ. Кога учениците го пренесуваат своето јазично знаење од претходно изучените јазици, процесот се вика трансфер, а производот интерференција.

2. Грешки од интерференцијата. Станува збор за грешки што настануваат под влијание на мајчиниот јазик. Преносот на структури од мајчиниот јазик може да води кон изместување на јазичните норми, а во тој случај се работи за негативен трансфер што се означува како интерференција.

3. Видови трансфери. Трансферот го мотивира учењето на странскиот јазик. Постојат различни видови трансфери, и тоа: стратешки трансфер, потенцијално свесен трансфер и автоматски трансфер. Исто така, постои трансфер на форми (фонетски, фонолошки и други обележја), трансфер на содржини (значење), функционален трансфер (пренос на граматички сегменти) и прагматичен трансфер (начин на однесување).

4. Мајчин јазик. Мајчин јазик е првиот јазик што човекот го учи од своето раѓање. Овој термин се користи за јазик што некоја личност најдобро го говори. Мајчиниот јазик истовремено е поддршка, но и кочница при изучување на странски јазик. Амбивалентната улога на мајчиниот јазик се гледа во тоа што мајчиниот јазик го трасира патот за изучување други јазици.

5. Употреба на мајчиниот јазик. Наставникот најчесто го употребува мајчиниот јазик при воведување на нов текст или на нова граматичка структура, при објаснување на апстрактни поими и идиоматски структури. Употребата на мајчиниот јазик во наставата по странски јазик зависи од различни социо-психолошки фактори, што меѓусебно влијаат еден на друг. Меѓу најважни фактори се споменуваат возраста на учениците и степенот, односно нивото на знаење.

6. Наставни материјали. Наставните материјали се во функција да понудат можности за унапредување на индивидуалниот процес на учење. За да биде процесот на учење поефикасен и полесен, потребно е да се применуваат стратегии за тоа како да се работи со јазичниот трансфер и во согласност со тоа да се приспособи и наставниот материјал.

7. Споредувањето на јазиците се темели на еквивалентност, сличност и различност на одредени јазични целини, модели, системи и процеси. Еквивалентноста и сличноста на одредени јазици се засноваат на фактот што сите човечки јазици имаат универзални карактеристики, што се биолошки условени бидејќи сите луѓе ги имаат истите органи и центри, бидејќи нивното битие и нивното егго се организирани според истите биолошки и физички принципи и бидејќи сите луѓе го употребуваат јазикот според одредени универзални услови, како воздух, воздушен притисок итн.

8. Категории и целини на јазичното споредување (конфронтативна лингвистика). Задача на конфронтативната лингвистика е да ги истражува разликите и сличностите, нив да ги соопштува и да ги стави на располагање на научната и стручната јавност. Генерално, може да се каже дека конфронтативната лингвистика ги истражува фонетско-фонолошките, граматичките (морфолошките и синтаксичките), лексичките и фразеолошките целини.

9. Синтаксата, како дел од граматиката, ги проучува и ги систематизира јазичните правила според кои зборовите се комбинираат во единици поголеми од нив, односно во синтагми, реченици и текстови. Синтаксата ги проучува и односите во реченицата, нивната синтаксичка и семантичка архитектоника. Таа ги истражува и комуникативните намери на говорните акти. Уште се интересира за реченичните структури, потоа за организацијата, како и за типологијата на текстовите. Предмет на изучување на синтаксата е градбата, односно структурата на речениците.

10. Речениците претставуваат јазични целини што се релативно самостојни и затворени. Тие се градат од помали јазични целини, што, од своја страна, исто така, имаат одреден степен на самостојност. Значи, се работи за зборови или групи зборови што се појавуваат вообичаено во поголеми самостојни, затворени јазични целини,

односно текстови. Во тој контекст, може да се каже дека е реченицата најмалата комуникативна единица во текстот. Семантички, таа претставува релативно самостојна целина, во која глаголот доминира над другите елементи. Сите реченици се состојат од помали функционални елементи.

11. Предикатот, како главен елемент на реченицата, е структурен центар на реченицата. Предикатот ги определува видот и карактерот на дополненијата што се потребни за да се формулира граматички точна реченица.

12. Субјектот, по предикатот, е најчест елемент на реченицата. Исказот на предикатот се однесува, пред сè на субјектот. Предикатот мора да се совпаѓа со субјектот по лице и број. Субјектот секогаш стои во номинатив и ја определува формата на предикатот по лице и број. Најчесто е претставен со именка или замена.

13. Објектот претставува лице или предмет што се опфатени со глаголското дејство или кон кои е тоа насочено.

14. Прилошката определба е, исто така, елемент на реченицата што поблиску го определува предикатот, и тоа по место, време, начин и причина. Според тоа, разликуваме четири вида прилози, прилози за место, време, начин и причина.

15. Видови реченици: исказни реченици, прашални реченици, заповедни реченици, реченици што искажуваат желба и извични реченици.

16. Сложената реченица е комбинација од две или повеќе реченици. Дел-речениците од кои се состои сложената реченица меѓусебно се поврзани во една целост и стојат во логичен и граматички сооднос.

17. Типови независносложени реченици. Во поглед на меѓусебниот однос се разликуваат следниве типови независносложени реченици: копулативни реченици, дисјунктивни реченици, адверсативни реченици, рестриктивни реченици, каузални реченици, консекутивни реченици, концесивни реченици.

18. Реченична рамка. Поимот реченична рамка ја опишува типичната градба на реченицата што се појавува во германскиот јазик – во главната реченица предикатот е претставен со целина од свршен глагол (конјугирана глаголска форма) и несвршени (неконјугирани делови) делови.

19. Место на елементите во реченицата. Местото на елементите во реченицата во германскиот јазик е одредено од различни видови услови, и тоа: синтаксички услови, морфолошки услови и интенционални услови. Синтаксичките услови се однесуваат, пред сè на делот предикат, а, секако, и на неговите делови, а морфолошките услови се однесуваат на елементите надвор од предикатот.

20. Глаголот претставува структурен центар во реченицата. Од него зависат сите други елементи на реченицата, односно според него се согласуваат по број, форма и содржина. Потребата на глаголот како предикат од одреден број дополненија во определени форми се вика валенција.

21. Валенцијата ја означува способноста на глаголот да отвори околу себе празни места, што во одреден број и форма мора или може да бидат пополнети за да се оформи граматички коректна реченица. Дополненијата се викаат уште и актанти. Значи, според својата валенција, глаголот ја определува синтаксичката структура.

22. Синтакса во македонскиот јазик. Синтаксата е гранка од граматиката која се занимава со способноста на зборовите да се поврзуваат меѓусебно, но, исто така, ги проучува и целините што се резултат на овие поврзувања. Почетна точка во синтаксата се зборовите, нивните форми, правилата и прописите според кои се формираат повисоките синтаксички јазични групи. Базичен елемент во синтаксата е реченицата (проста и сложена).

23. Видови сложени реченици во македонскиот јазик. Во македонскиот јазик се разликуваат два вида сложени реченици, и тоа: независносложени и зависносложени реченици. Во првата група спаѓаат: составните, спротивните, разделните, исклучните и заклучните реченици. Во втората група спаѓаат: временските, причинските, последичните, целните, условните, допусните, начинските, односните и исказните реченици. Понатаму, сложените реченици се делат и врз основа на тоа дали содржат сврзници и сврзувачки зборови или не. Речениците што содржат сврзници и сврзувачки зборови се нарекуваат сврзнички (синдетонски) сложени реченици, а тие што не содржат се бесврзнички (асиндетонски) сложени реченици.

7.8. Методи за истражувањето

Методите за истражување во науката се применуваат за добивање на релевантни научни сознанија. Методите за истражување ги опфаќаат следните компоненти: **општ пристап во истражувањето** заснован на принципите на научните сознанија,

методолошка постапка што ги вклучува фазите на научното истражување, **примена на техники за истражување и собирање на податоци за истражувањето**⁶⁵.

Истражувањето во докторската дисертација вклучува метод на:

- ✓ **дедукција**, применлива за теоретската анализа.
- ✓ **индукција**, карактеристична за емпириските истражувања.

Докторската дисертација се засновна на општиот став дека застапеноста на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик, односно во наставните програми и содржини позитивно ќе влијае врз усвојувањето на знаења од германскиот јазик, што значи подобрување на компетенциите за градење на реченични структури што, од своја страна, пак доведува до подобрување на компетенциите за коректно писмено изразување на учениците од основното образование.

Како современо истражување, докторската дисертација вклучува и синтеза од квалитативната и квантитативната анализа. Квантитативната анализа вклучува утврдување на релациите во проблемско-предметната рамка и во појавата на истражувањето, а квалитативната анализа се однесува на толкување на тие односи и извлекување на заклучоци. Исто така, во докторската дисертација се применува и **дескриптивен метод**, што подразбира збир на научноистражувачки постапки со кои се опишува појавата карактеристична за основното образование. Истражувањето опфаќа:

- ✓ Предмет на истражувањето и варијабли.
- ✓ Начин (постапки, пристапи) за истражувањето.
- ✓ Место на истражувањето.
- ✓ Време на истражувањето (критичен час и време на собирање на податоците).

Каузалниот метод во истражувањето претставува збир на научноистражувачки постапки со чија помош се утврдуваат причинско-последичните односи меѓу појавите.

⁶⁵Делот методологија на истражувањето во докторската дисертација се темели на анализа на литературата: Milan I. Miljević, *Metodologija naučnog rada – skripta*, Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet, Pale, 2007; Vladimir Mužić, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Sarajevo: Svjetlost, 1979; Zoran Lalović, *Metodologija naučno-istraživačkog rada sa osnovama statistike, interno: material za studente*, 1978

7.9. Хипотетска рамка, варијабли и индикатори

7.9.1. Генерална хипотеза

Наставните содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик треба да се фокусираат кон развивање на позитивен трансфер. Тоа ќе има позитивно влијание врз подобрувањето на јазичните компетенции на учениците за градење на граматички и семантички коректна реченица, а тоа значи влијание и врз подобрувањето на писменото изразување на германски јазик.

7.9.2. Посебна хипотеза 1

Соодветната поставеност на елементите во реченичната структура има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Поединечна хипотеза 1.1.

Формирањето на реченичната структура во германскиот јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Независна варијабла: Формирањето на реченичната структура на германски јазик.

Индикатори: Првата група прашања од 1.1. до 1.5. (анкетен прашалник А1/А2).

Зависна варијабла: Писменото изразување на учениците на германски јазик.

Индикатори: Петтата група прашања од 5.1. до 5.5. (анкетен прашалник А1/А2).

7.9.3. Посебна хипотеза 2

Видот активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик позитивно влијае врз писменото изразување на учениците.

Поединечна хипотеза 2.1.

Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик имаат позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Независна варијабла: Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.

Индикатори: Втората група прашања од 2.1. до 2.5. (анкетен прашалник A1/A2).

Зависна варијабла: Писменото изразување на учениците на германски јазик.

Индикатори: Петтата група прашања од 5.1. до 5.5. (анкетен прашалник A1/A2).

7.9.4. Посебна хипотеза 3

Предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик влијаат врз писменото изразување на учениците.

Поединечна хипотеза 3.1.

Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Независна варијабла: Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата.

Индикатори: Третата група прашања од 3.1. до 3.5. (анкетен прашалник A1/A2).

Зависна варијабла: Писменото изразување на учениците на германски јазик.

Индикатори: Петтата група прашања од 5.1. до 5.5. (анкетен прашалник A1/A2).

7.9.5. Посебна хипотеза 4

Грамотичките содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во учебните помагала во наставата по Германски јазик имаат позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Поединечна хипотеза 4.1.

Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Независна варијабла: Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.

Индикатори: Четвртата група прашања од 4.1. до 4.5. (анкетен прашалник A1/A2).

Зависна варијабла: Писменото изразување на учениците на германски јазик.

Индикатори: Петтата група прашања од 5.1. до 5.5. (анкетен прашалник A1/A2).

7.10. Постапка за истражувањето

Термините „постапка“ и „методи“ изворно се истозначни. Но во методологијата, терминот „методи“ вообичаено има конотација на нешто широко, појмовно надредено, а „постапка“ на нешто тесно, појмовно подредено. Текот на истражувањето се одвиваше по следните етапи:

1. Избор на тема за истражување.
2. Изработка на проект⁶⁶.
3. Спроведување на истражувањето (примена на методи, собирање на податоци, анализа на добиените податоци и утврдување на резултатите).
4. Интерпретација на резултатите.
5. Објавување на добиените резултати во извештај од истражувањето.
6. Примена на резултатите.

Имајќи ја предвид областа на истражувањето, како и проблемско-предметната рамка, докторската дисертација е структурирана по следниот редослед:

1. Тема на докторската дисертација (проект).
2. Научен проблем што ќе биде предмет на истражување.
3. Образложение на придонесот што ќе го даде истражувањето: унапредување на научните сознанија и унапредување на практиката.
4. Општ методолошки пристап (аспекти и пристапи на парадигмата, вид истражување, методи што ќе се применат и хипотези).
5. Детален опис на постапките и инструментите за собирање на податоците.
6. Опишување на постапките за квантитативна и квалитативна анализа, што е во врска со анализата на добиените податоци.
7. Изработка на извештај за извршеното истражување.
8. Начин на објавување на податоците.

⁶⁶Сpreма изворното значење, терминот „проект“ претставува пишан документ во кој се опишува што, како, кога, со кој, со кои средства и сл. се има намера да се реализира некоја активност. Понекогаш под „проект“ се подразбира не само споменатиот документ туку и целокупната активност при реализацијата на она што го предвидува тој документ. Проектот е темелен документ на секое истражување во подрачјето на воспитанието и образованието.

Идентификувањето на варијабли во истражувањето е битен елемент и витална карактеристика на сите општествени појави, заради нивната поголема и/или помала променливост, односно варијабилност. Варијаблите што при причинско-последичната поврзаност се идентификуваат како **причини**, се нарекуваат **независни варијабли**, а оние кои се идентификуваат како **последници**, се нарекуваат **зависни варијабли**.

7.11. Техники за собирање на податоците во истражувањето

Собирањето на податоците претставува организирана активност фокусирана кон евидентирање на мислењата и ставовите на испитаниците, преку примена на соодветно избрани и научно верификувани методи и техники карактеристични за предметот и целите на истражувањето. Собирањето на емпириските податоци е карактеристично за секое научно истражување. Истражувањето ги применува:

- ✓ **методот на испитување;**
- ✓ **методот на анализа на содржина.**

Преку **методот на испитување** се собираат емпириски податоци дадени по устен/писмен пат од испитаниците. Техника за испитувањето е анкетата, а инструментот е анкетен прашалник. Во научното истражување се користи писмена анкета, во чија основа е писмена комуникација помеѓу истражувачот и испитаникот. Анкетирањето има многу предности, посебно заради економичноста.

Анкетниот прашалник, е прецизно конструиран, со прецизно дефинирани прашања.

Анализата на содржина на документите претставува метод за собирање и обработка на податоците и за формирање на научни сознанија. Предмет на набљудување се наставните содржини и писмените работи на учениците во наставата по Германски јазик. Се разликуваат квалитативна и квантитативна анализа на содржина. Податоците се користат за целите на истражувањето. Се користат:

1. Наставната програма за третиот развоен циклус од деветгодишното основно образование со цел согледување на бројот на часови предвидени за изучување на синтаксичката структура на реченицата во германскиот јазик. Се анализира Наставната програма по Германски јазик од третиот развоен циклус од деветгодишното образование, што е во тековна употреба и што е одобрена од Бирото за развој на образованието.

3. Сите учебници по Германски јазик за третиот циклус од деветгодишното образование со цел утврдување на застапеноста на содржини за синтаксичката структура на реченицата. Се користат сите учебници по Германски јазик за третиот циклус од деветгодишното основно образование што се во тековна употреба и што се одобрени од Министерството за образование и наука.

5. Пишани изработки од ученици од третиот циклус од деветгодишното основно образование на германски јазик, и тоа во вид на есеи, писмени работи, состави, наставни листови, описи и др.

Предмет на истражување во анализата на содржина се: Наставната програма, наставните содржини и наставните помагала по предметот Германски јазик за третиот развоен циклус од деветгодишното основно образование. Изворите на научните сознанија во истражувањето се самите документи. Овој метод дава груби насоки за понатамошната работа и понатамошното истражување.

Истражувањето во оваа докторска дисертација се реализираше преку соодветно дизајниран инструмент – анкетен прашалник (прилог 1). Всушност, инструментот служи за собирање на податоци од испитаниците на систематичен начин. Дизајнирањето на анкетниот прашалник ги опфати следните аспекти:

1. Содржина на анкетниот прашалник.
2. Траење.
3. Тип на прашањата.
4. Скали.
5. Формат на прашањата.
6. Прашања во прашалникот.
7. Структура на прашалникот.

Анкетниот прашалник е структуриран во компоненти што ги вклучуваат посебните хипотези, мерејќи ги преку независните и зависната варијабла. Тоа се:

Независни варијабли:

1. Формирањето на реченичната структура во наставата по Германски јазик.
2. Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.
3. Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата.
4. Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.

Зависна варијабла:

5. Писменото изразување на учениците на германски јазик.

Независните варијабли и зависната варијабла се мерат преку пет индикатори во вид на прашања, претставени во анкетниот прашалник. Имајќи предвид дека истражувањето е засновано на „мерење“ на појавата, инструментот за истражувањето вклучува одредени типови скали. Скалите претставуваат нумеричка репрезентација на вредностите на варијаблите. Основните типови скали се: **номинална, ординална, интервална и рачно скала**. Во случај, кога вредностите на варијаблите се ставаат во одреден ранг, тогаш станува збор за **ординална скала**. Ординалната скала индицира хиерархија на нивоата на варијаблите. Анкетниот прашалник (за наставници и ученици) користи Ликертова скала од 1 до 4. Во неа:

- 1 – секогаш;
- 2 – често;
- 3 – ретко
- 4 – никогаш.

7.12. Популација и примерок на истражувањето

Популацијата во истражувањето ја сочинуваат основните училишта во Р. Македонија (наставници и ученици од третиот развоен циклус на деветгодишното основно образование). Примерокот е **стратификуван примерок** бидејќи испитаниците се поделени на два стратуми, и тоа: наставници по предметот Германски јазик и ученици од третиот развоен циклус на деветгодишното основно образование.

Во истражувањето се избрани 20 наставници и 150 ученици од основните училишта во Југозападниот дел на РМ. Истражувањето има за цел да обезбеди податоци од наставниците и учениците. Во согласност со дадениот критериум, примерокот се избира според целта на истражувањето, па станува збор за **целен примерок**.

III ДЕЛ: СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ ВО ИСТРАЖУВАЊЕТО

8. Анализа на содржина

Усвојувањето на реченичната структура на германскиот јазик во наставата по Германски јазик во основно образование има големо значење за да може учениците да го совладаат германскиот јазик. Добиените резултати од емпириското истражување ќе претставуваат основа за препораките и предлозите што се однесуваат на подобрување на писменото изразување на германски јазик, а тоа ќе овозможи подобра комуникација на учениците на германски јазик. Наставниците во основното образование, пак, ќе добијат сознанија за тоа како да се намали негативниот трансфер и како да се стимулира позитивниот трансфер при изучувањето на германскиот јазик. Имајќи ја предвид предметно-проблемската рамка на истражувањето што е ориентирана кон идентификување на влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование, направена е анализа на содржина на писмените работи на учениците од основно образование по предметот Германски јазик. **Текстот е обработуван на часовите по Германски јазик, при што учениците имаа задача да го читаат и обработуваат текстот, но во анализата на содржина е земен предвид преводот од македонски јазик на германски јазик. Тоа е направено со цел да се види дали учениците прават точна конструкција на речениците во наставата по Германски јазик.** Анализата на содржина е направена во основните училишта во РМ (Југозападниот дел од Македонија), а податоците се прикажани во табелата 4.

Бр.	Име на основното училиште	Одделение	Број на писмени работи на учениците
1.	ОУ „Климент Охридски“ – Битола	VII, VIII, IX одделение	5 писмени работи – VII одделение 5 писмени работи – VIII одделение 5 писмени работи – IX одделение
2.	ОУ „Коле Канински“ – Битола	VII, VIII, IX одделение	5 писмени работи – VII одделение 5 писмени работи – VIII одделение 5 писмени работи – IX одделение
3.	ОУ „Гоце Делчев“ – Битола	VII, VIII, IX одделение	5 писмени работи – VII одделение 5 писмени работи – VIII

		одделение 5 писмени работи – IX одделение
--	--	--

Табела 4: Основни училишта во Република Македонија

Вкупно се анализирани 45 писмени работи, изработени од учениците од 3 основни училишта во Битола од VII, VIII и IX одделение. Имајќи ги предвид големиот број писмени изработки од учениците за различни тематски целини предвидени со Наставната програма по Германски јазик, од една страна, а од друга страна, ограничувањата и критериумите за изработка на докторската дисертација, авторот на оваа докторска дисертација, според методолошките критериуми за изработка на овој труд, се одлучи за синтаксичка анализа на писмените работи на тема: Интернет.

За предметот Германски јазик за деветгодишното основно образование (трет развоен циклус) во сите основни училишта постои наставна програма. Тоа значи дека изучувањето на германскиот јазик како задолжителен втор странски јазик се одвива преку неделен и годишен фонд на часови. Постигнатите резултати за време на часовите, треба да одговараат на базичните знаења на ниво A1 и A2 од референтната рамка.

Предметот Германски јазик за основно образование опфаќа:

- 1. Наставна програма по предметот Германски јазик.** Компонентите што се изучуваат (слушање, читање, вокабулар и сл. ги сочинуваат крајните јазични вештини што ученикот треба да ги усвои на крајот на соодветното ниво. Меѓутоа, тие не можат да се издвојат, односно не може да се планира бројот на часовите за одделни компоненти.
- 2. Опис и природа на предметот Германски јазик.** Германскиот јазик има богата културна традиција и е сроден со англискиот јазик. Изучувањето на германскиот јазик како втор задолжителен странски јазик во РМ има посебно место заради фактот што во рамките на општата светска глобализација се интензивираат меѓуцивилизацииските размени во сите сегменти на општественото живеење.
- 3. Назив на предметот – Германски јазик, предвиден број часови 2/72.**
- 4. Статус на предметот – задолжителен втор странски јазик.**
- 5. Општи цели на предметот Германски јазик:** оспособување за комуникација на јазикот, запознавање и почитување на другите култури и традиции, развивање на чувство за толерантност при осознавање на општото и различното, развивање на

способност за меѓукултурни контакти и развивање на интерес за земјите во кои се зборува германскиот јазик и, секако, за збогатување на општата јазична култура.

6. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик. Кај учениците треба да се развие способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик, да се формираат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми, а воедно да се развие и способност за самостојно учење.

7. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик (седмо, осмо и деветто одделение). Конкретните цели по предметот Германски јазик се однесуваат на читање, пишување, зборување и слушање. За секоја од наведените компоненти има предвидено општи цели, содржини по тематски области, поими што се усвојуваат од учениците, како и предвидени активности и дидактички препораки.

Анализата на вкупно 45 писмени работи изработени од учениците во 7., 8. и 9. одделение во основните училишта во Битола, прикажана во табелата 5 укажува на фактот дека изучувањето на германскиот јазик вклучува:

Број на анализирани единици	СПЕРС	ВАНГ	ПСССР	ПГСУП
A1	*	*	*	*
A2	*	*	*	*
A3	*	*	*	*
A4	*	*	*	*
A5	*	*	*	*
A6	*	*	*	*
A7	*	*	*	*
A8	*	*	*	*
A9	*	*	*	*
A10	*	*	*	*
A11	*	*	*	*
A12	*	*	*	*
A13	*	*	*	*
A14	*	*	*	*
A15	*	*	*	*
A16	*	*	*	*
A17	*	*	*	*
A18	*	*	*	*
A19	*	*	*	*
A20	*	*	*	*
A21	*	*	*	*
A22	*	*	*	*
A23	*	*	*	*

A24	*	*	*	*
A25	*	*	*	*
A26	*	*	*	*
A27	*	*	*	*
A28	*	*	*	*
A29	*	*	*	*
A30	*	*	*	*
A31	*	*	*	*
A32	*	*	*	*
A33	*	*	*	*
A34	*	*	*	*
A35	*	*	*	*
A36	*	*	*	*
A37	*	*	*	*
A38	*	*	*	*
A39	*	*	*	*
A40	*	*	*	*
A41	*	*	*	*
A42	*	*	*	*
A43	*	*	*	*
A44	*	*	*	*
A45	*	*	*	*

Табела 5: Основни параметри на писмените работи на учениците по предметот Германски јазик⁶⁷

Табелата 5 укажува на застапеноста на сите претпоставени параметри по предметот Германски јазик. Анализата на писмените работи кај учениците покажува дека во текот на изучувањето на германскиот јазик, учениците знаат да ги постават елементите во реченичната структура, како и дека една од активностите на наставниците по Германски јазик е проверка на стекнатото знаење преку изведување на писмени работи на определена тема. Тоа го потврдува фактот дека сегментите од синтаксичката структура на реченицата се предвидени со Наставната програма по Германски јазик, што може да се согледа во учебниците по предметот Германски јазик. Но пред да се направи анализа на писмените работи на учениците од 7., 8. и 9. одделение посебно, следи краток осврт за тоа што претставува синтаксата во германскиот и македонскиот јазик за да може да се донесат релевантни заклучоци за влијанието на структурните

⁶⁷Скратениците дадени во табелата 5 значат:

СПЕРС – Соодветната поставеност на елементите во реченичната структура.

ВАНГ – Видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик.

ПСССР – Предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик.

ПГСУП – Прегледот на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик.

A1 – 45 – Писмени работи на учениците од 7., 8. и 9. одделение во основните училишта во Битола.

елементи на реченицата врз зголемувањето на степенот на знаење и врз подобрувањето на писменото изразување при изучувањето на германскиот јазик кај учениците од основните училишта во РМ (со посебен фокус на Битола).

Синтаксата, како дел од граматиката, ги проучува и ги систематизира јазичните правила според кои зборовите се комбинираат во единици поголеми од нив, односно во синтагми, реченици и текстови. Синтаксата, понатаму, ги проучува односите во реченицата, нивната семантичка и синтаксичка архитектура. Таа ги истражува и комуникативните намери на говорните акти. Уште се интересира и за надреченичните структури, потоа за организацијата, како и за типологијата на текстовите⁶⁸. Синтаксата во македонскиот јазик го претставува оној дел од граматиката што ја проучува способноста на зборовите да се поврзуваат меѓу себе, но, пред сè целините што се добиваат како резултат на таквите поврзувања. Синтаксата тргнува од зборовите или од нивните форми и ги утврдува правилата според кои се создаваат повисоките, синтаксички јазични единици. Основна единица во синтаксата е реченицата (простата), помала од неа е именската група (или синтагма), а поголема – сложената реченица. Сите нив ги среќаваме во рамките на врзан текст⁶⁹. Ако се направи анализа на тоа што претставува синтаксата во германскиот и македонскиот јазик, јасно може да се заклучи дека основна единица на синтаксата во двата јазици е реченицата. Оваа докторска дисертација има за цел да ги идентификува начинот на кој ќе се намали влијанието на македонскиот јазик при конструирање на реченица на германски јазик и начинот на кој учениците полесно ќе го совладаат конструирањето на речениците на германски јазик. Во секој случај, јасно е дека наставата треба да се моделира на начин на кој учениците ќе можат послесно да го совладаат германскиот јазик. Како треба да се разбере структурата на реченицата во германскиот јазик?

Структурата на реченицата најдобро може да се разбере ако се тргне од **предикатот**. Имено, предикатот претставува главен елемент во реченицата и структурен центар на реченицата. Тој отвора празни места, што треба да бидат дополнети при што се образува граматички коректна реченица. По предикатот, **субјектот** во реченицата е најчест елемент. Предикатот се однесува на субјектот. Субјектот секогаш стои во номинатив и ја определува формата на предикатот по лице број. **Објектот** претставува елемент во реченицата, чиј број и форма зависат од

⁶⁸Dimitrija Gasov, *Deutsche Gramatik* (Германска граматика), Скопје: ДГ, 1995, 142–153.

⁶⁹Стојка Бојковска, Димитар Пандев, Лилјана Минова-Ѓуркова, Живко Цветковски, *Македонски јазик за средното образование*, Скопје: Просветно дело, 2000, 141.

валенцијата на глаголот. Објектот претставува лице или предмет што се опфатени со глаголското дејство или кон кои е тоа насочено.

Притоа, анализата на писмените работи за 7., 8. и 9. одделение од основните училишта ќе се направи од аспект на застапеноста на предикат, субјект и објект во реченицата и на начинот на кој учениците од основните училишта формираат реченица на германски јазик.

8.1. Анализа на писмените работи на учениците од 7. одделение

Во ОУ „Даме Груев“ – Битола, на учениците од 7. одделение им беше зададена писмена работа со наслов Писмо до Ана, Тони и Мики. Учениците требаше да го преведат напишаниот текст од македонски на германски јазик.

Од три Основни училишта: „Даме Груев“, „Стив Наумов“ и „Климент Охридски“ во Битола, во согласност со критериумот случаен избор, се вклучени во анализата на содржина. Останатите писмени работи во оригинална форма се наоѓаат на крајот на трудот (види прилог 3). Текстовите што се анализираат во оваа точка се обработувани заедно со наставниците на часовите по Германски јазик, но, имајќи ја предвид целта на истражувањето, се анализира дали учениците правилно ги пишуваат и конструираат речениците на германски јазик. При преводот може да се забележат бројни правописни грешки, но тоа не е предмет на анализа. Она што е во фокусот на истражувањето е да се види како учениците прават конструкција на реченицата на германски јазик, односно дали покажуваат развиени способности за темата синтакса на германскиот јазик.

На македонски јазик писмото е со следната содржина:

Здраво Ана, Тони и Мики,

Што прават вашите животни? Дали тие веќе имаат имиња? Како се вика вашата мачка? А вашата желка? Колку години има вашето куче? А другите животни? Дали е убав вашиот папагал? Дали тој знае да зборува? Што кажува тој? Јас сакам да го

слушнам вашиот папагал како зборува. Тоа е сигурно смешно. Јас доаѓам наскоро. Но ние не можеме да го донесеме со нас нашето куче. Дали го знаете нашиот Бен? Тој е многу смешен. Бен не сака други животни, само нашата мачка. Многу поздрави и до тетка Ема.

Вашиот чичко Том

Преводот на краткиот текст на германски јазик гласи:

Hallo Anna, Tom und Miki

Was machen eure Tiere? Haben sie schon Namen? Wie heißt eure Katze? Und eure Schildkröte? Wie alt ist euer Hund? Und die anderen Tiere? Ist euer Papagei schön? Kann er sprechen? Was sagt er? Ich möchte euren Papagei sprechen hören? Das ist sicher lustig. Ich komme bald. Aber wir können unseren Hund nicht mit uns bringen. Kennen sie unseren Ben? Er ist sehr lustig. Ben mag keine andere Tiere, nur unsere Katze.

Viele Gre auch an Tante Ema.

Euer Onkel Tom.

Текстот е преведен од македонски на германски јазик, со цел да се види на кој начин учениците ги конструираат речениците на германски јазик. Анализата се прави за секоја избрана писмена работа, од аспект на компетенциите на учениците за конструирање на правилна реченица на германски јазик. Елементите во реченицата на германски јазик се состојат од еден или повеќе зборови, што претставуваат различни видови зборови. Текстовите се анализираат од гледна точка на тоа дали во структурата на реченицата има:

субјект (subjekt) – подмет,

прирок – pradiikat (едноделен, дводелен),

akkusativ object – директен предмет,

dativ object – индиректен предмет.

GT, VII g

Hallo Anna, Tom und Miki

Was machst eueren Tiere? Ist dir schon sind names? Wie eure Katze? Und eure schildkrote? Wie hassit euer hund? Und andere Tiere? Ist schon euer papgei? Ist kann sprechen? Was spreche er? Ish mochte euer papagei horen wie spechen. Das ist sicher lustig. Ich komme bald. Aber wir konnen unser hund nicht mit uns bringen. Kennen sie unser Ben? Er ist sehr lustig. Ben mag keine andere tiere, nur unsere Katze.

Viele gruse an Tante Ema.

Euer onkel Tom.

ST, VII g

Was machst eueren Tiere? Ist dir schon Namen? Was heisst euer Katze? Euer Shildkrote? Was jahre euer hund? Andere Tiere? Es ist schon? Was sprechen? Was specht du? Ich specht euer papagei sprecht. Es ist sicher lustig. Ich gehe bald. Ist die unser Ben. Es ist sicher lustig. Ben mochte nicht Tiere, nur unsere Katze.

Viele Grusse an Tante Ema.

Euer onkel Tom.

ND, VII g

Hallo Anna, Tom und Miki

Was machst eueren Tier? Ist dir schon sind Namen? Sind sie schon haben habit? Wie hassit Katze? Eure Schildkrote? Wie alt ist euer Hund? Andere Tiere? Ist schon euer der Papagei? Isr en sprechen? Was spricht er? Ich mochte euer Papagai horen und sprechen. Es ist sieher lustig. Ich kome bald. Aber wie nicht bringen wirs Hund. Sind er wir Ben? Er ist lustig Ben mochtest Tiere, bis bald.

Viele Grusse an Tante Ema.

Euer onkel Tom.

Од анализата на речениците што се напишани учениците од 7. одделение на определената тема, може да се заклучи дека секој ученик ја формира реченицата на следниов начин: пишува предикат, субјект и објект, што претставува потврда дека учениците знаат да напишат коректна реченица од гледна точка на нејзината синтаксичка структура, а тоа упатува на фактот дека на часовите по Германски јазик, наставникот преку примена на наставни методи, ги реализира содржините што предвидуваат изучување на синтаксата.

Од анализата на писмените работи на учениците од 7. одделение по предметот Германски јазик во основните училишта, може да се донесе заклучок дека формирањето на структурата на реченицата на германски јазик е во согласност со пропишаните граматички правила. Тоа значи дека наставниците во наставата применуваат наставни методи што го стимулираат позитивниот трансфер за да може учениците полесно да ги стекнуваат знаењата. Според тоа, при изучување на германскиот јазик, наставниците ја моделираат наставата за да им го објаснат на учениците начинот на кој се конструира структурата на реченицата. Синтаксички содржини за структурата на реченицата се опфатени во Наставната програма за 7. одделение, како и во учебниците по Германски јазик.

8.2. Анализа на писмените работи на учениците од 8. одделение

Анализата на содржина на писмените работи изработени од учениците од 8. одделение во ОУ „Даме Груев“ – Битола, ОУ „Климент Охридски“ – Битола и ОУ „Стив Наумов“ – Битола, вклучува анализа на писмените работи со наслов Мојот ден. Напишаниот текст требаше да се преведе од македонски на германски јазик. Во согласност со критериумот случаен избор, текстовите оценети со оценки од 1 до 5 се вклучени во анализата. Останатите писмени работи во оригинална форма се наоѓаат крајот на трудот (види прилог 3)⁷⁰.

⁷⁰Преводот е направен со цел да се знае за што се работи во писмената работа. Останатите писмени работи во оригинална форма се наоѓаат на крајот на трудот (види прилог 3). Текстовите што се анализираат во оваа точка, се обработувани заедно со наставниците на часовите по Германски јазик, но имајќи ја предвид целта на истражувањето, се анализира дали учениците правилно ги пишуваат и конструираат речениците на германски јазик. При преводот може да се забележат бројни правописни грешки, но тоа не е предмет на анализа. Она што е во фокусот на истражувањето е да се види како

Учениците треба да го преведат текстот на германски јазик.

Мојот ден

Каков ден! Денес наутро сакав да играм со мачката, но таа не беше расположена. Потоа сакав да одам на прошетка, но мојата другарка Ана немаше време. Попладнето беше многу жешко. Јас сакав со Ана да се капам во базенот, но јас морав да останам дома. Вечерта сакав да пијам сок во градината, но немав време, јас морав да учам математика. Сега сакам само да спијам.

Преводот од македонски на германски јазик, направен од наставниците гласи:

Mein Tag

Was für ein Tag! Heute morgen wollte ich mit der Katze spielen, aber sie hatte keine Lust. Dann wollte ich spazieren gehen, aber meine Freundin Anna hatte keine Zeit. Am Nachmittag war es sehr heiß. Ich wollte mit Anna im Schwimmbad baden, aber ich musste zu Hause bleiben. Am Abend wollte ich im Garten Saft trinken, aber ich hatte keine Zeit, ich musste Mathe lernen. Jetzt will ich nur schlafen.

Анализата на текстот се прави за секоја случајно избрана писмена работа, од аспект на компетенциите на учениците правилно да конструираат реченица. Елементите во реченицата на германски јазик се состојат од еден или повеќе зборови, што претставуваат различни видови зборови. Синтаксичката анализа на речениците се прави од аспект на тоа дали во структурата на реченицата има:

субјект (subjekt) – подмет,

прирок – prädikat (едноделен, дводелен),

akkusativ objekt – директен предмет,

dativ objekt – индиректен предмет.

учениците прават конструкција на реченицата на германски јазик, односно дали тие покажуваат развиени способности за темата синтакса на германскиот јазик.

Mein Tag,

Was fur ein Tag! Heute in die morgen mochtet ich mit die Katze spielen aber sie hatte keine lust. Dann mochtet ich spazieren gehen, aber meine Freundien hatte keine Zeit. Am Mittag war sehr heiss. Ich wollte mit Ana in das Schwimmbad baden, aber ich misste zu Hause bleiben. Am Abend mochte ich in der Garten Saft trinken aber ich hatte keine Zeit, ich musste Mathe lernen. Jetzt mochte ich nur schlafen.

Objekt Pradikat Subjekt

Was fur ein **Tag!** Heute in die morgen **mochte tich** mit die **Katze spielen** aber **sie hatte** keine Lust.

Subjekt Pradikat Pradikat

Pradikat Pradikat Pradikat Pradikat

Dann **mochte ich spazieren gehen**, aber meine **Freundien hatte** keine zeit.

Subjekt Subjekt

Pradikat Subjekt Objekt Pradikat Pradikat

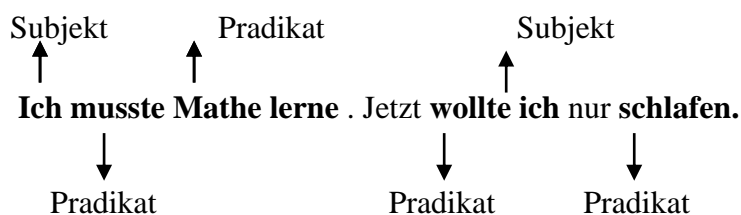
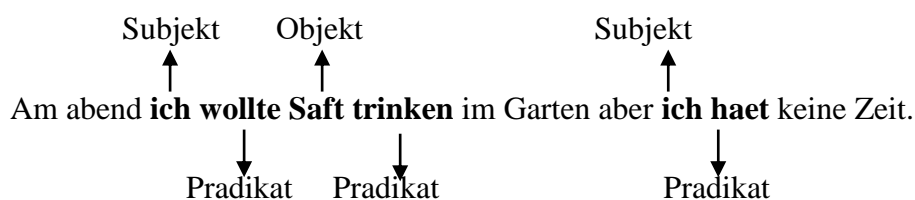
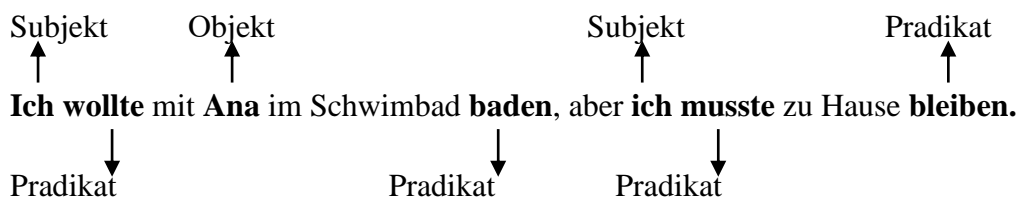
Am mittag **war** sehr heiss. **Ich wollte** mit **Ana** in das Schwimmbad **baden**, aber **ich musste** zu Hause **bleiben**.

Pradikat Pradikat Subjekt

Pradikat Objekt Subjekt Subjekt

Am abend **mochte ich** in der garten **Saft trinken** aber **ich hatte** keine Zeit, **ich musste** Mathe **lernen**.

Am nachmittag **war** zu heiss.

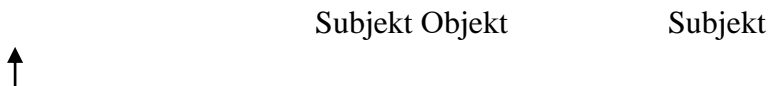


Формираните реченици во писмената работа укажуваат дека се застапени предикат, субјект и објект, од што може да се заклучи дека учениците ги имаат совладано граматичките правила за формирање на коректна структура на реченицата на германски јазик.

KM, VIII 5

Wie ein Tag!

Heute morgen wollte, ich mit meiner Katze spielen., aber sie wurde nicht gefunden. Dann wollte ich spazieren gehen, aber meine Freundin Ana hatte keine Zeit. Der Nachmittag war sehr heiss. Ich wollte mit Ana im Schwimmbad baden, aber ich musste zu Hause bleiben. Am Abend wollte ich Saft im Garten trinken, aber ich hatte keine Zeit. Ich musse mathematic lernen. Jetzt mochte ich nur schlafen.



Wie ein **Tag!** Heute morgen **wollte, ich** mit meiner **Katze spielen,** aber **sie** wurde nicht gefunden.

↑
↑
↑
↓
↓
↓
Pradikat
Pradikat

Dann **wollte ich spazieren gehen,** aber meine Freundin **Ana hatte** keine zeit.

Pradikat
Pradikat
Subjekt
↑
↑
↑
↓
↓
↓
Subjekt
Pradikat
Pradikat

Der nachmittag **war** sehr heiss.

Pradikat
↑
Der nachmittag **war** sehr heiss.

Ich **wollte** mit **Ana** im Schwimmbad **baden,** aber **ich musste** zu Hause **bleiben.**

Subjekt
Objekt
↑
↑
↓
↓
Pradikat
Pradikat

Am abend **wollte ich** Saft im Garten **trinken,** aber **ich hatte** keine Zeit.

Pradikat
Subjekt
↑
↑
↓
↓
↓
Subjekt
Pradikat
Pradikat

Ich **musse** mathematic **lernen.** Jetzt **mochte ich** nur **schlafen.**

Subjekt
Pradikat
Subjekt
↑
↑
↑
↓
↓
↓
Pradikat
Pradikat
Pradikat

Анализата на писмената работа изработена од ученикот укажува на познавање на основните граматички правила за формирање на реченична структура. Ученикот ги поставил предикатот, субјектот и објектот на соодветните места, што покажува совладување на граматичките правила до значителен степен. Од друга страна, тоа

покажува дека наставникот значително посветува внимание на синтаксата по предметот Германски јазик, применувајќи соодветни наставни методи што овозможуваат послесно совладување на германскиот јазик.

VS, VIII 5

Was fue en Tag!

Heute morgen wolte spilen mit Katze, aber sie habe keine lust. Dann wolte gehen spazieren gehen, aber meine Freunden Ana keine heit. Mittag war viel heiss. Ich wolte mit Ana ja ales baden in Schwimmbad, aber ich musste ja bleiben zu hause. Haben wolte ja trinken in Garten aber keine Zeit, ich musste wolte lernen. Jetzt wil nur schlafen.

Was fue en **Tag!**

Heute morgen **wolte spilen** mit **Katze**, aber **sie habe** keine lust.

Pradikat Objekt Pradikat
 ↑ ↑ ↑
 ↓ ↓
 Pradikat Subjekt

Dann **wolte geen spazieren gehen**, aber meine Freunden **Ana** keine heit.

Pradikat Pradikat
 ↑ ↑
 ↓ ↓ ↓
 Pradikat Pradikat Subjekt

Mittag **war** viel heiss.

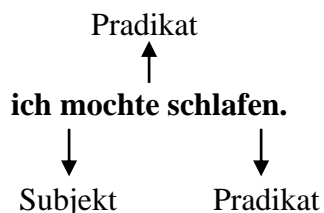
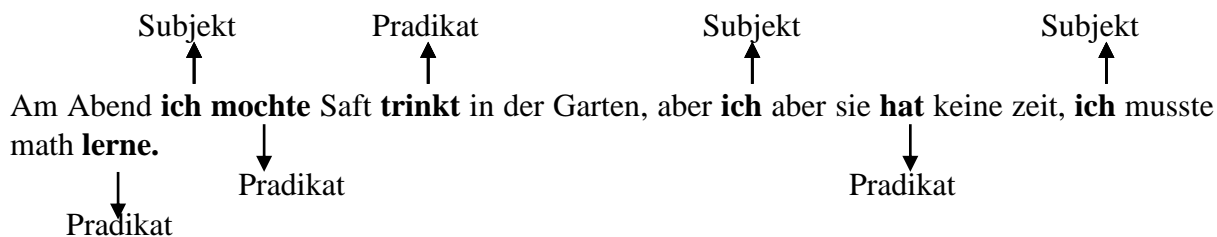
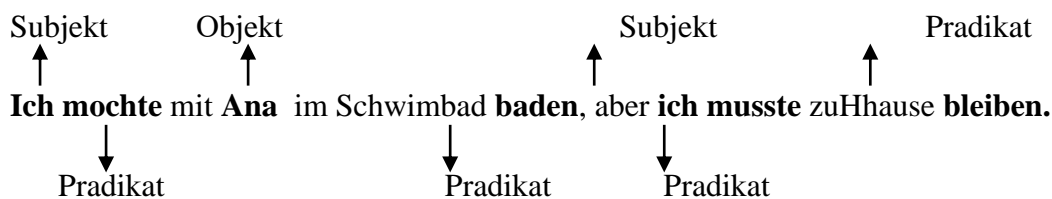
↓
 Pradikat

Ich wolte mit **Ana** ja ales **baden** in Schwimmbad, aber **ich** musste ja **bleiben** zu hause.

Subjekt Objekt Subjekt Pradikat
 ↑ ↑ ↑ ↑

Subjekt Pradikat

Pradikat



Генералниот заклучок од анализата на писмените работи на учениците од 8. одделение по предметот Германски јазик во основните училишта укажува на фактот дека учениците знаат како да формираат структура на реченица на германски јазик во согласност со граматичките правила. Тоа значи дека примената на наставните методи стимулира позитивен трансфер, а, на тој начин, учениците стекнуваат знаења за германскиот јазик. При изучување на германскиот јазик, наставата се моделира од наставниците на начин и им овозможува да им ги објаснат на учениците синтаксата и начинот на кој се конструира реченица. Тоа значи дека при изучувањето на германскиот јазик големо значење има поставеноста на содржините во Наставната програма и во учебниците по Германски јазик за 8. одделение.

8.3. Анализа на писмените работи на учениците од 9. одделение

Во ОУ „Даме Груев“ – Битола, на учениците од 9. одделение им беше зададена писмена работа со наслов Интернет. Учениците требаше да го преведат текстот од

македонски на германски јазик. Во согласност со критериумот случаен избор се вклучени во анализата на содржина. Останатите писмени работи во оригинална форма се наоѓаат на крајот на трудот (види прилог 3).

Преводот од македонски на германски јазик направен од наставниците гласи:

Интернет

80 % од Македонците имаат дома интернет. Пред 5 години процентот беше само 50 %. Кој најповеќе користи интернет? Секако, младите луѓе. 85 % од младите дневно поминуваат по неколку часови на интернет. Најчесто праќаат пораки со скајп, месинџер или со други програми, велат младите луѓе. Пораките се денес поважни од мејловите. Девојките го користат интернетот најповеќе за училишни потреби и за комуникација, на пример на Фејсбук или Твитер. 30 % од момчињата гледаат видеа и филмови на интернет. Игрите на интернет се поомилени кај момчињата отколку кај девојчињата.

Преводот на краткиот текст на Германски јазик гласи:

Internet

80% der Makedonier haben Internet zu Hause. Vor 5 Jahren waren es nur 50%. Wer benutzt Internet am meisten? Sicher die jugendlichen. 85% der jugendlichen sind täglich ein paar Stunden am Internet. Am öftesten schicken sie sms, mit skype, mesinger oder andere Programme, sagen die jugendlichen. Die sms sind heute wichtiger als die e-mails. Die Mädchen benutzen Internet am meisten für die Schule und für Kommunikation z.b. Facebook oder Twitter. 30% der Jungen sehen Videos und Filme am Internet. Spiele im Internet sind beliebter bei den Jungen als bei den Mädchen.

Синтаксичката анализа на речениците во текстовите што се пишувани од учениците се прави од аспект на тоа дали во структурата на реченицата има:

субјект (subjekt) – подмет,

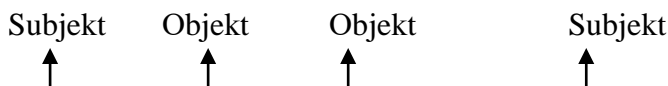
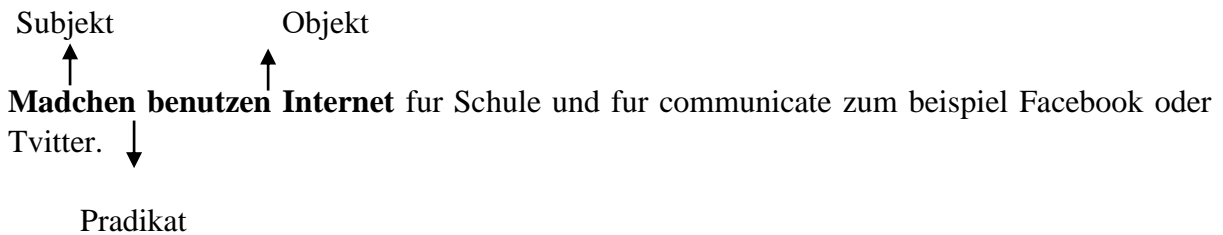
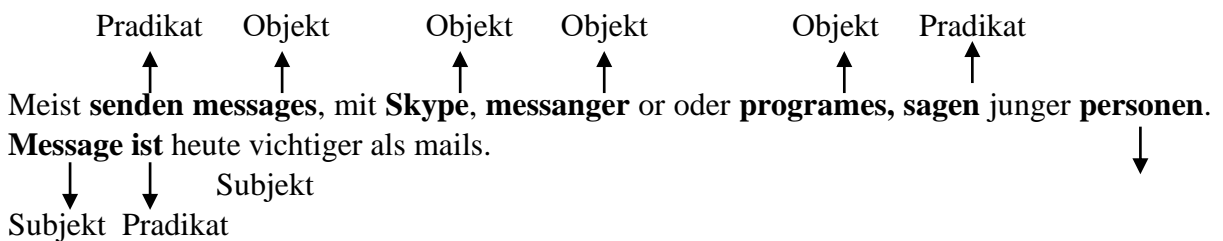
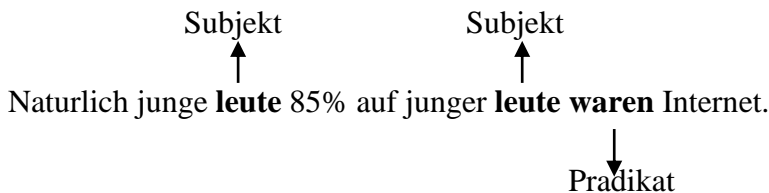
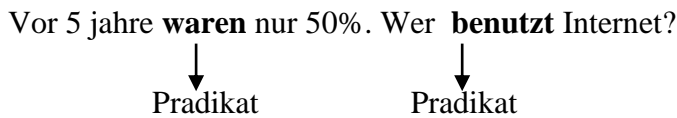
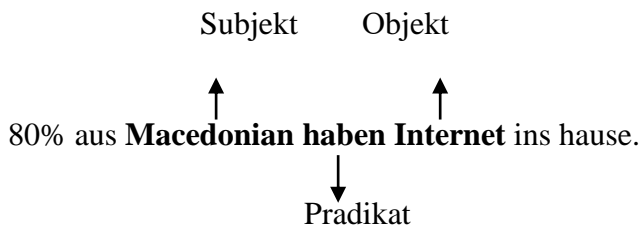
прирок – pradikat (едноделен, дводелен),

akkusativ objekt – директен предмет,

dativ objekt – индиректен предмет


AD, IX- 3

80% aus Macedonian haben Internet ins hause. Vor 5 jahre waren nur 50%. Wo hast viel benutzt Internet? Natürlich junge leute 85% auf junger leute waren Internet. Meist senden messages, mit Skype, messenger oder programs, sagt junger personen. Messages ist heute wichtiger als mails. Madchen benutzt Internet fur schule und fur communicate zum beispiel Facebook oder Ttwitter. 30% auf junge sehe videos und films in Internet. Games in Internet ist....

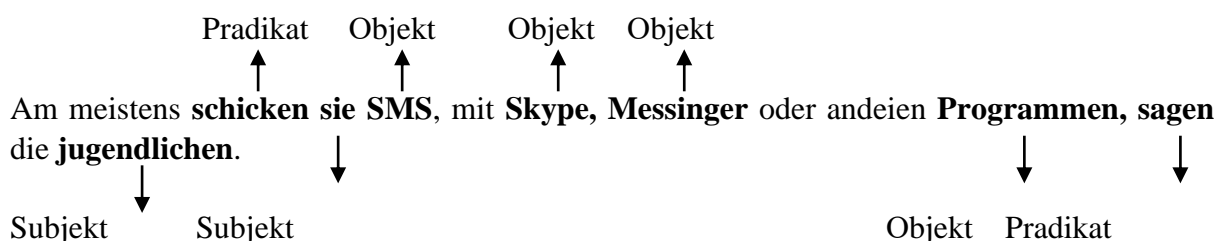


Wer **benutzt** das **Internet** am meisten?

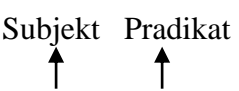
Natürlich die **jugendlichen**. 85% der **jugendlichen** taglich ein paar stunden im Internet.



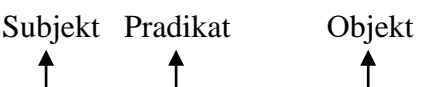
Am meistens **schicken** sie SMS, mit **Skype**, **Messenger** oder andeien **Programmen**, **sagen** die **jugendlichen**.



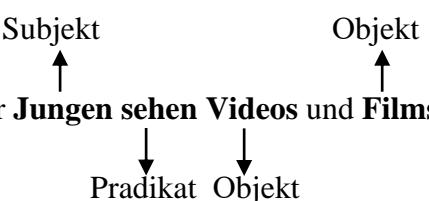
Die **nachrichten** sind heute wichtiger als emails.



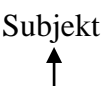
Die **madchen** **benutzen** das **Internet** am meisten fur die schule und kommunikation zum beispiel Facebook oder Twitter.



30% der **Jungen** **sehen** **Videos** und **Films** im Internet.



Die **Spiele** im Internet sind beliebter bei die jungen als die madchen.



Според писмената работа, ученикот покажува познавање на граматичките правила за формирање на правилна реченична структура. Предикатот, субјектот и објектот се поставени на точно место, што покажува познавање на граматичките правила и на елементите на реченицата. Од друга страна, тоа покажува дека наставникот посветува големо внимание на синтаксата по предметот Германски јазик, применувајќи соодветни наставни методи што овозможуваат послесно совладување на германскиот јазик.

PV, IX- 3

80% aus Macedonier haben zu hause Internet. Vor 5 jahren waren nur 50%? Wer benutzt das Internet am meisten? Natürlich die jugendlichen. 85% der jugendlichen taglich ein paar stunden im Internet. Meistens schicken sie SMS, mit Skype, Messinger oder anderen Programmen, sagen die jugendlichen. Die Nachrichten sind heute wichtiger als E mails. Die Madchen benutzen das Internet am meisten fur die Schule und kommunikation zum beispiel Facebook oder Twitter. 30% der jungen sehen Videos und films im Internet. Die Spiele im Internet und beliebter bei die jungen als die madchen.

80% aus **Macedonier haben** zu hause **Internet**.

Pradikat

Vor 5 jahren **waren** nur 50%?

Pradikat

Objekt

Wer **benutzt** das **Internet** am meisten?

Subjekt

Subjekt

Natürlich die **jugendlichen**. 85% der **jugendlichen** taglich ein paar stunden im Internet.

Pradikat

Objekt

Objekt

Objekt

Am moistens **schicken sie** SMS, mit **Skype, Messinger** oder andeien **Programmen, sagen** die **jugendlichen**.

Subjekt

Subjekt

Objekt

Pradikat

Subjekt

Pradikat

Die **Nachrichten sind** heute wichtiger als emails.

Subjekt

Pradikat

Objekt

Die **Madchen benutzen** das **Internet** am moistens fur die schule und kommunikation zum beispiel Facebook oder Twitter.

A5	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A6	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A7	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A8	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A9	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A10	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A11	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A12	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A13	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A14	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A15	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A16	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A17	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A18	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A19	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A20	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A21	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A22	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A23	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A24	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A25	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A26	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A27	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A28	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A29	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A30	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A31	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A32	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A33	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A34	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A35	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A36	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A37	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A38	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A39	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A40	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A41	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A42	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A43	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A44	Да	Користи	3	Постои	Задоволително
A45	Да	Користи	3	Постои	Задоволително

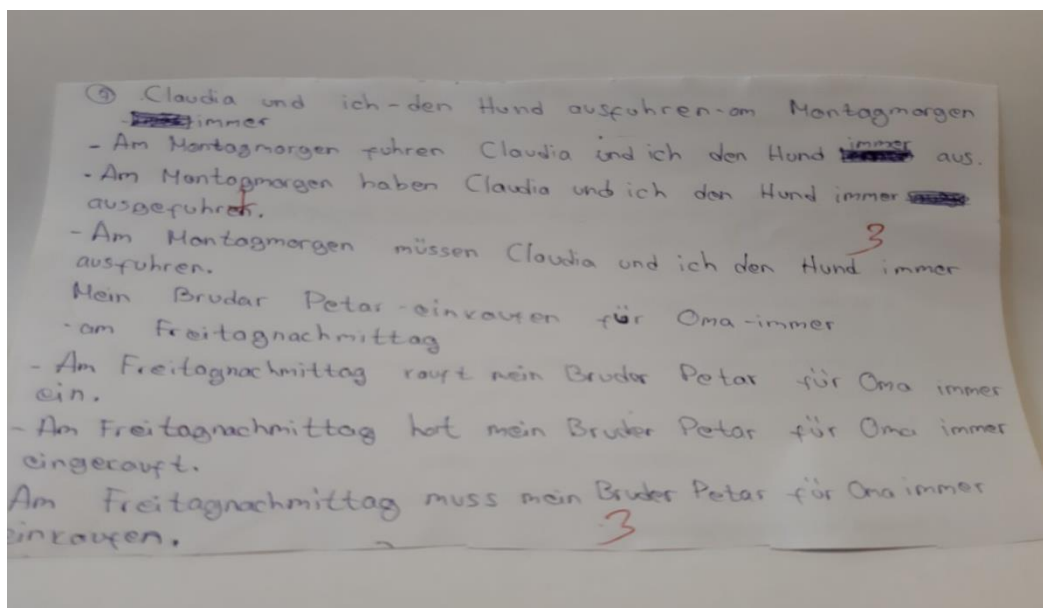
Табела 6: Сумарни резултати од анализата на содржина на писмените работи на учениците од 7., 8. и 9. одделение

Табелата 6 укажува на генерален заклучок дека синтаксичката структура на реченицата е опфатена во Наставните програми по предметот Германски јазик и таа се

имплементира во наставата. Заложбите на наставниците се фокусираат кон развивањето на позитивен трансфер што позитивно влијае врз подобрувањето на јазичните компетенции кај учениците. Тоа значи дека учениците од основните училишта од 7., 8. и 9. одделение ги знаат граматичките правила и, исто така, знаат писмено да се изразуваат на германски јазик. Анализата на содржината на писмените работи покажува дека учениците имаат основни познавања за соодветно да ги поставуваат елементите (предикат, субјект и објект) во реченичната структура, како резултат на тоа што наставниците планираат различни видови активности за усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик. Предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик, како и граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик се реализираат без никакви посебни пречки и проблеми што упатува на заклучокот дека постојат сите услови за подобрување на компетенциите на учениците за германскиот јазик.

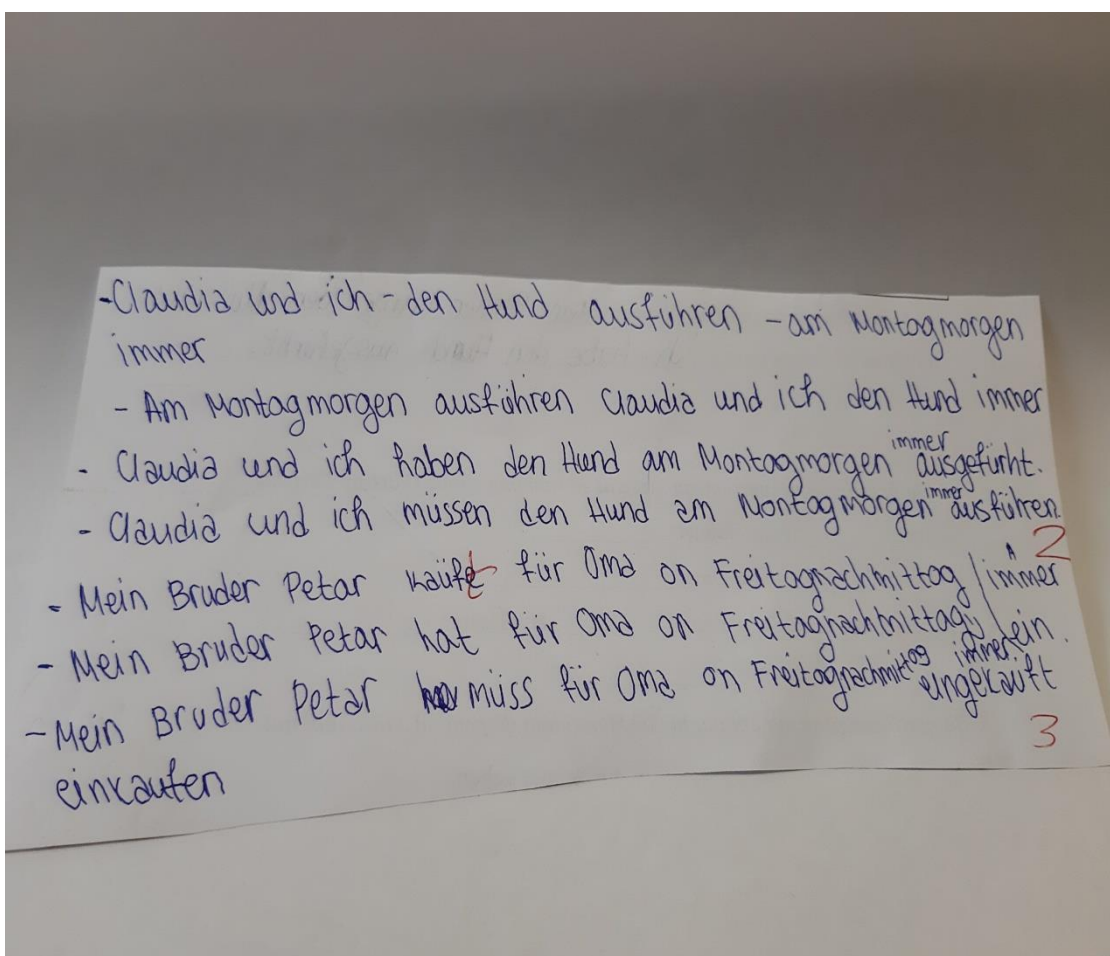
8.4. Анализа на речениците формирани од учениците од 8. и 9. одделение

На учениците од 8. и 9. одделение им беше зададена вежба да формираат реченици од одредени елементи. Целта беше да се проверат знаењата на учениците од синтакса, односно начинот на кој креираат реченица и грешките што најчесто ги прават. На сликите се прикажани речениците на учениците и грешките што најчесто ги прават (слика 1).



Слика 1: Правилна употреба на зборовите во речениците

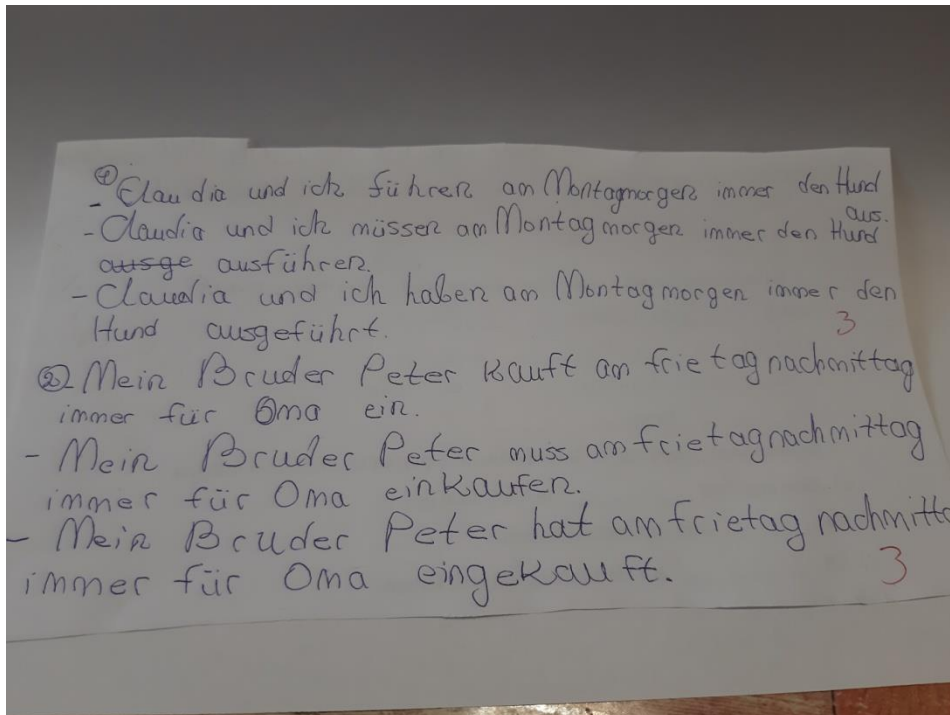
Учениците имаа задача од одредени елементи самостојно да формираат реченици во сегашно време (со деливи глаголи), во партицип перфект и реченици со модалниот глагол мора. Влијанието на мајчиниот јазик е евидентно бидејќи учениците прават идентични грешки, односно се јавува ист модел на интерференција. Во слика 2, може да се види точната употреба на редот на зборовите во реченицата.



Слика 2: Точен ред на зборовите во реченицата

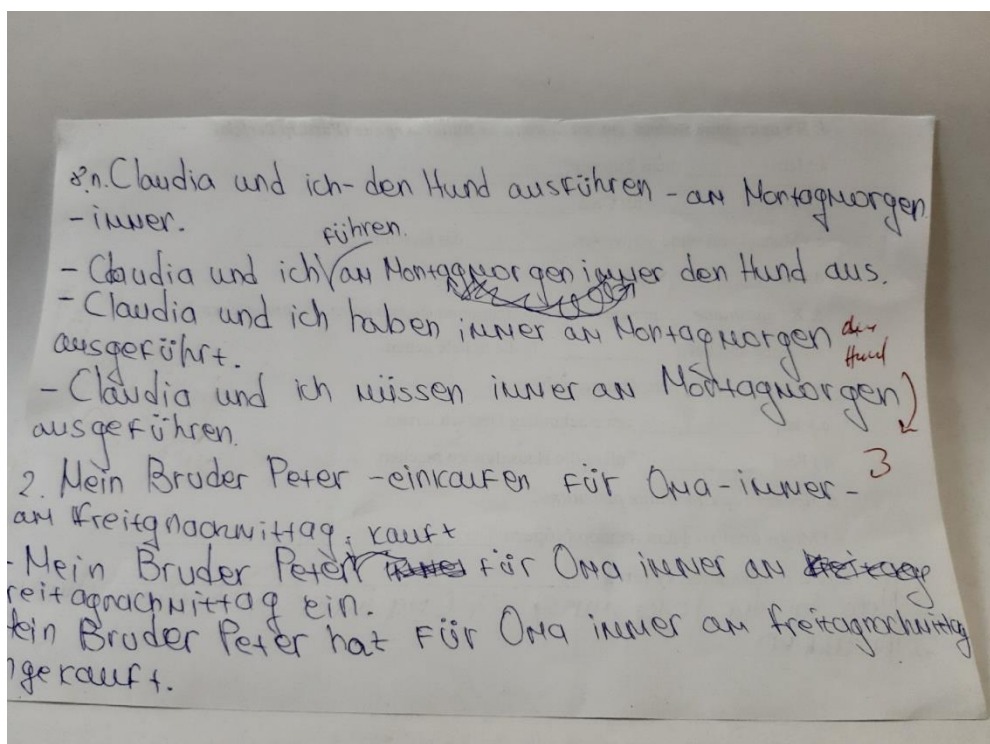
Во овој пример, глаголот е ставен на позиција 2, но не е поделен. Префиксот не е ставен на крајот на реченицата.

На сликата 3 може да се забележи точна употреба на делив глагол, а и префиксот е ставен на крајот на реченицата.



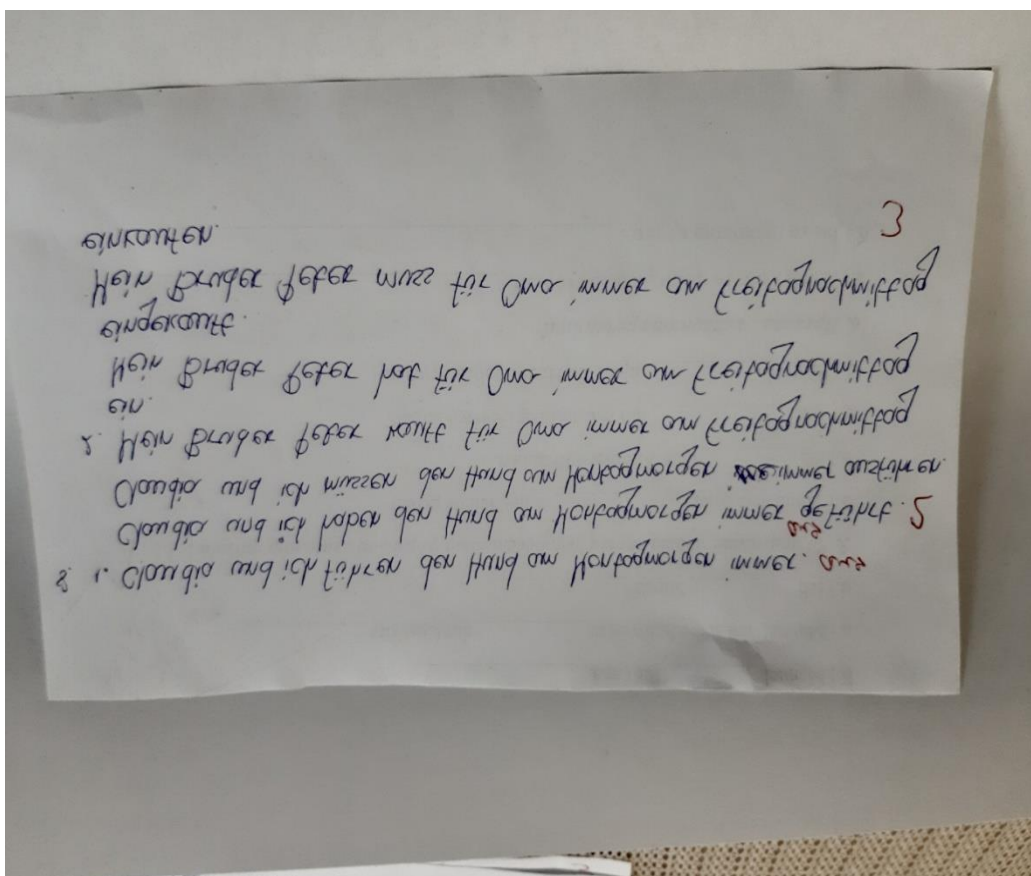
Слика 3: Точна употреба на делив глагол и префикс на крајот од реченицата

Од сликата 4 може да се види точна употреба на редот на зборовите во реченицата.

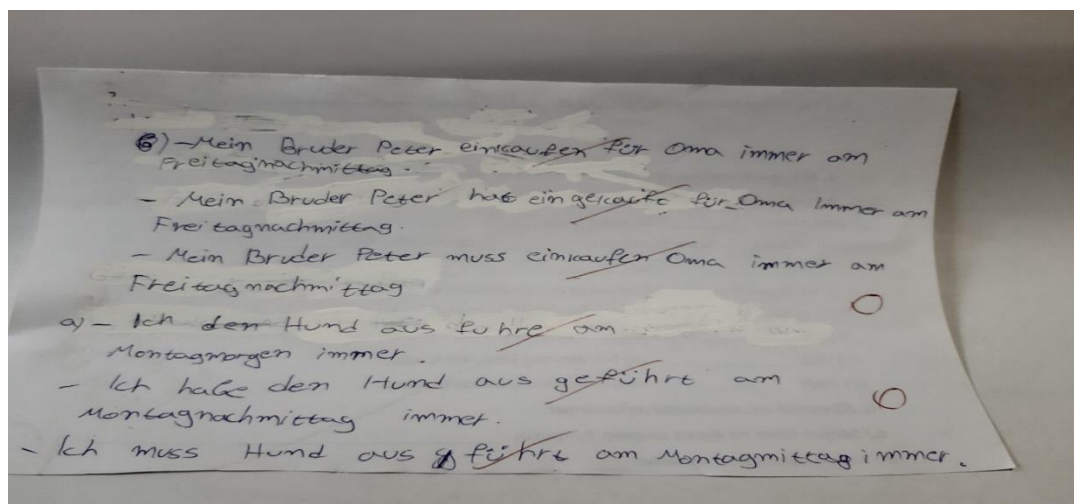


Слика 4: Точна употреба на редот на зборовите во реченицата

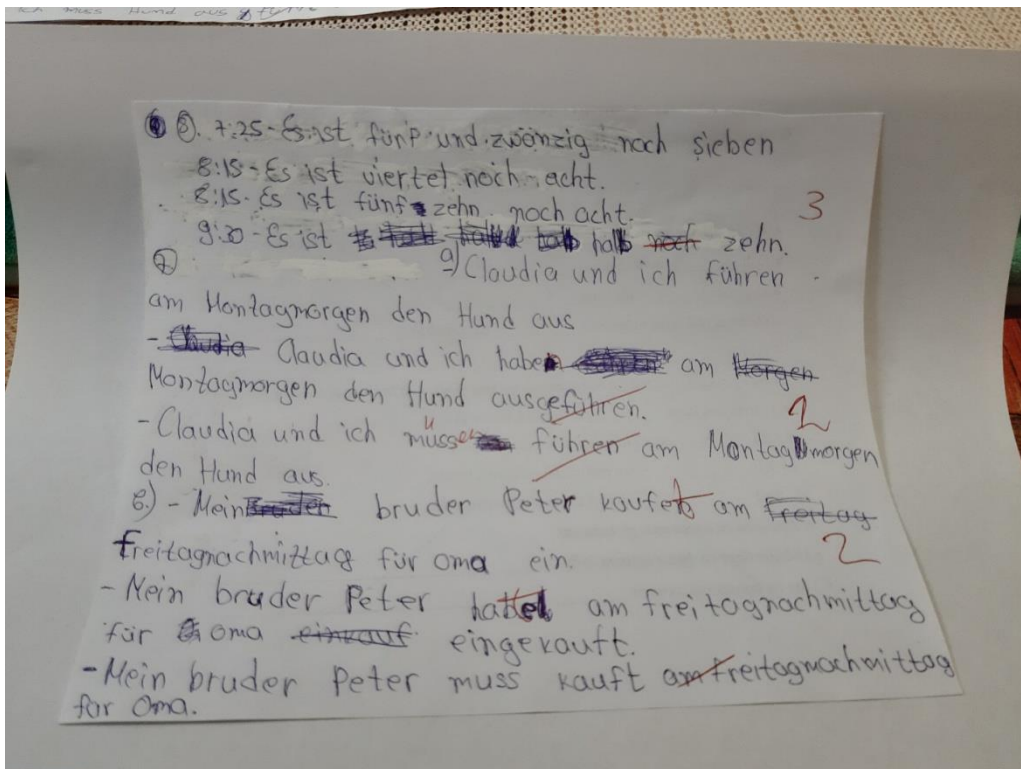
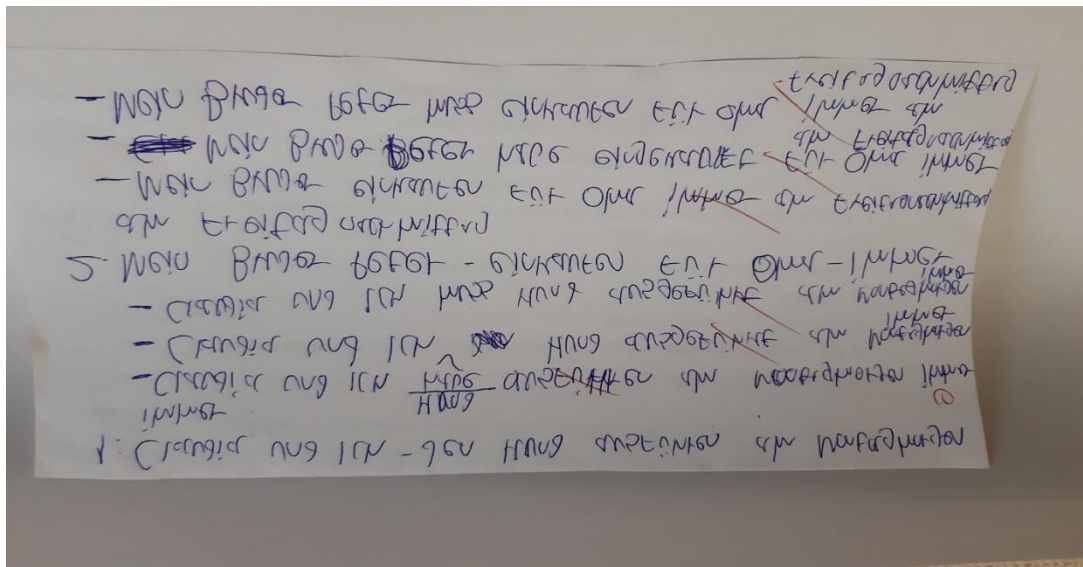
На оваа слика е евидентно изоставувањето на префиксот во сегашно време и во партицип перфект. Тоа е резултат на влијанието на македонскиот јазик и на фактот што во него нема деливи глаголи.



Слика 5: Направени грешки во позицијата на глаголите – тие не се одделени од префиксот

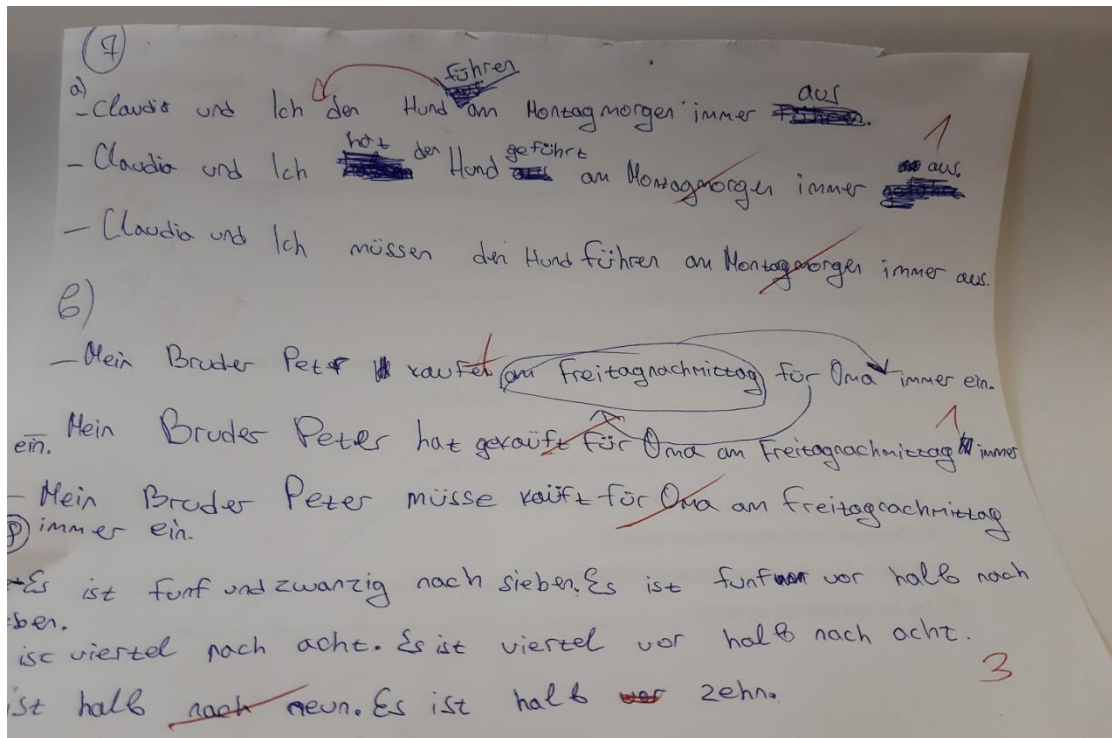


Слика 6 Идентични грешки како на слика 5

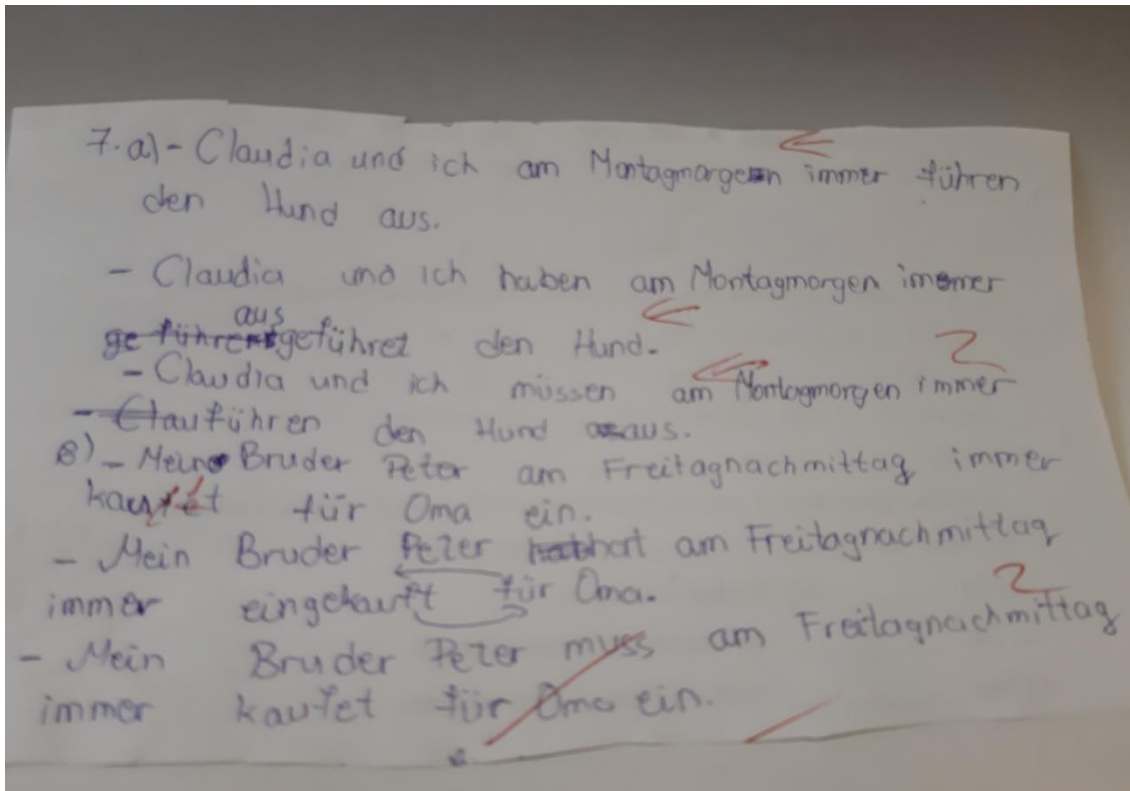


Слика 7: Збороред како во македонскиот јазик

При употреба на модален глагол, учениците формираат реченици со збороред како во македонскиот јазик, пр: Клаудија и јас мора да го шетаме кучето..., а во германскиот јазик главниот глагол доаѓа на крајот во инфинитивна форма.



Слика 8



Слика 9

Слика 8 и 9 покажуваат идентични грешки како и во претходните слики. Може да се заклучи дека како резултат на интерференцијата, учениците прават ист модел грешки.

8.5. Анализа на Наставната програма по предметот Германски јазик за деветгодишното основно образование – трет развоен циклус

Процесот на учење на германскиот јазик се одвива преку неделен и годишен фонд на часови и преку компонентите што се изучуваат и што ги сочинуваат крајните јазични вештини што ученикот треба да ги усвои на крајот на соодветното ниво. Меѓутоа, тие не може да се издвојат, односно не може да се планира бројот на часовите по одделни компоненти. Поконкретно кажано, во наставата овие компоненти не се обработуваат одделно со одделен број на часови или по оној редослед како што се дадени во Програмата, туку интегрирано во функција на јазикот. Очекуваните резултати треба да соодветствуваат со предвидените цели во Наставната програма, а

тие, всушност, претставуваат нивоа на знаења кај учениците, што треба да одговараат на базичните знаења наведени во нивоата А1 и А2 од референтната рамка⁷¹.

8.5.1. Опис и природа на предметот Германски јазик

Кога се говори за влез во Европа, односно за интеграција во европските структури, тогаш се говори за добро образован кадар што зборува повеќе странски јазици. Советот на Европа става акцент на мултикултурата и мултилингвалноста како услови за функционирање и соработка на земјите членки во Советот. Сето тоа подразбира познавање на најмалку два јазици. При изучувањето на странски јазици, кај учениците се развиваат трајни вредности, како: самодовербата, самостојноста, креативноста, стекнувањето на работни навики, подготвеноста за соработка, тимската работа, толерантноста, комуникацијата, културата на однесување итн. Германскиот јазик го зборуваат повеќе од сто милиони луѓе во светот, а само околу 70 милиони во Европа. Тој има богата културна традиција и е сроден со англискиот јазик. Изучувањето на германскиот јазик како втор задолжителен странски јазик во РМ има посебно место заради фактот што во рамките на општата светска глобализација се интензивираат меѓуцивилизацииските размени во сите сегменти на општественото живеење.

8.5.2. Назив на предметот – Германски јазик, предвиден број на часови 2/72

8.5.3. Статус на предметот – Задолжителен втор странски јазик

8.5.4. Општи цели на предметот Германски јазик

Општите цели на предметот Германски јазик ги опфаќаат следните сегменти: оспособување за комуникација на јазикот цел, запознавање и почитување на другите култури и традиции, развивање на чувство за толерантност при осознавање на општото и различното, развивање на способност за меѓукултурни контакти, развивање на

⁷¹Наставна програма по Германски јазик, Скопје: Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, 2017.

интерес за земјите во кои се зборува германскиот јазик и, секако, за збогатување на општата јазична култура.

8.5.5. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик – седмо одделение

Во врска со специфичните цели на наставата по Германски јазик, учениците треба да развијат јазични, комуникативни и интеркултурни компетенции. Понатаму, треба да се развијат способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик, да се формираат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми, а воедно да се развие и способност за самостојно учење.

8.5.6. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик – седмо одделение

Читање

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба: глобално и селективно да ги разбира едноставните реченици на ниво на познат и претходно усно разработен образец</p> <p>Специфични цели: Да ја разбира содржината на кратки текстови во кои се содржат одреден број на информации</p>	<p>Тематски области, Јазични функции: Поздравување Претставување Давање информации за себе Изразување желба или молба</p>	<p>Граматички структури: Глаголи Именки</p>	<p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>

Зборување

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба да се оспособат за говорна интеракција и говорна продукција</p> <p>Специфични цели Ученикот/ученичката треба да умее да води елементарен разговор на познати теми од секојдневието</p>	<p>Култура и цивилизација: Културолошките и воспитните содржини се интегрирани во предвидените тематски подрачја</p>	<p>Придавки Прилози Предлози Негација</p>	<p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>

Слушање

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба да реагира на упатства и наредби дадени на странскиот јазик</p> <p>Специфични цели: Ученикот/ученичката треба да ги разбира кусите упатства и наредби</p>	<p>Интеркултурна димензија: Акцент се става на контрастивниот пристап и на културата на земјите од германско говорно подрачје</p>	<p>Прашални заменки Синтакса: Збороред во реченицата Исказна реченица со и без модален глагол Прашална реченица со модален глагол со и без прашален збор Исказна реченица со глагол со делив префикс Исказна реченица со модален глагол и глагол со делив префикс Лексика Фонетика</p>	<p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>

Пишување

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката</p>		<p>Интонација Правопис</p>	

<p>треба да умее да пишува едноставни реченици</p> <p>Специфични цели: Ученикот/ученичката треба да умее да дополнува краток текст</p>		Интерпункција	Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа
---	--	---------------	--

8.5.7. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик – осмо одделение

Во врска со специфичните цели на наставата по Германски јазик, учениците треба да развијат јазични, комуникативни и интеркултурни компетенции. Понатаму, треба да се развие способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик, да се формираат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми, а воедно да се развие и способност за самостојно учење.

8.5.8. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик – осмо одделение

Читање

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба глобално и селективно да ги разбира едноставните реченици на ниво на познат претходно разработен образец</p>	<p>Тематски области: Јазични функции</p>	<p>Броеви, Негација Прашални заменки Прилози Предлози</p>	<p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>

<p>Специфични цели: Ученикот/ученичката треба да може да разбере едноставни текстови на познати теми</p>			
---	--	--	--

Слушање

<p>Цели</p> <p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба да реагира на упатства и наредби на странскиот јазик</p> <p>Специфични цели: Ученикот/ученичката треба да ги разбира разговорите на секојдневни теми</p>	<p>Содржини</p> <p>Тематски области: Јазични функции</p>	<p>Поими</p> <p>Глаголи Именки придавки</p>	<p>Активности и дидактички препораки</p> <p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>
--	---	--	---

Зборување

<p>Цели</p> <p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба да се оспособи за говорна интерпункција и продукција</p> <p>Специфични цели: Ученикот/ученичката треба да може да води кратки разговори на познати теми</p>	<p>Содржини</p> <p>Тематски области: Јазични функции</p>	<p>Поими Синтакса</p> <p>Независнословени реченици со сврзниците aber, oder, denn Едноставни прашални реченици со прашален збор Инверзни прашални реченици Едноставни исказни и прашални реченици со модален глагол Реченици со сврзниците dass, weil</p>	<p>Активности и дидактички препораки</p> <p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>
---	---	---	---

Пишување

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
Општи цели: Ученикот/ученичката треба да умее да пишува краток состав	Тематски области: Јазични функции		Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа
Специфични цели: Ученикот/ученичката треба да умее да дополнува текст			

8.5.9. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик – деветто одделение

Во врска со специфичните цели на наставата по Германски јазик учениците треба да развијат јазични, комуникативни и интеркултурни компетенции. Понатаму, треба да се развие способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик, да се формираат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми, а воедно да се развие и способност за самостојно учење.

8.5.10. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик – деветто одделение

Читање

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
Општи цели: Ученикот/ученичката треба да се оспособи за глобално и селективно разбирање на покуси текстови	Тематски области: Јазични функции	Граматички структури Придавки Заменки	Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа
Специфични цели: Разбира основни			

информации во текстови			
------------------------	--	--	--

Зборување

Цели	Содржини	Поими Синтакса	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба да се оспособи за говорна интеракција</p> <p>Специфични цели: Умее да води разговор на познати теми</p>	<p>Тематски области: Јазични функции</p>	<p>Сврзниците dass, weil, wen, ob Збороред во реченицата Исказна и прашална реченица со и без модален глагол Зависна реченица со сврзниците weil, dass, ob Индириктна прашална реченица со прашален збор или со сврзникот ob Во реченици со објект во датив и акузатив кога се двата именки, двата заменки или едниот е именка, а другиот замена Зависносложени реченици со сврзникот als Односни реченици</p>	<p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за Работа</p>

Слушање

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
<p>Општи цели: Ученикот/ученичката треба да реагира на упатства и наредби на странски јазик</p> <p>Специфични цели: Го разбира разговорот меѓу двајца и повеќе соговорници</p>	<p>Тематски области: Јазични функции</p>	<p>Граматички структури Глаголи Именки</p>	<p>Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа</p>

Пишување

Цели	Содржини	Поими	Активности и дидактички препораки
Општи цели: Ученикот/ученичката треба да умее да пишува краток состав со помош на предложен структурен модел	Тематски области: Јазични функции		Работни форми Комуникативни рамки Средства за работа
Специфични цели: Умее да дополни текст со зборови			

8.5.11. Годишно глобално планирање на наставата по предметот Германски јазик – предлог

Концептот за изработка на годишниот глобален план за предметот Германски јазик ги опфаќа следните компоненти: име или назив на тематската целина, комуникативните функции, делот од граматиката што е опфатен во таа целина, како и опфатените сегменти од фонетиката и лексиката. Годишниот глобален план треба да го опфати, пред сè времето на реализација на тематската целина, односно бројот на часови што се потребни за нејзината реализација. Во однос на предвидениот број на часови од Министерството за образование и наука (два часа седмично), потребни се околу осум до девет часови за реализација на наставните содржини. Оттука може да се констатира дека за делот синтакса не се одвоени одреден број на часови, туку делот граматика се обработува интегрирано. Од голема важност е да се истакне дека наставникот е во целост одговорен за имплементацијата на граматичките сегменти, односно а сегментите од синтакса во наставата. Затоа, во овој дел не би можеле да дадеме коментар за очекуваните резултати.

8.5.12. Тематско-процесно планирање на наставата по предметот Германски јазик

За да се добие целосна слика за Наставната програма и годишниот план, треба да се укаже и на тематско-процесното планирање на наставата по предметот Германски јазик. Секој наставник го изработува овој месечен план индивидуално, но, сепак, генералните компоненти мора да бидат опфатени. Тематско-процесното планирање започнува со име и назив на наставната целина, потоа следуваат специфичните цели што треба да се постигнат со неа, односно што е тоа што ученикот треба да го прави на крајот на наставната целина. Пример, треба да ги препознава и применува предвидените граматички, лексички и јазични елементи, како: датив од определен и присвоен член, глаголи со препозиции итн. Но и во овој дел, не е одредени точен број на часови за синтаксичката структура на реченицата. Понатаму, во тематско-процесното планирање следуваат наставните цели што треба да ги постигнат учениците со посебни потреби. Во продолжение, се набројуваат предметите со кои може да се врши корелација во текот на наставата. Се става редниот број на наставните единици. Следуваат структурата на темата, насловите на вежбите и текстуалните делови, а потоа предвидените граматички содржини. Од особен интерес е да се опише времето на реализација што е потребно одделно за секоја наставна единица. Следен сегмент се средствата и постапките за вреднување на постигањата на учениците. Наставникот е задолжен систематично да ја следи целокупната активност на учениците преку различни методи и техники за вреднување на работата на учениците. Опишани се формите и методите за работа и употребените наставни средства. Исто така, се наведуваат сите активности што се реализираат во контекст на активната настава и интерактивното учење. Во продолжение, се наведени наставните техники и техниките и инструментите за оценување. Секако, на крајот се наведуваат податоците за рефлексивната и вреднувањето на реализираната наставна целина.

8.5.13. Методски приказ на наставен час

Со цел да се утврди дали е предвиден конкретен број на часови за синтаксичката структура на реченицата, ќе се направи анализа на индивидуален план за наставен час. Секако, особено се значајни одделните елементи и активности на

часот. Методскиот приказ за наставен час започнува, секако, со името на наставниот предмет, одделението и бројот на часови. Следуваат број, наставната тема и наставната содржина. На почеток, се наведуваат целите на часот во однос на комуникативните вештини, граматиката, фонетиката и лексиката. Во продолжение се пишува опис на видот на часот што може да биде обработка на нов материјал, комбиниран час, вежби или утврдување. Следува набројување на потребните ресурси, наставни средства и материјали од типот: вербални, визуелни, аудитивни текстови, аудиовизуелни или наставни листови. Во првиот дел се содржани и наставните форми и методи, како: фронталната работа, работата во парови, групната работа и индивидуалната работа. Во делот организација и активности на часот се опишуваат фазите на часот: воведен дел, главен дел и завршен дел. Со конкретни чекори се образлагаат активностите на наставникот и учениците. Во посебна графа стојат деловите: очекувани резултати од наставниот час, рефлексija од одржаниот наставен час, очекувани резултати од ученици со посебни потреби и од талентирани ученици. Од овој методски приказ, се доаѓа до сознание дека не постои конкретен број часови предвидени за усвојување на синтаксичката структура на реченицата.

8.6. Анализа на учебниците по Германски јазик за 7., 8. и 9. одделение

8.6.1. Анализа на учебниците по Германски јазик за третиот циклус деветгодишно основно образование одобрени од МОН – вредносен аспект

Преку што добиваат учениците целно насочен јазичен инпут во наставата по странски јазик? Од една страна, процесот го овозможува професорот кој претставува посредник и репрезент на соодветната јазична култура (Bleyhl, 1999)⁷², а од друга страна значајна улога има наставниот материјал. Гнуцман (Gnutzmann, 1999)⁷³ тврди дека секоја форма на настава на странски јазик, дури и индивидуалниот процес на учење, се случува врз основа на наставните помагала и материјали. Мајснер (Meißner,

⁷²Werner Bleyhl, *Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen*, Tübingen, 1999, 34.

⁷³Claus Gnutzmann, *Lehr und Lernmaterialien als Lehr und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, 1999, 76.

2008)⁷⁴ објаснува дека екстремно когнитивните позиции наместо до планираната прогресија доведуваат до широк, неструктуриран и комплексен инпут, но дека во наставната традиција доминираат планирањето и водењето на наставниот процес со помош на наставните материјали, односно учебниците. Тоа значи дека во наставата по странски јазик во преден план се наоѓа одобриениот учебник од МОН за соодветната година. Учебниците по странски јазик ги поврзуваат поучувањето и учењето, а тоа значи наставниот план и конкретните случувања во наставата (Neuner 2003). Тие ја обезбедуваат точната основа за брз и контролиран влез во новиот странски јазик и служат како патоказ за професорот и учениците. Нојнер (Neuner 2003)⁷⁵ го означува наставното помагало како „централен инструмент за водење на наставата“ што влијае постојано на професорот и ученикот. Во врска со тоа, наставното помагало се вмрежува со други фактори во процесот на учење на странски јазик и има различно влијание, на пример на наставните искуства, на употребата на стратегиите за учење или дури и на автономното учење. Но што точно се подразбира под учебник по странски јазик, односно во конкретниот случај по германски јазик? Учебникот содржи актуелни слики и автентични текстови, но и фиктивни дидактички обработени содржини. Самиот учебник се состои од неколку компоненти, на пример најчесто од учебник и работна тетратка. Сè почесто во компонентите се вклучуваат и мултимедиумски наставни материјали. Во тој случај, настануваат комплексни споеви, што се меѓусебно зависни и меѓусебно се дополнуваат. При обработката на расположливиот влез (инпут), сепак се работи за еден високоселективен процес. Тоа значи дека свеста на учениците восприема само парцијални информации Блуел (Blyehl, 1999)⁷⁶, па, според тоа, она што ученикот навистина го може не е секогаш идентично со она што стои во понуденото, односно во одобреното наставно помагало. Тоа значи дека при употребата на учебникот групата не е секогаш на истото јазично ниво и нема секогаш исти јазични знаења.

Според горе наведеното, учебникот има голема вредносна улога, пред сè во училишната настава по странски, односно по Германски јазик. Функциите што ги имаат учебниците по Германски јазик, детерминантите од кои зависат содржините и градбата на учебниците и значењето што го имаат учебниците во наставата по Германски јазик, ќе бидат објаснети и образложени во следните точки.

⁷⁴ Franz Joseph Meißner, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Wien: Praesens Verlag, 2008, 92.

⁷⁵ Gerhard Neuner, *Lehrwerke. Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Basel: Franke Verlag, Tübingen, 2003, 399.

⁷⁶ Werner Blyehl, *Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen*, Tübingen, 1999, 34.

8.6.2. Функции на учебниците по Германски јазик

За да се одреди значењето на учебниците во наставата по Германски јазик, треба да се потенцира свесноста за функциите на учебниците по Германски јазик. Веќе беше образложено дека учебниците имаат посредничка функција помеѓу учењето и поучувањето. При реализацијата на наставниот план и програма, во контекст на одобрените учебници по Германски јазик, се зацртуваат целите на наставата по Германски јазик. Бидејќи наставата се организира со помош на наставните материјали според кои често се води наставниот процес, ним може да им се припише и заменска функција што значи дека тие претставуваат тајни наставни планови. Како што веќе е кажано, во наставата тие, пред сè го овозможуваат јазичниот влез (инпут), што посебно се однесува на текстовите. Учебниците по Германски јазик нудат веродостојни и јазично коректни модели Шмит (Schmidt 2001)⁷⁷. При конципирањето на учебникот, се одлучува за изборот, тежината и прогресијата на наставниот материјал, темите и содржините, вештините што треба да се усвојат итн. Понатаму, се одредуваат наставните чекори, работните форми, однесувањето на професорите и учениците, а при тоа често се случува да се идентификуваат учебниците со наставните методи (Во Франција наставното помагало го нарекуваат метода). Покрај тоа, се регулира и употребата на други наставни медиуми, се презентираат постапки за спроведување на тестови, според кои се проверува дали се постигнати, односно реализирани зацртаните наставни цели.

Во тој контекст, учебниците по Германски јазик имаат централна функција во наставниот процес. Освен тоа, учебникот по Германски јазик ја исполнува и структурната функција, што значи дека се следат критериумите за избор и подредување, редукција на јазичната разновидност и спроведување на систематска прогресија. Исто така, соодветната типографија и графичкото претставување се од голема помош за структурата на учебниците по Германски јазик. Покрај јазичниот влез (инпут), учебникот може да нуди информации за други култури, како и географски, политички, литературни и други содржини. Постои уште една важна функција што треба да се акцентира, а тоа е дека учебниците имаат влијание и на природот кон начинот на учење, воопшто. Активностите може експлицитно да бидат формулирани и

⁷⁷ Christian Schmidt, *Möglichkeiten des Sprachvergleichs*, Frankfurt am Mein: Peter Lang Verlag, 2001, 92.

предложени како стратегии за учење и работни техники, но може и имплицитно да бидат пренесени како насоки за работа на учениците. Сето погоре наведено зависи од типот и видот на настава, нејзиниот квалитет и влијанието на секој ученик поединечно.

8.6.3. Анализа на учебниците по Германски јазик за третиот циклус од деветгодишното основно образование

Целта на анализата на учебниците по Германски јазик е објективно да се испита нивната употребна вредност за наставата. Интересот за спроведување на одредена анализа на учебници по Германски јазик, што е воедно и критика, може да биде многу различен. Пример, може да се анализира дали одреден учебник е соодветен за одредена целна група, дали ги исполнува наставните цели зацртани во наставниот план и програма, дали соодветствува со условите за настава итн. Кога се зборува за работа со учебници, нивен опис, анализа, критика и пробен период во настава, може да се каже дека се тие менливи елементи во наставата што се во сооднос со актуелните научни и стручни истражувања. Се поставува прашањето за тоа со кои учебници по Германски јазик работат или мора да работат учениците во третиот циклус од деветгодишното основно образование во РМ? Кои учебници се одобрени и препорачани од МОН? Во следниот дел, треба да се анализира и дали и во колкав обем е опфатена синтаксичката структура на реченицата во горенаведените наставни помагала. На почетокот ќе бидат опишани учебниците „Планет“ и „Логиш“, ќе се објаснат податоците и градбата на учебниците и дидактичко-методските релевантни основи. Во продолжение ќе се земат предвид субобластите: лексика, синтакса, морфологија и фонетика. Ќе се прикажат некои примери од упатства и вежби за да се добие подобар преглед на конкретниот учебник по Германски јазик. Акцентот на анализата на учебниците е ставен на застапеноста на синтаксичката структура на реченицата и збороредот во германскиот јазик.

Опис и анализа на учебникот „Планет 1“ – издавачка куќа (HueberVerlag)

„Планет 1“ – Општи податоци

1. Наслов на учебникот	
2. Автори	

3. Година на издавање	
4. Примерок	
5. Издавачка куќа и место	
6. Компоненти на учебникот	
7. Ниво на знаење	
8. Целно ниво на знаење	

Овој учебник е во согласност со нормативите и стандардите пропишани во Заедничката европска референтна рамка за јазици и соодветствува на нивото A1 од истата рамка. Тој е многу транспарентен и прегледно изграден. Се состои од 16 кратки лекции што се подредени во 4 тематски области. Ова учебно помагало уште од самиот почеток интегрира вежби за изговор и нуди можности за развивање на стратегиите за учење. Може да се констатира дека опфаќа еден комплетен дидактички осмислен концепт наменет за наставната практика.

Комплетот „Планет 1“ се состои од учебник, работна тетратка (со граматички вежби, хронолошка листа на активен вокабулар и тестови со можност за самоконтрола), прирачник за наставникот (со азбучна листа на комплетниот вокабулар и контролни тестови) 3 компактни диска (со вежби за изговор, текстови за слушање и песни).

Овој учебник е препорачан и одобрен од МОН во РМ за употреба во шесто и седмо одделение од деветгодишното основно образование. Учебникот започнува со опис на содржината, и тоа: насловите на првите 4 лекции, обележјата за страниците, следуваат содржини што го опишуваат комуникативниот дел, потоа содржини што се однесуваат на предвидениот вокабулар и на крајот е даден граматичкиот дел.

Во првиот тематски дел се застапени следните граматички содржини: прашални реченици со прашални зборови, прашања да/не, глаголи во еднина, присвојни заменки во номинатив и негација.

Вториот тематски круг ги содржи претходно наведените области, а во делот граматика се обработуваат следните содржини: глаголот има, глаголи во прво и второ лице множина, присвојни заменки, неопределен член во еднина и множина во номинатив, модалниот глагол *möchte*, лични заменки за трето лице еднина, модалниот глагол *dürfen*, определен член во акузатив, глаголи со променлив вокал и императив.

Во третата тематска целина од делот граматика се обработуваат следните содржини: придавки, генитив кај имиња, модалниот глагол *können*, додатоци за место со предлози

во акузатив, негативно прашање, лични заменки во акузатив, учтива форма со вие и негативниот член.

Во последниот четврти дел содржините се следните: инверзија, модалниот глагол müssen, перфект со haben, деминутив, модалниот глагол sollen, перфект со sein, претеритум од sein, присвојни заменки во номинатив и акузатив.

Грамматичкиот дел е претставен табеларно со соодветни бои и примери.

Според горе наведената анализа, може да се заклучи дека во учебникот не постои одделен дел што се однесува на синтаксичката структура на реченицата, односно на збороредот.

Преглед на граматички содржини:

Лекција 1	
Лекција 2	
Лекција 3	
Лекција 4	
Лекција 5	
Лекција 6	



Das kann ich schon:

Sätze und Wörter:

- sich entschuldigen: Entschuldigung. – Tut mir leid. – Es tut mir leid. – Ich weiß, aber ...
- die Uhrzeit: Es ist acht (Uhr) – zehn nach acht – Viertel nach acht – fünf vor halb neun – halb neun – fünf nach halb neun – zwanzig vor neun – Viertel vor neun
- die Monate: Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember
- was man in der Pause isst und trinkt: Hotdog – Hamburger – Schokoriegel – Joghurt – Brötchen – Käsebrod – Wurstbrot – Brezel – Pizza – Obst: Apfel – Birne – Banane – Orange



GRAMMATIK

1. Nominativ und Akkusativ

Nominativ				Akkusativ			
Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
der Füller	das Heft	die Schere	die Stifte	den Füller	das Heft	die Schere	die Stifte
Wo ist der Füller?				Ich habe den Füller vergessen.			

2. Verb

a) Modalverb dürfen

ich	darf	wir	dürfen
du	darfst	ihr	dürft
er/es/sie	darf	sie	dürfen

Darf	ich	gehen?
Ihr	dürft	schon gehen.

Modalverb + Infinitiv

b) Verben mit Vokalwechsel

	geben	nehmen	lesen	vergessen	essen
ich	gebe	nehme	lese	vergesse	esse
du	gibst	nimmst	liest	vergisst	isst
er/es/sie	gibt	nimmt	liest	vergisst	isst
wir	geben	nehmen	lesen	vergessen	essen
ihr	gebt	nehmt	lest	vergesst	esst
sie	geben	nehmen	lesen	vergessen	essen

c) Imperativ

Singular	Plural
du gibst	Gib!
	Sei!
	ihr gebt
	Gebt!
	Seid!

3. Datum

Heute ist der 20.1.20.. – Heute ist der zwanzigste Erste/Januar zweitausend...
 Eva ist am 11.5.19.. geboren. – Eva ist am elften Fünften/Mai neunzehnhundert... geboren.



Das kann ich schon:

Sätze und Wörter:

- telefonieren: Hallo! – Hier ist ... – Wie bitte? – Entschuldigung.
– Das macht nichts.
- sich verabschieden: Wiedersehen. – Tschüs. – Gute Nacht.
- jemanden vorstellen: Wer ist das? Das ist ... – Wie heißt er/sie? – Er/Sie heißt ...
– Wie alt ist er/sie? – Er/Sie ist ... (Jahre alt).
– Er/Sie spielt /arbeitet/lernt gern/viel.
- Familie: Vater – Mutter (Eltern), Bruder – Schwester (Geschwister),
Opa – Oma (Großeltern), Tante – Onkel, Cousin – Kusine
- Zahlen bis 1000: einundzwanzig → dreißig → (ein)hundert, hunderteins
→ zweihundert → (ein)tausend
- was man zu Hause machen kann: lesen, telefonieren, spielen, arbeiten, lernen, schreiben,
zeichnen, rechnen, malen, Hausaufgaben machen



GRAMMATIK

1. Verb

	machen	telefonieren	schreiben	heißen	arbeiten	zeichnen	finden	lesen
ich	mache	telefoniere	schreibe	heiße	arbeite	zeichne	finde	lese
du	machst	telefonierst	schreibst	heißt	arbeitest	zeichnest	findest	liest
er/sie	macht	telefoniert	schreibt	heißt	arbeitet	zeichnet	findet	liest

2. Verb sein

Singular	Plural
ich bin	
du bist	
er/sie ist	sie sind

3. Negation

Ich lese **nicht**.
 Du spielst **nicht** gern. Möchtest du Milch? – Nein, ich trinke **nicht** gern Milch.
 Er macht **nicht** gern Sport.

4. Possessivartikel

Singular	Plural
Maskulinum	Femininum
mein Vater	meine Mutter
dein Opa	deine Oma
	meine Eltern
	deine Großeltern

5. Fragen

Woher kommt sie/er? **Aus** Deutschland/Italien/Wien/Bern/... **Aus der** Schweiz.
 Wo wohnt sie/er? **In** Deutschland/Italien/Wien/Bern/... **In der** Schweiz.

Опис на учебникот „Логиш“ – издавачка куќа (Langenscheidt)

„Логиш“ – Општи податоци

1. Наслов на учебникот	
2. Автори	
3. Година на издавање	
4. Примерок	
5. Издавачка куќа и место	
6. Компоненти на учебникот	
7. Ниво на знаење	
8. Целно ниво на знаење	

Учебникот по германски јазик „Логиш“ е наменет за деветгодишното основно образование – трет циклус. Тој е резултат на соработката на повеќе автори. Серијата е составена од учебник, работна тетратка и прирачник за наставникот. Според Заедничката европска референтна рамка, учебникот соодветствува на нивото А2. Тој е издаден во Германија, според стандардното рамковно планирање во образованието, но предвид се земени и интернационалните стандарди и актуелните истражувања во стручната дидактика и науката за јазикот. Овој учебник е наменет за ученици почетници кои веќе имаат одредени предзнаења. Наменет е за сите кои имаат желба брзо и едноставно да го научат германскиот јазик. Воедно е наменет за настава која се предвидени помал број часови седмично. Тој содржи детален граматички преглед и разновидни информации од културолошки карактер и задачи. Во продолжение, нуди едноставна ориентација преку поврзувањето на учебникот со работната тетратка, пример за секоја задача во учебникот постои и соодветна вежба во работната тетратка, а, исто така, содржи голем број вежби за изговор. Учебникот започнува со сликите и имињата на ликовите кои се провлекуваат низ сите лекции и продолжува со опис на симболите што стојат пред сите сегменти во лекцијата, упатство за соодносот на вежбите во книгата и во работната тетратка и опис на прегледот на граматичките содржини. Книгата изобилува со важни совети за вештините слушање, читање, зборување и пишување и за задачите за испитот на ниво А2. Освен тоа, има и задачи за развивање на креативноста и фантазијата со информации за Германија, Австрија и Швајцарија. Содржински е поделен на 16 лекции, за секоја лекција поединечно се

дадени: наслов, вид активности, вокабулар, граматика и изговор. На секои 4 лекции се дадени преглед на граматичките структури и вежби за вештините слушање, читање, зборување и пишување. Според горе наведената анализа, може да се заклучи дека во учебникот не постои одделен дел посветен на синтаксичката структура на реченицата, односно на збороредот. Преку упатствата на наставникот, прегледот на граматичките содржини и вежбите во учебникот, учениците самостојно доаѓаат до заклучок за збороредот на реченицата во германскиот јазик.

Преглед на граматички содржини:

Лекција 1	
Лекција 2	
Лекција 3	
Лекција 4	
Лекција 5	
Лекција 6	

Во продолжение следуваат примери од табеларните прегледи:

Kannst du das schon?

über Schule sprechen

- Ich bin zur Schule gegangen.
- Ich habe meine Freunde gesehen/getroffen.
- Ich habe mit der Lehrerin / mit dem Lehrer gesprochen.
- In Biologie/... haben wir ein Projekt gemacht.

Vorlieben ausdrücken

- Biologie/... mag ich gern / mag ich nicht.
- Deutsch/... gefällt mir (gut) / gefällt mir nicht.
- Die Lehrerin / Den Lehrer in Mathe/... finde ich gut / nicht gut.

Sagen, dass man etwas nicht verstanden hat

- Kannst du das bitte wiederholen?
- Entschuldigung, was hast du gesagt?
- Wie bitte? Ich verstehe dich nicht.
- Noch einmal, bitte!

Perfekt (II): unregelmäßige Verben

- Ich bin heute in die Schule gegangen.
- Ich habe Freunde getroffen.
- Ich habe ein Buch gelesen.
- Ich bin nach Hause gekommen.
- Ich habe Spaghetti gegessen.

Welch-? im Akkusativ

- Welche Sprache lernst du?
- Welche Note hast du in Deutsch?
- Welchen Wochentag magst du nicht?
- Welche Fächer findest du gut?

mein, dein, ... im Akkusativ

- Ich suche meinen Stift.
- Wo hast du deine Tasche?
- Kolja findet sein Handy.
- Nadja sucht ihren Ohrring.
- Wo habt ihr eure Sachen?
- Frau Müller, brauchen Sie Ihren Schlüssel?

- Wie bitte? Was hast du gesagt?
- Entschuldigung, was haben Sie gesagt?
- Das finde ich klasse!
- Das hat total genervt!

Noch einmal, bitte

über Schule sprechen

Was habt ihr am ersten Schultag gemacht? Macht drei Sätze.



Vorlieben ausdrücken

Macht vier Sätze zum Thema Schule:
Was magst du? Was gefällt dir?
Was findest du gut? Was nicht?

Sagen, dass man etwas nicht verstanden hat

Es ist laut. Ihr versteht etwas nicht. Fragt dreimal nach.

Perfekt (II)

Macht fünf Sätze im Perfekt:
in die Schule gehen,
Freunde treffen, ein Buch lesen,
nach Hause kommen,
Spaghetti essen

Welch-? im Akkusativ

Macht Fragen mit *welch-*:
Sprache lernen, Note in Deutsch haben,
Wochentag nicht mögen, Fächer gut finden

mein, dein, ... im Akkusativ

Ergänzt die Sätze:
Ich suche ... Stift.
Wo hast du ... Tasche? Kolja findet ... Handy.
Nadja sucht ... Ohrring. Wo habt ihr ... Sachen?
Frau Müller, brauchen Sie ... Schlüssel?



Wie bitte?

Kannst du das schon?

Freizeitaktivitäten

- Ich spiele gern Volleyball/Tennis/Fußball.
- Ich schwimme gern. / Ich tanze gern. / Ich surfe gern.

gern, lieber, am liebsten

- Ich wandere gern. Aber lieber schwimme ich.
- Ich tanze nicht so gern. Ich spiele lieber Fußball.
- Am liebsten schlafe ich.
- Ich finde Segeln super.

Zweifel ausdrücken

- Das glaube ich nicht. / Das ist nicht wahr. / Das kann nicht stimmen. / Das kann nicht sein.
- Das stimmt vielleicht. / Vielleicht ist das wahr.

Perfekt (I): regelmäßige Verben

- angeln - er hat geangelt / campen - ich habe gecampft / retten - er hat gerettet / spielen - sie hat gespielt
- segeln - er ist gesegelt / joggen - wir sind gejoggt

Zeitangaben im Tagesablauf

- Nach dem Frühstück mache ich Sport.
- Am Vormittag bin ich in der Schule.
- Am Mittag ...
- Am Nachmittag ...
- Vor dem Abendessen ...

Briefe verstehen

- Liebe/Lieber ..., / Hallo ...,
- Tschüs / Liebe Grüße / Viele Grüße / Herzliche Grüße / Bis bald, dein/deine / Dein/Deine ...

Vermutungen ausdrücken

- Vielleicht kommt es aus Berlin.
- Wahrscheinlich ist es eine Schokolade aus Österreich.
- Ich glaube, das ist eine Flasche aus China.

- Wirklich?

- Ja, sehr gern.

- Das glaube ich nicht.

Noch einmal, bitte

Freizeitaktivitäten

Was macht ihr gern? Macht drei Sätze.

gern, lieber, am liebsten

Was machst du gern? Was machst du lieber? Was machst du am liebsten?



Zweifel ausdrücken

Ich bin
7 Stunden gejoggt.

Ihr glaubt das nicht. Macht drei Sätze.

Perfekt (I)

Nennt das Perfekt:
angeln, campen, retten,
spielen, segeln, joggen

Zeitangaben

Was macht ihr wann?
Schreibt fünf Sätze zu eurem Tag.

Briefe verstehen

Was steht am Anfang und am Ende eines Briefs?
Schreibt auf.



Vermutungen ausdrücken

Ihr bekommt ein Souvenir.
Was ist das? Woher kommt es? Notiert drei Vermutungen.

Wirklich?

Kannst du das schon?

über Probleme sprechen

- Ich bekomme zu wenig Taschengeld.
- Ich habe eine Fünf im Diktat.
- Ich mag ... Aber er/sie mag mich nicht.

Ratschläge geben

- Ich würde mit ihm/ihr über das Problem sprechen.
- Ich würde mit ihm/ihr zusammen etwas machen, zum Beispiel ...
- Macht doch einen Mädchentag/Jungentag!
- Du kannst den Freund / die Freundin ja „zufällig“ treffen.

Wohin? – Orte in der Stadt

Kommst du mit ...

- zum Straßenfest/Konzert/Flohmarkt?
- ins Kino/Theater/Aquarium?
- in die Sporthalle/Disco?

Wo? – Orte in der Stadt

- auf dem Straßenfest/Konzert/Flohmarkt
- vor dem / im Kino/Theater/Aquarium
- vor der / in der Sporthalle/Disco

sich verabreden

- Kommst du heute mit ins Aquarium?
- Tut mir leid. Ich habe heute keine Zeit.
- Schade! Vielleicht morgen?
- Tolle Idee!
- Wo treffen wir uns?
- Um 14 Uhr vor dem Aquarium?
- Einverstanden! Tschüs, bis dann.

Perfekt (III): trennbare und untrennbare Verben

- Nadja hat mich am Sonntag angerufen.
- Sie hat mir einen Mädchentag versprochen.
- Ich habe sie abgeholt.
- Ich habe Plato mitgenommen.
- Plötzlich ist Plato weggelaufen.

Sätze mit wenn

- Wir spielen in der Sporthalle Basketball, wenn es regnet.
- Wir gehen ins Aquarium, wenn du beim Basketball schwitzt.
- Wir nehmen Freunde mit, wenn es zu zweit keinen Spaß macht.

- Tolle Idee!
- Einverstanden!

Noch einmal, bitte

über Probleme sprechen

Ihr habt Probleme mit den Eltern / in der Schule / mit Freunden. Schreibt drei Sätze.

Ratschläge geben

Jemand hatte Streit mit einem Freund / einer Freundin. Gebt drei Ratschläge.

Wohin?

Kommst du mit ...?
Nennt vier Orte
in der Stadt.




Wo?

Wo treffen wir uns?
Nennt vier Orte.

sich verabreden

Spielt einen Dialog:

- Aquarium?
- ☹️
- morgen?
- ☹️
- Wo? 
- 14 Uhr Aquarium?
- ☹️



Perfekt (III)

Schreibt im Perfekt:
Nadja ruft mich am Sonntag an. Sie verspricht mir einen Mädchentag. Ich hole sie ab. Ich nehme Plato mit. Plötzlich läuft Plato weg.

Sätze mit wenn

Verbindet die Sätze:
*Wir spielen in der Sporthalle Basketball. Es regnet.
Wir gehen ins Aquarium. Du schwitzt beim Basketball.
Wir nehmen Freunde mit. Es macht zu zweit keinen Spaß.*

Einverstanden!

Kannst du das schon?

Verkehrsmittel

- die U-Bahn / der Bus / die Straßenbahn / das Fahrrad / das Auto / der Zug / das Motorrad

Noch einmal, bitte

Verkehrsmittel

Welche Verkehrsmittel kennt ihr?



Ausreden finden

- Der Wecker hat nicht geklingelt.
- Ich habe mein Geld nicht gefunden.
- Ich hatte einen Unfall.
- Die Straßenbahn ist nicht gefahren.
- Ich musste 15 Minuten warten.

Ausreden finden

Warum kommt ihr zu spät? Findet drei Ausreden.

Modalverben im Präteritum

- Ich wollte pünktlich sein.
- Ich wollte lange spazieren gehen.
- Ich musste warten.
- Ich musste zu Hause bleiben.
- Ich konnte nicht früher kommen.
- Ich konnte keine Grillwurst essen.

Modalverben im Präteritum

Was wolltet ihr gestern machen? Was mussetet ihr machen? Was konntet ihr (nicht) machen? Schreibt fünf Sätze.

Temporalangaben

- am Anfang/zuerst
- dann/danach/anschließend
- zum Schluss

Temporalangaben

Wie ist die Reihenfolge? Ordnet die Ausdrücke: dann - zuerst - am Anfang - danach - zum Schluss - anschließend

einen Ablauf erklären

- Zuerst musst du das Mailprogramm öffnen. Dann gibst du Name und Passwort ein und kommst zum Briefkasten. Danach klickst du auf Posteingang und öffnest eine Nachricht. Anschließend klickst du auf Antworten und schreibst eine Antwort. Zum Schluss klickst du auf Senden.

einen Ablauf erklären

Wie beantwortet man eine E-Mail? Schreibt eine Erklärung für eure Oma.



sagen, dass man etwas nicht versteht

- Was ist das denn?
- Ich verstehe nicht. Was meinst du?
- Kannst du das noch mal erklären?
- Erklär das bitte noch mal langsam.
- Das geht jetzt zu schnell.
- Entschuldigung, ich konnte nicht früher kommen.
- Ist mir doch egal.
- Was für ein Tag!

sagen, dass man etwas nicht versteht

Ihr versteht etwas nicht. Was könnt ihr sagen?

Entschuldigung, ich konnte nicht früher kommen.

9. Статистичка анализа на податоците според хипотезите

Добиените податоци од истражувањето, нудат соодветни и релевантни податоци за **влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование**. Добиените податоци се обработуваат со примена на пакетот SPSS (Statistical Packet for Social Sciences)⁷⁸, а понатаму се врши и квантитативна и квалитативна анализа. Во согласност со природата на предложените варијабли во истражувањето, за кои се смета дека имаат ординално ниво, во докторската дисертација се применуваат непараметриски статистички методи за пресметка на податоците со цел да се направи интерпретација на предложената хипотетска рамка, врз чија основа ќе се извлечат заклучоците и ќе се предложат препораките за идни истражувања. Што значи варијабла на ординално ниво?! Ординално ниво на варијаблите се користи за рангирање на примерокот во истражувањето, во однос на некои карактеристики.

9.1. Графички приказ на добиените резултати

Докторската дисертација вклучува дескриптивна анализа на добиените податоци, преку која процентуално ќе се прикаже фреквенцијата на одредени прашања. Тоа подразбира пресметување на фреквенцијата на одговорите на вклучените испитаници. Потоа, следат, анализата и прикажувањето на демографските карактеристики на испитаниците. Во однос на бројот на анкетирани наставници и ученици, добиени се следните одговори што се прикажани во графиконот 1.

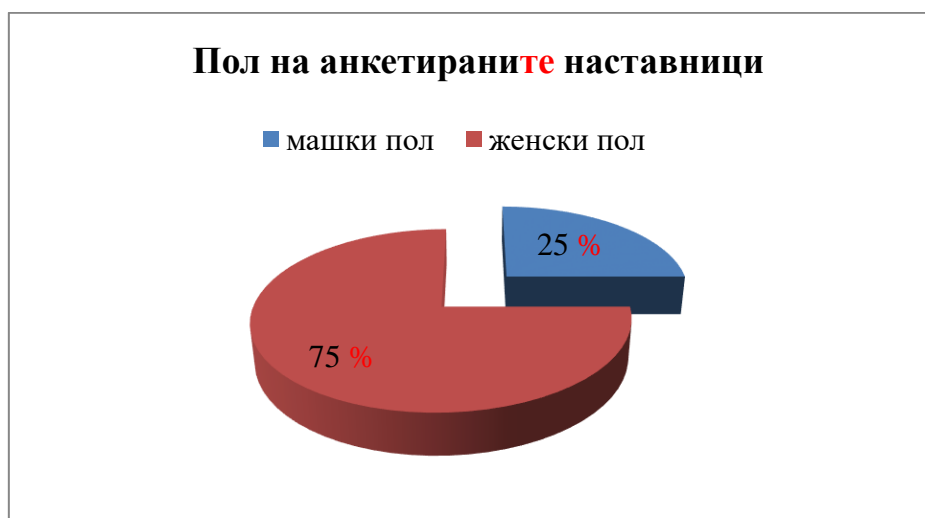
1. Ученици – 150
2. Наставници – 20



на веб-страницата
широка примена за

Графикон 1: Број на анкетираниите наставници и ученици

Од графиконот 1 јасно може да се види дека во истражувањето се вклучени 12 % наставници и 88 % ученици. Тоа овозможува да се добијат релевантни податоци за истражувањето од кои ќе се извлечат заклучоци и препораки. Во однос на полот на испитаниците (ученици и наставници), резултатите се прикажани на графиконите 2 и 3.



Графикон 2: Пол на анкетираниите наставници

Од добиените податоци прикажани во графиконот 2 јасно се гледа дека испитаниците од машки пол се застапени со 25 %, за разлика од испитаниците од женски пол кои се застапени со 75 %. Јасно е дека во примерокот за истражување доминира женската популација. Но графиконот 3 покажува дека кај учениците доминира машката популација.



Графикон 3: Пол на анкетирани~~те~~ ученици

Податоците прикажани во графиконот 3 покажуваат дека испитаниците од машки пол се застапени со 53 %, за разлика од испитаниците од женски пол кои се застапени со 47 %. Во примерокот за истражување повеќе се опфатени ученици од машки пол. Корелацијата на полот и синтаксичката структура на реченицата не е предмет на истражување и анализа, но, во овој случај, овие информациите се наведуваат со цел да се даде дескриптивен опис на карактеристиките на примерокот вклучен во истражувањето. Во однос на бројот на анкетирани ученици по одделенија, добиени се следните податоци:

1. Ученици од 7. одделение – 50
2. Ученици од 8. одделение – 45
3. Ученици од 9. одделение – 55

Фреквенцијата на добиените резултати е прикажана на графиконот 4.



Графикон 4: Број на анкетираниите ученици по одделенија

Податоците претставени во графиконот 4, што се однесуваат на бројот на анкетираниите ученици по одделенија, покажуваат прилично блиска рамномерна застапеност на ученици од 7., 8. и 9. одделение, со мали отстапувања. Тоа значи дека учениците од 7. одделение се застапени со 33 %, а учениците од 8. одделение со 30 %. Со најголем процент од 39 % се застапени учениците од 9. одделение. Едно од важните прашања, на кое се става посебен акцент во истражувањето е прашањето за тоа дали учениците прават голем број грешки при пишувањето на германски јазик. Одговорите од наставниците и нивната фреквенцијата се прикажани на графиконот 5.



Графикон 5: Грешки на ученици во пишувањето на германски јазик

Резултатите прикажани на графиконот 5, покажуваат дека 90 % од наставниците се согласуваат дека учениците прават грешки при пишувањето на германски јазик. Тоа е нормална појава, па, затоа, наставниците треба да најдат решение за да го надминат овој проблем при изучувањето на странскиот јазик. Една од основните задачи на наставниците е во текот на наставата да применуваат наставни методи што ќе стимулираат позитивен трансфер на часовите по Германски јазик. Добиените податоци се прикажани на графиконот 6: Наставниците применуваат наставни методи за да стимулираат позитивен трансфер на часовите по Германски јазик

1. Да – 90
2. Не – 45
3. Не знам – 15



Графикон 6: Примена на наставни методи за стимулирање позитивен трансфер од наставниците на часовите по Германски јазик

Податоците прикажани во графиконот 6 јасно покажуваат дека најголем дел од учениците, 60 %, се согласуваат дека наставниците применуваат наставни методи за време на часовите по Германски јазик за да поттикнат позитивен трансфер. 30 % од учениците не се согласуваат, а 10 % не се запознаени и не знаат за наставните методи што се користат од наставниците за време на часовите. Во секој случај, доминира мислењето дека наставниците користат наставни методи, но се наметнува потребата и од нивно иновирање. Понатаму, важно е да се знае нивото на познавање на германскиот јазик на учениците во основните училишта. Добиените податоци се прикажани на графиконот 7. Нивото на писмено и усно изразување на учениците на германски јазик е:

1. задоволително – 12
2. незадоволително – 8



Графикон 7: Нивото на писмено и усно изразување на учениците на германски јазик

На графиконот 7 е јасно прикажано дека 60 % од наставниците се согласуваат дека нивото на писмено и усно изразување на учениците е на задоволително ниво. 40 % не се согласуваат дека е нивото задоволително.

9.2. Влијанието на соодветната поставеност на елементите во реченичната структура врз писменото изразување на учениците на германски јазик

Поединечната хипотеза X_1 ја содржи претпоставката дека формирањето на реченична структура на германски јазик позитивно влијае врз писменото изразување на учениците на германски јазик. За анализа на оваа релација, но и на релациите во другите поединечни варијабли се користат: пакетот SPSS, статистичките методи на корелација и Т-тестот на споредени примероци (Paired Samples). Посебната хипотеза (X_1) се обработува преку тестот Chi Square (X^2), што припаѓа во непараметарските тестови. Ваквиот тест се применува кога треба да се утврди дали забележаната фреквенција отстапува од очекуваната фреквенција и дали меѓу дадените варијабли постои поврзаност.

Анализата на добиените податоци од истражувањето има за цел да ја испита поврзаноста меѓу соодветната поставеност на елементите во реченичната структура и

нејзиното влијание врз писменото изразување на учениците на часовите по Германски јазик. Дали станува збор за позитивно или негативно влијание?! Хипотезата претпоставува дека постои позитивно влијание меѓу релациите: соодветната поставеност на елементите во реченичната структура и писменото изразување на учениците на германски јазик. Претпоставената поврзаност помеѓу варијаблите е прикажана во табелата 7.

	Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_Jazik
Chi-Square	,482 ^a	,480 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 7: Резултати од χ^2 за варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (наставници)

Од табелата 7 се гледа дека граничната вредност α изнесува ,005, што значи дека граничната вредност е помала од вредноста на χ^2 што изнесува ,001. Критериум за статистичка значајност е вредноста на добиениот χ^2 да е помала од граничната вредност α , односно $p < \alpha$. Од резултатите може да се заклучи дека **постои статистичка значајна поврзаност** меѓу варијаблите што покажува дека **хипотезата се прифаќа**. Истата хипотеза се анализира и од аспект на ставовите и мислењата на учениците. Добиените резултати се прикажани во табелата 8.

	Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_u_cenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik
Chi-Square	,340 ^a	,480 ^b
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8.3.

b. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5.0.

Табела 8: Резултати од χ^2 за варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување учениците (ученици)

Од табелата 8 се гледа дека граничната вредност α изнесува ,005, што значи дека граничната вредност е помала од вредноста на χ^2 што изнесува ,001. Критериум за статистичка значајност е вредноста на добиениот χ^2 да е помала од граничната вредност α , односно $p < \alpha$. Од добиените резултати произлегува дека **постои статистичка значајна поврзаност** меѓу варијаблите и во согласност со тоа **хипотезата се прифаќа**. Добиените вредности со тестот χ^2 укажуваат на статистичка значајна поврзаност помеѓу соодветната поставеност на елементите во реченичната структура и писменото изразување на учениците на германски јазик, а тоа се потврдува и од наставниците и од учениците. За да биде целосна сликата за претпоставената поврзаност меѓу дадените варијабли, се применува и тестот на корелација. Корелационата анализа се однесува на прашањето дали соодветната поставеност на елементите во реченичната структура позитивно влијае врз писменото изразување на учениците на германски јазик? Основната претпоставка го вклучува тврдењето дека постои позитивно влијание и корелација помеѓу дадените варијабли во истражувањето. За таа цел, е направена анализата со корелација што ги дава следните резултати (прикажани во табелите 9 и 10).

Test Statistics		
	Soodvetna_postavenost_na_elementi_v_o_recenicna_struktura_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik
Chi-Square	,482 ^a	,480 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 9: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (наставници)

Correlations

		Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik
Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_nastavnici	Pearson Correlation	1	,561**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	20	20
Pismeno_i_usno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik	Pearson Correlation	,561**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 10: Корелација помеѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (наставници)

Вредноста на Пирсоновиот коефициент, прикажан во табелата 10 изнесува 0,561 и покажува високопозитивен тренд на корелација. Корелацијата се гледа и од вредноста p што изнесува ,001. Според тоа, се исполнува и статистичкиот критериум $,001 < ,005$ ($p < \alpha$). Добиени резултати од истражувањето покажуваат дека постои позитивна и висока корелација меѓу зависната и независната варијабла. Таквата поврзаност на соодветната поставеност на елементите во реченичната структура што позитивно влијае врз писменото и усното изразување на учениците на германски јазик е потврдена од наставниците но, исто така, е анализирана и во однос на учениците. Добиените податоци за ставовите на учениците се прикажани во табелите 11 и 12.

Од она што досега беше кажано произлегува заклучокот дека постои високопозитивна корелација помеѓу независната и зависната варијабла, што покажува дека посебната хипотеза 2 се прифаќа.

Test Statistics

	Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik
Chi-Square	,352 ^a	,480 ^b
Df	12	12
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 9.6.

b. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5.0.

Табела 11: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (ученици)

Correlations			
		Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik
Soodvetna_postavenost_na_elementi_vo_recenicna_struktura_ucenici	Pearson Correlation	1	,632**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Pismeno_i_usno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik	Pearson Correlation	,632**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 12: Корелација помеѓу варијаблите: соодветна поставеност на елементите во реченичната структура и писмено изразување на учениците (ученици)

Резултатите прикажани во табелата 12 покажуваат дека Пирсоновиот коефициент на корелација изнесува ,632, што значи високопозитивен тренд на корелација. Статистички значајната поврзаност може да се согледа и од вредноста на p за статистичка значајност, што изнесува ,001. Со тоа е исполнет статистичкиот критериум за помала вредност $,001 < 0,05$ ($p < \alpha$).

Податоците добиени со анализата за статистичка значајност хи-квадрат и со Пирсоновиот коефициент на корелација водат кон заклучокот дека наставниците најчесто го употребуваат мајчиниот јазик при воведување на нов текст или на нова граматичка структура. Ваквиот став се потврдува и од наставниците и од учениците. За да може учениците да научат да формираат структура на реченицата, мора да ги научат различните видови реченици во германскиот јазик. На таков начин, учениците полесно ќе ја разберат и ќе ја совладаат синтаксата. Исто така, е значајна улогата на наставникот. Тој на разбирлив начин треба да им ги образложи на учениците правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик и да ги потенцира левиот и десниот дел. Оттука, ако наставникот посветува внимание на синтаксичката структура на реченицата, може да се очекува дека тоа ќе има позитивното влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Уште еден значаен аспект на релацијата меѓу варијаблите: соодветната поставеност на елементите во реченичната структура врз писменото изразување на учениците на германски јазик се наставните методи што ги применува наставникот во обликувањето на содржините што се однесуваат на формирање на реченична структура на германски јазик. Во овој дел, при обработката на податоците се применува Т-тестот на споредени примероци (Paired Samples). Овој тест се применува кај две групи луѓе (наставници и ученици) со цел да се соберат податоци за формирањето на реченична структура во германскиот јазик. Прашањето на кое треба да се даде одговор е дали се разликуваат резултатите добиени со анализа на ставовите и мислењата на наставниците од оние на учениците. Оттука, се наметнува потребата да се утврди постоењето на статистички значајна разлика во средните вредности на резултатите добиени од наставниците и учениците. Добиените податоци се прикажани во следната табела 13.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_na_nastavnici	29,85	20	3,831	,383
	Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_ucenici	33,27	150	3,094	,309

Табела 13: Т-тест на споредени примероци

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_nastavnici	20	-,020)	,840
	Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_ucenici	150		

Табела 14: Т-тест на споредени примероци

Paired Samples Test								
		Paired Differences				T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			

					Lower	Upper			
Pair 1	Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenica_ta_po_germanski_jazik_nastavnici	-3,420)	4,973	,497	-4,407)	-2,433)	-6,877)	99	,000
	Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenica_ta_po_germanski_jazik_ucenici								

Табела 15: Т-тест на споредени примероци

Во табелата 15, во колоната Sig. (2-tailed) е прикажана веројатноста за донесување погрешни заклучоци. Ако вредноста е помала од 0,05 (0,04, 0,01, 0,001), значи дека постои значајна разлика меѓу двата резултати. Бидејќи добиениот резултат, во овој случај, изнесува $p = 0,000$ и е заокружен на 3 децимални места, тоа значи дека вистинската веројатност е помала од 0,0005⁷⁹. Во овој случај, постои значајна разлика во резултатите добиени од испитувањето на мислењата и ставовите на наставниците и учениците. Т-статистиката, $t = -6,877$ и $p = 0,000$ упатува на фактот дека е мала веројатноста ова да се случува случајно. Степенот на слобода (df) изнесува 99. Во табелата 13 средните вредности (Mean) се пресметани посебно и кај наставниците и кај учениците во однос на варијаблата формирањето на реченична структура во германскиот јазик. Во овој случај, од аспект на наставниците вредноста на варијаблата формирањето на реченичната структура во германскиот јазик изнесува 29,85, а кај учениците изнесува 33,27. Оттука, може да се заклучи дека резултатите во релацијата „наставник – ученик“ значајно се зголемуваат. Просечното зголемување (Mean) изнесува -3,420, па интервалот на веродостојност од 95 % се протега од долна граница (lower) -4,407 до горна граница (upper) -2,433. Пресметувањето на разликата во мислењето на наставниците и учениците во однос на формирањето на реченична структура во германскиот јазик и позитивното влијание врз пименото изразување на учениците на германски јазик се прави со пресметувањето на т.н. ета квадрат. Станува збор за индикатор на големината на влијанието. Ета квадратот се пресметува со следната формула: $\text{Ета квадрат} = (t)^2 / (t)^2 + N - 1$. Во согласност со дадената формула, од една страна и со насоките за толкување на оваа величина⁸⁰, од друга страна, резултатите покажуваат дека ета квадратот изнесува 0,32. Оттука, може да се заклучи

⁷⁹ Julie Pallant, SPSS priručnik za preživljavanje, postupni vodič kroz analizu podatka pomoći SPSS-a, Beograd: Greenfield Studio, 2009, 241–243.

⁸⁰Насоките за толкување на оваа величина гласат: 0,01 = мало влијание, 0,06 = умерено влијание, 0,14 = големо влијание.

дека е голема разликата во ставовите за формирањето на реченична структура во германски јазик меѓу наставниците и учениците. Вака добиените податоци се логични бидејќи станува збор за голема разлика во возраста меѓу наставникот и учениците. Од друга страна, голема е разликата и во знаењето што го имаат наставникот и учениците. Токму заради тоа, се потенцира значајната улога на наставникот во пренесување на знаењето за тоа како треба да формираат учениците реченична структура на германски јазик и да ја избегнат интерференцијата од мајчиниот јазик. Тоа ќе придонесе за подобрување на нивните компетенции во однос на писменото изразување.

Со цел да се види дали постои корелација меѓу варијаблите: формирање на реченична структура на германски јазик и писменото изразување на учениците на германски јазик, хипотезата е тестирана со тест за корелација. При тоа, се применува корелациона анализа со Пирсонов коефициент меѓу двете варијабли. Добиените резултати се претставени во табелите 16 и 17⁸¹.

Correlations			
		Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicima_germanski_jazik
Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation	1	,375**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	20	20
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicima_germanski_jazik	Pearson Correlation	,375**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 16: Корелацијата помеѓу варијаблите: формирање на реченична структура на германски јазик и писменото изразување на учениците на германски јазик (наставници)

⁸¹Во согласност со теоретските сознанија во научната литература, што се однесуваат на вредностите на корелација, тие, според интензитетот, може да се класифицираат во три групи, и тоа:

1. Ниска корелација: негативна (од -0,3 до -0,1) и позитивна (од 0,1 до 0,3)
2. Умерена: негативна (од -0,5 до -0,3) и позитивна (од 0,3 до 0,5)
3. Висока: негативна (од -1,0 до -0,5) и позитивна (од 0,5 до 1,0).

Добиените податоци од квантитативната обработка на независната и зависната варијабла упатуваат на заклучок дека е исполнет статистичкиот критериум за помала вредност на α (.005), односно $p < \alpha$, а во овој случај $p = ,000$. Пирсоновиот коефициент е 0,375, што покажува умерена и позитивна корелација меѓу варијаблите. Тоа значи дека наставниците им ги објаснуваат на учениците правилата за формирање на реченична структура на германски јазик за да може да се зголеми квалитетот на нивното писмено изразување. Но каква е корелацијата меѓу формирањето на реченична структура на германски јазик (според ставовите и мислењата на учениците) и писменото изразување на учениците на германски јазик, покажуваат добиените резултати прикажани во табелата 17.

Correlations			
		Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik
Formiranje_na_jazicna_struktura_vo_recenicata_po_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation	1	,395**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik	Pearson Correlation	,395**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 17: Корелација помеѓу варијаблите: формирање на реченична структура на германски јазик и писменото изразување на учениците на германски јазик (ученици)

Добиените податоци прикажани во табелата 17 покажуваат е исполнет статистичкиот критериум за помала вредност на α (.005), односно, $p < \alpha$, а во овој случај $p = ,000$. Пирсоновиот коефициент е 0,395 што покажува висока и позитивна корелација меѓу дадените варијабли.

Ако се сублимираат сите податоци добиени од анализата на мислењата и ставовите на наставниците и учениците, може да се заклучи дека е од големо значење изучувањето на наставните содржини посветени на синтаксичката структура на реченицата. Исто така, е значајна улогата на наставникот во пренесување на своите знаења за основните елементи на реченицата во германскиот јазик, што ќе води до зголемување на квалитетот на пишаниот израз на учениците.

Оттука,

Поединечна хипотеза 1.1. Формирањето на структурата на реченицата во германскиот јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик *СЕ ПРИФАЌА*.

Посебна хипотеза 1. Соодветната поставеност на елементите во реченичната структура има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик, исто така, *СЕ ПРИФАЌА*.

9.3. Влијанието на видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик врз писменото изразување на учениците

Од особено значење е да се идентификува влијанието на различните видови активности што ги реализираат наставниците за време на часовите по Германски јазик врз писменото изразување на учениците. Имено, од аспект на видовите активности, акцентот се става на активностите за усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик. Се претпоставува дека ако наставниците за време на часовите по Германски јазик изведуваат активности што се однесуваат на учење на правилата за тоа како да се формира реченица, односно ако користат наставни методи што стимулираат позитивен трансфер, тогаш учениците ќе се изразуваат на германски јазик многу полесно во пишана форма. За проверка на претпоставката, се користи статистичката постапка корелација. Корелационата анализа ќе се направи на податоците добиени од наставниците и учениците. Добиените резултати се прикажани во табелите што следуваат.

Test Statistics

	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Chi-Square	,422 ^a	,480 ^a
df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 18: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер при писменото изразување на учениците (наставници)

Correlations

	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,425** ,000 20
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,425** ,000 20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 19: Корелација помеѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер и писмено изразување на учениците (наставници)

Табелата 19 покажува дека вредноста на Пирсоновиот коефициент е ,425, што значи позитивен тренд на корелација. Статистичката значајност на добиениот резултат (вредноста на p) е 0,001, што покажува исполнување на статистичкиот критериум $,000 < 0,05$ односно $p < \alpha$. Тоа укажува на заклучокот дека постои поврзаност меѓу примената на наставните методи и писменото

изразување на учениците во наставата по Германски јазик, односно дека примената на наставните методи претставува клучен фактор во наставата. Имајќи го предвид фактот дека постои позитивна корелација меѓу варијаблите, според мислењата и ставовите на наставниците, терба да се направи корелациона анализа на мислењата и ставовите на

учениците на истите варијабли. Добиените резултати се прикажани во табелите 20 и 21.

	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,423 ^a	,480 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 20: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер при писменото изразување на учениците (ученици)

	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,561** ,000 150
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,561** ,000 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 21: Корелација помеѓу варијаблите: наставни методи што стимулираат позитивен трансфер при писменото изразување на учениците (ученици)

Вредноста на коефициентот на корелација е 0,561, што значи дека постои позитивен тренд на корелација. Тоа го потврдува и вредноста на p за статистичка значајност на резултатот што изнесува ,001, па со тоа се исполнува статистичкиот критериум ,001 <

0,05 ($p < \alpha$). Врз основа на добиените резултати може да се заклучи дека и според ставовите и мислењата на учениците постои поврзаност меѓу наставните методи што стимулираат позитивен трансфер и писменото изразување на учениците на часовите по Германски јазик. Вака добиените податоци ја потврдуваат корелацијата меѓу наставните методи и изразувањето на учениците, што претставува потврда за неопходноста од примена на современи наставни методи во наставата по Германски јазик и за нивното влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик.

Добиените резултати покажуваат дека **поединечна хипотеза 2.1**. Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик имаат позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАКА**.

Оваа хипотеза се тестира и со Т-тестот на споредени примероци. Истражувачкото прашање е дали се разликуваат резултатите добиени од ставовите на наставниците од оние добиени од учениците во однос на влијанието на наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик врз писменото изразување на учениците на часовите по Германски јазик. За таа цел, неопходно е утврдување на статистички значајна разлика во средните вредности на резултатите добиени од наставниците и учениците. Добиените резултати се прикажани на табелите 22, 23 и 24.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_nastavnici	26,04	20	3,530	,353
	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_ucenici	28,17	150	3,101	,310

Табела 22: Т-тест на споредени примероци

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_nastavnici	20	,076	,453
	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_ucenici	150		

Табела 23: Т-тест на споредени примероци

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_nastavnici Nastavni_metodi_koi_stimuliraat_pozitiven_transfer_ucenici	-2,130	4,519	,452	-3,027	-1,233	-4,714	99	,000

Табела 24: Т-тест на споредени примероци

Во табелата 24, последната колона Sig. (2-tailed) ја означува веројатноста за донесување на погрешен заклучок. Вредноста помала од 0,05 (0,04, 0,01, 0,001) води кон заклучок дека постои значајна разлика меѓу двата резултати. Во случајот, веројатноста $p = 0,000$. Т-статистиката, $t = -4,714$ и $p = 0,000$ покажуваат дека е мала веројатноста за ова да се случува случајно. Степенот на слобода (df) изнесува 99. Во табелата 22 средните вредности (Mean) се пресметани посебно за ставовите и мислењата на наставниците и на учениците во однос на влијанието на наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик врз писменото изразување на германски јазик. Во овој случај, кај наставните методи што стимулираат позитивен трансфер, според наставниците таа вредност просечно изнесува 26,04, а според учениците изнесува 28,17. Заклучокот упатува на тоа дека добиените резултати покажуваат зголемување од ситуацијата 1 (наставници) до ситуацијата 2 (ученици). Просечното зголемување на вредноста добиена за наставните методи што стимулираат позитивен трансфер од наставниците до учениците (Mean) изнесува -2,130, па интервалот на веродостојност од 95 % се протега од долна граница (lower) -3,027 до горна граница (upper) -1,233.

Разликата во мислењето на наставниците и учениците во однос на влијанието на примената на наставни методи што стимулираат позитивен трансфер на часовите по Германски јазик во релацијата „наставник – ученик“ врз писменото изразување на учениците на германски јазик се добива со пресметувањето на т.н. ета квадрат. Станува збор за индикатор на големината на влијанието. Ета квадратот се пресметува со следната формула: $\text{Ета квадрат} = (t)^2 / (t)^2 + N - 1$. Во согласност со дадената формула, од

една страна и со насоките за толкување на оваа величина⁸², од друга страна, резултатите покажуваат дека ета квадратот изнесува 0,18. Оттука, може да се заклучи дека постои разлика во ставовите на наставниците и учениците за влијанието на примената на наставните методи за време на часовите по Германски јазик. Тоа, пак, го потврдува ставот дека наставните методи што се употребуваат во наставата по германски јазик имаат позитивно влијание врз писменото изразување на учениците. Клучен аспект на примената на наставните методи што стимулираат позитивен трансфер на часовите по Германски јазик е видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура на германски јазик. Основната претпоставка е дека видот активности што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Анализата на посебната хипотеза е направена со X^2 , и тоа за наставниците и за учениците, но не е занемарена и корелационата анализа. Добиените резултати се прикажани во табелите 25 и 26.

Test Statistics

	Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnici_vo_smisla_usvojuvanje_na_pravilata_za_formiranje_rechenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Chi-Square	,416 ^a	,480 ^b
df	24	24
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 26 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 25: X^2 за варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

⁸²Насоките за толкување на оваа величина гласат: 0,01 = мало влијание, 0,06 = умерено влијание, 0,14 = големо влијание.

Test Statistics

	Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicate_vo_smisla_usvojivanje_na_pravilata_za_formiranje_recenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,640 ^a	,480 ^b
Df	14	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8.3.

b. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5.0.

Табела 26: X^2 за варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Вредноста на X^2 во табелата 25 за наставниците изнесува ,001, што е помала вредност од вредноста на α (0,05). Вредноста на X^2 во табелата 26 за учениците е ,001, што, исто така, е помала вредност од вредноста на α . Со тоа се задоволува статистичкиот критериум за помала вредност на X^2 од вредноста на α ($p < \alpha$). Тоа води кон заклучок дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу видот активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците за време на часовите по Германски јазик. Резултатите добиени од истражувањето се прикажани во табелите 27 и 28, каде што е прикажана и корелационата анализа.

Test Statistics

	Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicate_vo_smisla_usvojivanje_na_pravilata_za_formiranje_recenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Chi-Square	47,016 ^a	52,800 ^b
Df	25	24
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 26 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 27: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Correlations

		Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicate_v_o_smisla_usvojuvanje_na_pravilata_za_formiranje_recenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicate_v_o_smisla_usvojuvanje_na_pravilata_za_formiranje_recenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 20	,683** 20
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,683** 20	1 20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Табела 28: Корелација помеѓу варијаблите:
вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување
на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и
писменото изразување на учениците (наставници)**

Добиените резултати од наставниците во табелата 28 покажуваат дека Пирсоновиот коефициент на корелација е 0,683, што значи високопозитивен тренд на корелација. Значајната статистичка поврзаност се потврдува и од вредноста на p , што изнесува ,001. Значи, статистичкиот критериум за помала вредност од вредноста на α (0,05) е исполнет. Резултатите за статистичка значајност се утврдени како од табелата за Пирсоновиот корелациски коефициент (табела 28) така и од табелата за тестот Chi Square ($X^2 = 0,001$) за статистичка значајност на добиените резултати (табела 27). Добиените резултати од истражувањето на мислењата и ставовите на учениците, во однос на видот активности реализирани страна на наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и на писменото изразување на учениците, се прикажани во табелите 29 и 30.

Test Statistics

	Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicite_vo_smisla_usvojuvanje_na_pravilata_za_formiranje_rechenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	58,400 ^a	52,800 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 29: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: вид активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Correlations

		Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicite_vo_smisla_usvojuvanje_na_pravilata_za_formiranje_rechenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Vidot_na_aktivnosti_od_strana_na_nastavnicite_vo_smisla_usvojuvanje_na_pravilata_za_formiranje_rechenicna_struktura_vo_germanskiot_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 150	,551** 150
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,551** 150	1 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 30: Корелација помеѓу варијаблите: вид на активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување од страна на учениците (ученици)

Вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,551, што покажува висок и позитивен тренд на корелација. Значајната статистичка поврзаност се потврдува и од вредноста на r , што изнесува ,001. Значи, статистичкиот критериум за помала вредност од вредноста на α (0,05) е исполнет. Резултатите за статистичка значајност се утврдени како од табелата за Пирсоновиот корелациски коефициент (табела 30) така и од табелата за тестот Chi Square ($X^2 = 0,001$) за статистичка значајност на добиените резултати (табела 29).

Анализата на податоците добиени со истражување на мислењата и ставовите на наставниците и учениците покажува дека **посебната хипотеза 2**. Видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик позитивно влијае врз писменото изразување на учениците **СЕ ПРИФАЌА**.

Врз основа на добиените резултати може да се донесе заклучок дека наставниците кои користат современи наставни методи во наставата по Германски јазик им овозможуваат на учениците полесно да ги совладуваат наставните содржини по предметот Германски јазик, што се согледува во нивното писмено изразување за време на часовите. Клучни форми што наставникот треба да ги применува во наставата се: фронталната работа, работата во парови, групната работа и индивидуалната работа. Во последно време, како резултат на развојот на ИКТ, може да се применуваат и едукативни софтвери за игри, проектна настава и истражувачка настава како основа за промена на улогата на учениците за време на часовите од пасивен субјект во активен објект. Исто така, неопходно е наставниците за време на часовите да користат наставни средства и материјали од типот: вербални, визуелни, аудитивни, текстови, аудиовизуелни или наставни листови. Не треба да се занемарува и методскиот приказ за наставниот час, како план по кој ќе се реализира наставниот час по Германски јазик. Наставникот е должен систематски да ја следи целокупната активност на учениците преку различни методи и техники за вреднување на нивната работа на учениците. Наставните материјали имаат основна функција да понудат повеќе можности за унапредување на индивидуалниот процес на учење.

9.4. Влијанието на предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик врз писменото изразување на учениците

Основниот став за посебната хипотеза 3 се однесува на фактот дека предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик влијаат врз писменото изразување на учениците. Во овој дел од истражувањето се согледува дали наставните содржини преку кои наставникот им ги објаснува предикатот, објектот и субјектот, имаат влијание врз усвојувањето на правилата за писмено изразување на учениците во наставата по Германски јазик. За таа цел, направено е истражување на мислењата и ставовите на наставниците и учениците преку примена на статистички методи. Добиените резултати од истражувањето на наставниците се прикажани во табелите 31 и 32.

Test Statistics		
	Brojot_na_segменти_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_nastavnici
Chi-Square	,540 ^a	,480 ^a
df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 31: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Correlations			
		Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_nastavnici
Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 20	,325** ,000 20
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,325** ,000 20	1 20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Табела 32: Корелација помеѓу варијаблите:
број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по
Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)**

Табелата 32 покажува дека вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,325, што значи позитивен тренд на корелација. Статистичката значајност на добиениот резултат (вредноста на p) е 0,001, што покажува исполнување на статистичкиот критериум $,000 < 0,05$, односно $p < \alpha$. Тоа укажува на заклучокот дека постои поврзаност меѓу бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата и писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Наставниците знаат дека со наставните содржини во кои има објаснување на сите сегменти на реченицата, учениците ќе добијат јасна слика за тоа како треба правилно да конструираат реченица на германски јазик. Тоа доведува до заклучок дека учениците ќе ги знаат основните правила и принципи за да конструираат граматички правилна реченица, што потоа ќе им овозможи да се изразуваат писмено на граматички правилен начин. Позитивната корелација меѓу дадените варијалби прикажани во поединечната хипотеза 3 од аспект на мислењето на наставниците, ја наметнува потребата од корелациона анализа на мислењата и ставовите на учениците на истите варијабли. Добиените резултати се прикажани во табелите 33 и 34.

Test Statistics

	Brojot_na_segменти_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_ucenici
Chi-Square	,382 ^a	,480 ^a
df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 33: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Correlations

	Brojot_na_segменти_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_ucenici
Brojot_na_segменти_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,415** ,000 150
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,415** 1 ,000 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 34: Корелација помеѓу варијаблите: број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Табелата 34 покажува дека вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,415, што значи позитивен тренд на корелација. Статистичката значајност на добиениот резултат (вредноста на p) е 0,001, што покажува исполнување на статистичкиот критериум $,000 < 0,05$, односно $p < \alpha$. Тоа укажува на заклучокот дека постои поврзаност меѓу бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата и писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Оттука, следи заклучокот дека и според мислењата и ставовите на учениците постои позитивна корелација меѓу дадените варијабли. Влијанието на бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик врз писменото изразување на учениците

се анализира и со Т-тестот на споредени примероци. Истражувачкото прашање е дали се разликуваат резултатите од испитувањето на мислењата и ставовите на наставниците од оние на учениците, во однос на влијанието на бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата врз писменото изразување на учениците на часовите по Германски јазик. Затоа, неопходно е утврдување на статистички значајна разлика во средните вредности на резултатите добиени од наставниците и учениците (прикажани во табелите 35, 36 и 37).

Табела 35: Т-тест на споредени примероци

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	32,76	20	3,961	,396
	Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	36,36	150	4,480	,448

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	20	,027	,792
	Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	150		

Табела 36: Т-тест на споредени примероци

Во табелата 35 средните вредности (Mean) се пресметани посебно за ставовите на наставниците и на учениците во однос на бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во германскиот јазик. Во овој случај, според наставниците вредноста просечно изнесува 32,76, а според учениците изнесува 36,36. Заклучокот упатува на тоа дека добиените резултати покажуваат зголемување од ситуацијата 1 (наставници) до ситуацијата 2 (ученици). Тоа значи дека влијанието што наставниците го имаат врз учениците при објаснувањето на основните сегменти на реченицата во германскиот јазик: предикат, објект и субјект се зголемува кај учениците, а тоа, пак, значи дека тие ги усвојуваат знаењата што наставниците им ги предаваат за време на часовите.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Brojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavniciBrojot_na_segmenti_od_sintaksickkata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	-3,600	5,983	,598	-4,787	-2,413	-6,017	99	,000

Табела 37: Т-тест на споредени примероци

Во табелата 37, последната колона Sig. (2-tailed) ја означува веројатноста за донесување на погрешен заклучок. Вредноста помала од 0,05 (0,04, 0,01, 0,001) води кон заклучок за постоење значајна разлика меѓу двата резултати. Во случајот, веројатноста $p = 0,000$. Т-статистиката, $t = -4,714$ и $p = 0,000$ покажуваат дека е мала веројатноста за да се случува случајно. Степенот на слобода (df) изнесува 99. Просечното зголемување на вредноста добиена за варијаблата наставни методи што стимулираат знаење за основните сегменти во реченицата во наставата по Германски јазик од наставниците до учениците (Mean) изнесува -3,600, па интервалот на веродостојност од 95 % се протега од долна граница (lower) -4,787 до горна граница (upper) -2,413. Разликата во мислењето на наставниците и учениците, во релацијата „наставник – ученик“, за позитивното влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик се согледува со пресметувањето на т.н. ета квадрат. Станува збор за индикатор на големината на влијанието. Ета квадратот се пресметува со следната формула: $\text{Ета квадрат} = (t)^2 / (t)^2 + N - 1$. Во согласност со дадената формула, од една страна и со насоките за толкување на оваа величина⁸³, од друга страна, резултатите покажуваат дека ета квадратот изнесува 0,23. Оттука, може да се заклучи дека постои разлика во ставовите за варијаблата примена на наставните методи за

⁸³Насоките за толкување на оваа величина гласат: 0,01 = мало влијание, 0,06 = умерено влијание, 0,14 = големо влијание.

време на часовите по Германски јазик. Тоа го потврдува ставот дека постои позитивна корелација меѓу наставните методи и писменото изразување на учениците.

Клучен аспект на варијаблата број на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик се предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик. Имајќи го предвид фактот дека постои позитивна корелација меѓу бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата и писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик, се наметнува прашањето односот меѓу синтаксичките содржини во Наставната програма и писменото изразување на учениците. Основната претпоставка е дека предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик имаат позитивно влијание врз писменото и изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Анализата на посебната хипотеза е направена со χ^2 и за наставниците и за учениците, но направена е и корелационата анализа на дадените варијабли од посебната хипотеза. Добиените резултати се прикажани во табелите 25 и 26.

Test Statistics		
	Predvidenite_segменти_d_sintaksickata_struktura_na_rechenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_struktura_na_rechenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,316 ^a	,480 ^b
Df	24	24
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 26 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 38: χ^2 за варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Test Statistics

	Predvidenite_segmenti_d_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,640 ^a	,480 ^b
df	14	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8.3.

b. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5.0.

Табела 39: X^2 за варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Добиените резултати се прикажани во табелите 25 и 26 за наставниците и учениците. Вредноста на X^2 во табелата 25 за наставниците изнесува ,001, што е помала вредност од вредноста на α (0,05). Вредноста на X^2 во табелата 26 за учениците е ,001, што, исто така, е помала вредност од вредноста на α . Со тоа се задоволува статистичкиот критериум за помала вредност на X^2 од вредноста на α ($p < \alpha$). Тоа води кон заклучок дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Резултатите добиени од истражувањето се прикажани во табелите 40 и 41, каде што е прикажана и корелационата анализа.

Test Statistics

	Predvidenite_segmenti_d_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Chi-Square	,416 ^a	,480 ^b
Df	25	24
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 26 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 40: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Correlations

		Predvidenite_segменти_d_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Predvidenite_segменти_d_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation	1	,683**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	20	20
Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation	,683**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Табела 41: Корелација помеѓу варијаблите:
Наставна програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците
(наставници)**

Добиените резултати од наставниците во табелата 41 покажуваат дека Пирсоновиот коефициент на корелација е 0,683, што значи високопозитивен тренд на корелација. Значајната статистичка поврзаност се потврдува и од вредноста на p , што изнесува ,001. Значи, статистичкиот критериум за помала вредност од вредноста на α (0,05) е исполнет. Резултатите за статистичка значајност се утврдени како од табелата за Пирсоновиот корелациски коефициент (табела 41) така и од табелата за тестот Chi Square ($X^2 = 0,001$) за статистичка значајност на добиените резултати (табела 40). Добиените резултати од истражувањето на мислењата и ставовите на учениците, во однос на видот активности реализирани од наставниците што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците, се прикажани во табелите 42 и 43.

Test Statistics

	Predvidenite_segменти_d_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,540 ^a	,480 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 42: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Correlations			
		Predvidenite_segменти_d_sintaksickata_struktura_na_rechenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Predvidenite_segменти_d_sintaksickata_struktura_na_rechenicata_vo_nastavnata_programa_po_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 150	,591** 150
Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,591** 150	1 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 43: Корелација помеѓу варијаблите: предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,591, што покажува висок и позитивен тренд на корелација. Значајната статистичка поврзаност се потврдува и од вредноста на r , што изнесува ,001. Значи, статистичкиот критериум за помала вредност од вредноста на α (0,05) е исполнет. Резултатите за статистичка значајност се утврдени како од табелата за Пирсоновиот корелациски коефициент (табела 43) така и од табелата за тестот Chi Square ($X^2 = 0,001$) за статистичка значајност на добиените резултати (табела 42).

Добиените резултати од примената на статистичките методи при обработката на посебната и поединечната хипотеза 3, укажуваат на следниот заклучок: **поединечната хипотеза 3.1.:** бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАЌА**. Врз основа на прифаќањето на поединечната хипотеза 3, **посебната хипотеза 3:** предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик влијаат врз писменото изразување на учениците, исто така, **СЕ ПРИФАЌА**.

Во контекст на прикажаните резултати од горенаведените анализи, може да се извлече генерален заклучок дека наставниците треба да се фокусираат на објаснување на значењето, местото и улогата на предикатот, субјектот и објектот при конструирање на реченична структура на германски јазик за време на часовите. Јасно е дека за да може да се разбере реченицата, наставникот треба најпрво да го објасни предикатот зашто предикатот ги определува видот и карактерот на дополненијата што се потребни во реченицата. Исто така, значајно е да се спомене дека елементите во реченицата се состојат од еден или повеќе зборови, што значи дека наставниците ќе мора да им ги објаснат на учениците и нив. Што се однесува до субјектот, наставниците треба да им објаснат на учениците дека, всушност, со субјектот се определува формата на предикатот по лице и број. Објектот, пак, го претставува лицето или предметот што се опфатени со глаголското дејство или кон кои е тоа насочено. Објаснувањето ќе им овозможи на учениците полесно да конструираат граматички точна реченица, што, од своја страна, пак, влијае на нивното писмено изразување. Оттука, усвојувањето на сегментите од реченичната структура е еден од клучните аспекти на варијаблата предвидени сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик.

9.5. Влијанието на прегледот на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик врз писменото изразување на учениците на германски јазик

Основната теза која се разработува во овој дел, се обидува да даде одговор на прашањето дали влијае прегледот на граматичките содржини во учебните помагала во наставната по Германски јазик врз писменото изразување на учениците и за какво влијание станува збор. Дали е влијанието позитивно или, пак, негативно?! Сметаме дека постои позитивно влијание бидејќи учебниците претставуваат основно учебно помагало во наставата по Германски јазик што им овозможува на учениците полесно да ги совладуваат знаењата. Учебниците претставуваат една од главните алатки во образовниот процес преку кои учениците стекнуваат знаење од различен тип. Еден од значајните аспекти од прегледот на граматичките содржини на германски јазик е опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик. Следуваат добиените резултати од

статистичката анализа на независната варијабла опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и зависната варијабла писменото изразување на учениците на германски јазик. Резултатите се прикажани во табелите 44 и 45.

Test Statistics

	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_odnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_nastavnici
Chi-Square	,440 ^a	,480 ^a
df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 44: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Correlations

	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_odnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno__izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_nastavnici
Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_odnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,399** ,000 20
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,399** 1 ,000 20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 45: Корелација помеѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Табелата 45 покажува дека вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,399, што значи позитивен тренд на корелација. Статистичката значајност на добиениот резултат (вредноста на p) е 0,001, што покажува дека е исполнет статистичкиот критериум $,000 < 0,05$, односно $p < \alpha$. Тоа укажува на заклучокот дека постои поврзаност меѓу опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците на германски јазик. Позитивната корелација меѓу дадените варијабли од аспект на мислењето на наставниците, ја наметнува потребата од корелациона анализа на мислењата и ставовите на учениците на истите варијабли. Добиените резултати се прикажани во табелите 46 и 47.

Test Statistics

	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_od_nesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_re_cenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_ucenici
Chi-Square	,440 ^a	,480 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 46: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување од страна на учениците (ученици)

Correlations

	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_odnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_re_cenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_ucenici
Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_odnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_re_cenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,367** ,000 150
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenicite_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,367** ,000 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Табела 47: Корелација помеѓу варијаблите:
опфат на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура
на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на
учениците (ученици)**

Табелата 47 покажува дека вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,367, што значи позитивен тренд на корелација. Статистичката значајност на добиениот резултат (вредноста на p) е 0,001, што покажува дека е исполнет статистичкиот критериум $,000 < 0,05$, односно $p < \alpha$. Тоа укажува на заклучокот дека постои поврзаност меѓу опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците на германски јазик. Оттука, следи заклучокот дека и според мислењата и ставовите на учениците, постои позитивна корелација меѓу дадените варијабли. Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик и влијанието што го имаат врз писменото изразување на учениците статистички се обработува и со Т-тестот на споредени примероци. Истражувачкото прашање, предмет на анализа, е дали се разликуваат резултатите од испитувањето на мислењата и ставовите на наставниците и учениците во однос на влијанието на опфатот на граматичките содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик врз писменото изразување на учениците на часовите по Германски јазик. Неопходно е утврдување на статистички значајна разлика во средните вредности на резултатите добиени од наставниците и учениците (прикажани во табелите 48, 49 и 50).

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Opfatot_na_gramaticki_sodr zini_koi_se_odnesuvaat_na_ sintaksickata_struktura_na_r ecenicata_vo_nastavata_po_ germanski_jazik_nastavnici	32,76	100	4,961	,496
	Opfatot_na_gramaticki_sodr zini_koi_se_odnesuvaat_na_ sintaksickata_struktura_na_r ecenicata_vo_nastavata_po_ germanski_jazik_ucenici	36,36	100	3,480	,348

Табела 48: Т-тест на споредени примероци

Paired Samples Correlations			
		N	Sig.
Pair 1	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_o_dnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	20	,027
	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_o_dnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	150	,792

Табела 49: T-тест на споредени примероци

Во овој случај, кај опфатот на граматичките содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик, според наставниците, вредноста просечно изнесува 32,76, а според учениците изнесува 36,36. Заклучокот упатува на тоа дека добиените резултати покажуваат зголемување од ситуацијата 1 (наставници) до ситуацијата 2 (ученици). Тоа значи дека од добиените средни вредности може да се види дека опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по германски јазик влијае врз и писменото изразување на учениците.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_o_dnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici Opfatot_na_gramaticki_sodrzini_koi_se_o_dnesuvaat_na_sintaksickata_struktura_na_recenicata_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	-3,600	5,983	,598	-4,787	-2,413	-6,017	99	,000

Табела 50: T-тест на споредени примероци

Во табелата 50, последната колона Sig. (2-tailed) ја означува веројатноста за донесување на погрешен заклучок. Вредноста помала од 0,05 (0,04, 0,01, 0,001) води кон заклучок за постоење значајна разлика меѓу двата резултати. Во случајот, веројатноста $p = 0,000$. Т-статистиката, $t = -6,017$ и $p = 0,000$ покажуваат дека е мала веројатноста за да се случува случајно. Степенот на слобода (df) изнесува 99. Просечното зголемување на вредноста за опфатот на граматичките содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик од наставниците до учениците (Mean) изнесува -3,600, па интервалот на веродостојност од 95 % се протега од долна граница (lower) -4,787 до горна граница (upper) -2,413. Разликата во мислењето на наставниците и учениците, во релацијата „наставник – ученик“ за позитивното влијание што го има опфатот на граматичките содржини врз пименото изразување на учениците на германски јазик се гледа при пресметувањето на т.н. ета квадрат. Станува збор за индикатор на големината на влијанието. Ета квадратот се пресметува со следната формула: Ета квадрат = $(t)^2/(t)^2 + N-1$. Во согласност со дадената формула од една страна и со насоките за толкување на оваа величина⁸⁴, од друга страна, резултатите покажуваат дека ета квадратот изнесува 0,20. Ова, пак, претставува потврда за тоа дека кога наставниците им ги објаснуваат на учениците основните сегменти во реченицата и користат учебни помагала, учениците полесно и побрзо ги совладуваат знаењата за писмено изразување.

Странскиот јазик е непозната материја за секој ученик кој за првпат се среќава со нови поими, правила, граматички контекст, семантичка содржина и сосема различен пристап кон начинот на учење. Изучувањето на странски јазик бара од ученикот огромен труд и напор во совладување на правилата и употребата, а целта е кај ученикот да создаде природен тек на мислите што се филтрираат низ перцепцијата преку мајчиниот јазик. Очекуван резултат од наставниците е да се постигне ученикот да размислува на германски јазик.

Обработката на планираната материја по предметот Германски јазик од 5. до 9. одделение, имајќи ги предвид можностите на секој ученик посебно, е суптилна тема. Од наставникот по странски јазик се бара да биде креативен и да има голема сугестивна сила. Специфичноста на материјата што се поучува сама по себе бара

⁸⁴Насоките за толкување на оваа величина гласат: 0,01 = мало влијание, 0,06 = умерено влијание, 0,14 = големо влијание

варијации и модифицирање на методите и техниките за поучување што се користат на часовите по другите предмети. Секој час по странски јазик треба да ги отсликува, пред сè неговата комуникативна карактеристика, специфичноста и уникатноста, а, секако, и земјата во која се употребува. За да се совлада јазикот, треба конструктивно да се навлезе во друга култура на живеење и да се идентификува ситуацијата во училницата со реалниот свет во таа земја. Само со правилно и прецизно одбрани методи може да се премости разликата помеѓу реалниот свет и училницата, како и помеѓу мајчиниот јазик и странскиот. Играта е еден од најдобрите начини за да се постигне слободен тек на јазичните форми и да се намали тензијата и фрустрацијата од непознатата материја. Со играта на еден пријатен начин и за наставникот и за учениците се постигнува планираната цел.

Основната претпоставка е дека прегледот на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик. Анализата на посебната хипотеза е направена со X^2 и за наставниците и за учениците, но направена е и корелационата анализа на дадените варијабли. Добиените резултати се прикажани во табелите 51 и 52.

Test Statistics		
	Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_uc ebnite_pomagala_vo_nastavata_po_ger manski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_str ana_na_ucenici_germanski_j azik_nastavnici
Chi-Square	,401 ^a	,480 ^b
df	24	24
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 26 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 51: X^2 за варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писменото изразување од страна на учениците (наставници)

Test Statistics

	Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,640 ^a	,480 ^b
df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 8.3.

b. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5.0.

Табела 52: X^2 за варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Добиените резултати се прикажани во табелите 51 и 52 за наставниците и учениците. Вредноста на X^2 во табелата 25 за наставниците изнесува ,001, што е помала вредност од вредноста на α (0,05). Вредноста на X^2 во табелата 51 за учениците е ,001, што, исто така, е помала вредност од вредноста на α . Со тоа се задоволува статистичкиот критериум за помала вредност на X^2 од вредноста на α ($p < \alpha$). Тоа води кон заклучок дека постои статистички значајна поврзаност помеѓу предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик и писменото изразување на учениците во наставата по Германски јазик. Резултатите добиени од истражувањето се прикажани во табелите 53 и 54, каде што е прикажана и корелационата анализа.

Test Statistics

	Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Chi-Square	,401 ^a	,480 ^b
Df	25	24
Asymp. Sig.	,001	,001

a. 26 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,8.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 53: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)

Correlations

		Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici
Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 20	,683** 20
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_nastavnici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,683** 20	1 20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Табела 54: Корелација помеѓу варијаблите:
преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по
Германски јазик и писменото изразување на учениците (наставници)**

Добиените резултати од наставниците во табелата 54 покажуваат дека Пирсоновиот коефициент на корелација е 0,683, што значи високопозитивен тренд на корелација. Значајната статистичка поврзаност се потврдува и од вредноста на p , што изнесува ,001. Значи, статистичкиот критериум за помала вредност од вредноста на α (0,05) е исполнет. Резултатите за статистичката значајност се утврдени како од табелата за Пирсоновиот корелациски коефициент (табела 54) така и од табелата за тестот Chi Square ($X^2 = 0,001$) за статистичка значајност на добиените резултати (табела 53). Добиените резултати од истражувањето на мислењата и ставовите на учениците, во однос на граматичките содржини во учебните помагала што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање реченична структура во германскиот јазик и писменото изразување на учениците, се прикажани во табелите 55 и 56.

Test Statistics		
	Pregled_na_gramaticki_sodrzini_v_o_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Chi-Square	,540 ^a	,480 ^a
Df	24	24
Asymp. Sig.	,000	,001

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 5,0.

Табела 55: Групирани податоци за статистичката значајност меѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Correlations			
		Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici
Pregled_na_gramaticki_sodrzini_vo_ucebnite_pomagala_vo_nastavata_po_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 150	,561** 150
Pismeno_izrazuvanje_od_strana_na_ucenici_germanski_jazik_ucenici	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,561** 150	1 150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела 56: Корелација помеѓу варијаблите: преглед на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик и писменото изразување на учениците (ученици)

Вредноста на Пирсоновиот коефициент е 0,561, што покажува висок и позитивен тренд на корелација. Значајната статистичка поврзаност се потврдува и од вредноста на p , што изнесува ,001. Значи, статистичкиот критериум за помала вредност од вредноста на α (0,05) е исполнет. Резултатите за статистичката значајност се утврдени како од табелата за Пирсоновиот корелациски коефициент (табела 56) така и од табелата за

тестот Chi Square ($X^2 = 0,001$) за статистичка значајност на добиените резултати (табела 55). Анализите на варијаблите (независна и зависна) направени со примена на статистичките методи покажуваат постоење на статистичка значајна поврзаност, што води кон заклучок дека:

Поединечната хипотеза 4.1.: опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик ***СЕ ПРИФАКА***.

Во согласност со прифаќањето на поединечната хипотеза и **посебната хипотеза 4.:** прегледот на граматичките содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик, исто така, ***СЕ ПРИФАКА***.

Тоа значи дека во рамките на основните училишта, изучувањето на германскиот јазик претставува процес на учење што се реализира преку годишен, месечен и неделен фонд на часови. Наставниците имаат значајна улога бидејќи во предвидените граматички содржини има наслови на вежби и текстуални делови што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата. Во реализацијата на процесот на учење на германскиот јазик, учебниците се сообразени со возраста на учениците. Тие се авторизирани и содржат актуелни слики и автентични текстови, но содржат и фиктивни дидактички обработени содржини. Покрај јазичниот влез (инпут), учебникот нуди информации за други култури, но и географски, политички, литературни и други содржини. Активностите се експлицитно формулирани и предложени како стратегии за учење и како работни техники, односно како насоки за работа на учениците. Преку активностите учениците треба да научат да формираат вербална рамка наречена уште реченична рамка во наставата по Германски јазик. При изучувањето на јазикот, кај учениците се развива: самодовербата, самостојноста, креативноста, стекнувањето на работни навика, подготвеноста за соработка, тимската работа итн. Учениците, исто така, треба да развијат способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик. Учениците треба да формираат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми. Ученикот треба да употребува и разбира секојдневни изрази од германскиот јазик. На тој начин, учениците ќе бидат подготвени за писмено и усно изразување на германски јазик, а од

тоа ќе се види позитивното влијание на учебниците врз зголемувањето на нивните јазични компетенции.

10. Интерпретација на хипотезите

Статистичката анализа на добиените податоци од истражувањето претставува основа за интерпретација на хипотетската рамка. Емпириското истражување што се состоеше од анализа на содржина и статистичка обработка на податоците дава експлицитни објаснувања за појмовно-категоријалниот модел, во чија основа лежи методскиот пристап на наставниците по Германски јазик кои, на еден систематски начин, треба да им ги пренесат знаењата на учениците. На тој начин, учениците ќе ги зголемат своите компетенции во однос на писменото изразување на германски јазик. Наставниците ќе знаат како да се намали негативниот трансфер и ќе се стимулира позитивниот трансфер при изучувањето на германскиот јазик. Врз основа на предметно-проблемската рамка на истражувањето, насочена кон идентификување на влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование, анализата на содржина на писмените работи на учениците од основно образование по предметот Германски јазик даде интересни сознанија. Анализирани се вкупно 45 писмени работи, изработени од учениците од 3 основни училишта во Битола од VII, VIII и IX одделение, со наслов Интернет. Предметот Германски јазик за деветгодишното основно образование (трет развоен циклус) вклучува наставна програма од која се гледа дека германскиот јазик како задолжителен втор странски јазик се реализира преку неделен и годишен фонд на часови, при што учениците треба да усвојат соодветно ниво на знаења, што треба да одговараат на базичните знаења на нивоата A1 и A2 од референтната рамка. Предметот Германски јазик за основно образование вклучува:

1. Наставна програма по предметот Германски јазик.
2. Опис и природа на предметот Германски јазик
3. Назив на предметот.
4. Статус на предметот.
5. Општи цели на предметот Германски јазик.

6. Специфични цели на наставата по предметот Германски јазик.

7. Конкретни цели на наставата по предметот Германски јазик (седмо, осмо и деветто одделение).

Од аспект на формирањето на реченична структура во наставата по Германски јазик, се гледа дека учениците од 7. одделение имаат доволно знаење за граматичките правила. Наставниците применуваат наставни методи што го стимулираат позитивниот трансфер, со цел учениците да ги совладуваат знаењата предвидени со Наставната програма. Наставниците, исто така, ја моделираат наставата за подобро да ја објаснат синтаксичката структура на реченицата. Учениците од 8. одделение знаат да формираат реченична структура според граматичките правила. Наставните методи што ги применуваат наставниците во наставата стимулираат позитивен трансфер. И во 9. одделение наставниците работат во насока на формирање правилна реченична структура, повторно, преку примена на современи методи.

Од особено значење е изучувањето на синтаксата на германскиот јазик зашто учениците треба да ги совладаат правилата за формирање на реченична структура на германски јазик. Тоа значи дека големо внимание треба да се посвети на основните делови на реченицата и на видовите реченици во германскиот јазик.

Оттука следи дека:

Поединечната хипотеза 1.1.: формирањето на реченична структура на германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАЌА**. Исто така, и **посебната хипотезата 1.:** соодветната поставеност на елементите во реченичната структура има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАЌА**.

Во наставата по Германски јазик наставниците користат современи наставни методи што им овозможуваат на учениците да ги совладуваат наставните содржини по Германски јазик и се стимулира позитивниот а се намалува негативниот трансфер. Во последно време, како резултат на развојот на ИКТ, може да се применуваат и едукативни софтвери за игри, проектна настава, истражувачка настава како основа за промена на улогата на учениците за време на часовите од пасивен субјект во активен објект. Наставниците, исто така, на часовите користат наставни средства и материјали од типот: вербални, визуелни, аудитивни, текстови, аудиовизуелни или наставни листови. Постои методскиот приказ за наставен час, како план по кој ќе се реализира наставниот час по Германски јазик. Наставникот ја следи целокупната активност на

учениците преку различни методи и техники за вреднување на работата на учениците. Функцијата на наставните материјали е да понуди можности за унапредување на индивидуалниот процес на учење.

Анализата на податоците добиени со истражување на мислењата и ставовите на наставниците и учениците покажува дека **посебната хипотеза 2.:** видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик позитивно влијае врз писменото изразување на учениците **СЕ ПРИФАЌА**.

Врз основа на добиените резултати може да се донесе заклучок дека наставниците кои користат современи наставни методи во наставата по Германски јазик им овозможуваат на учениците полесно да ги совладуваат наставните содржини по предметот Германски јазик, што се согледува во писменото изразување на учениците за време на часовите и се стимулира позитивниот а намалува негативниот трансфер.

Поединечна хипотеза 2.1.: наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик имаат позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАЌА**, а во согласност со тоа, **посебната хипотеза 2.:** видот активности реализирани од наставниците по Германски јазик што се однесуваат на усвојување на правилата за формирање на реченична структура во германскиот јазик позитивно влијае врз писменото изразување на учениците, исто така, **СЕ ПРИФАЌА**.

Од резултатите следи дека **поединечната хипотеза 3.1.:** бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАЌА** и, следствено на тоа, **посебната хипотеза 3.:** предвидените сегменти од синтаксичката структура на реченицата во Наставната програма по Германски јазик влијае врз писменото изразување на учениците **СЕ ПРИФАЌА**.

Тоа значи дека наставниците за време на часовите им ги објаснуваат на учениците местото и значењето на основните реченични елементи: предикат, субјект и објект. Значајно е да се спомене дека елементите во реченицата се состојат од еден или повеќе зборови.

Поединечна хипотеза 4.1.: опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик **СЕ ПРИФАЌА** и, во согласност со тоа, **посебната хипотеза 4.:** прегледот на граматичките

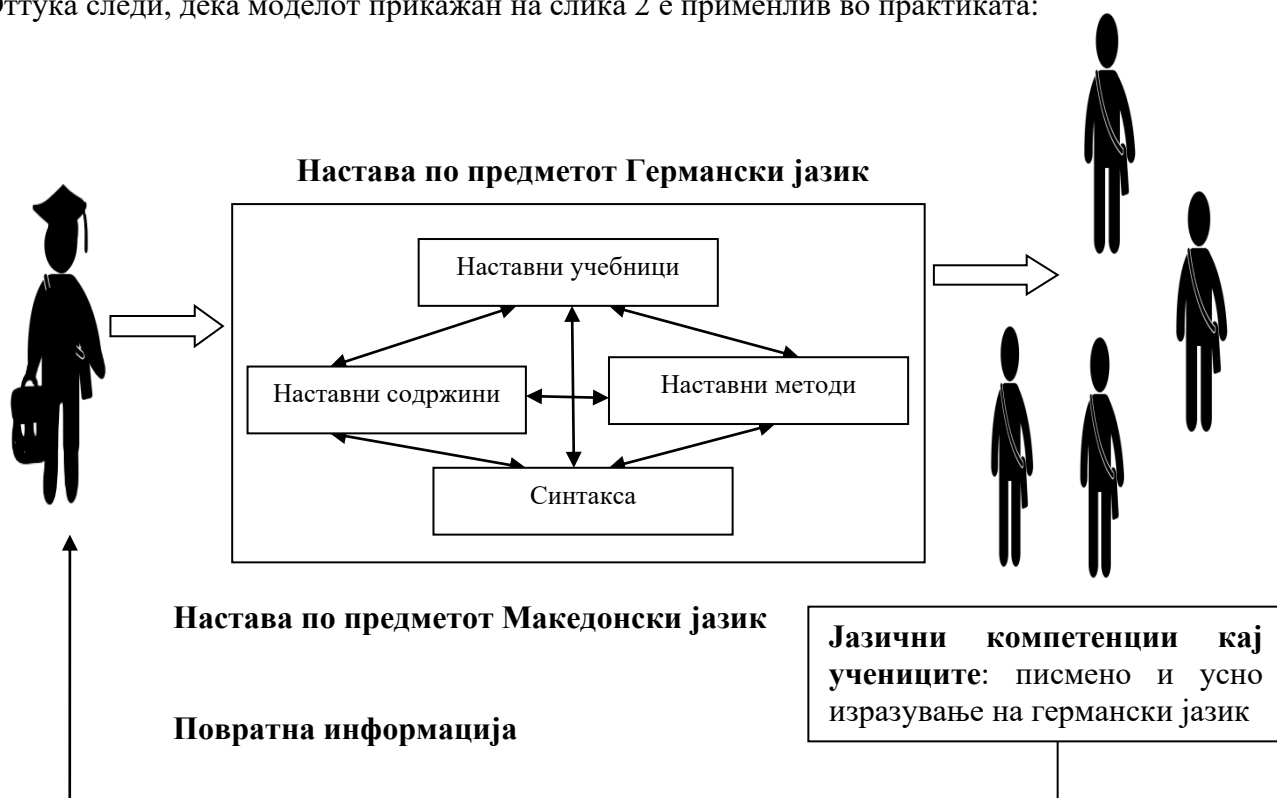
содржини во учебните помагала во наставата по Германски јазик има позитивно влијание врз писменото изразување на учениците на германски јазик, исто така, **СЕ ПРИФАЌА**.

Изучувањето на германскиот јазик претставува процес на учење што се реализира преку годишен, месечен и неделен фонд на часови. Наставниците имаат значајна улога во овој дел бидејќи во предвидените граматички содржини има наслови на вежби и текстуални делови што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата. Во реализацијата на процесот на учење на германскиот јазик, учебниците се соодветни на возраста на учениците. Тие се авторизирани и содржат актуелни слики и автентични текстови, но содржат и фиктивни дидактички обработени содржини. Од резултатите од анализата се гледа дека покрај јазичниот влез (инпут), учебникот нуди информации за други култури, географски, политички, литературни и други содржини.

Врз основа на горенаведените сознанија, може да се истакне дека:

Генерална хипотеза: наставните содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата застапени во наставните програми по Германски јазик треба да развиваат позитивен трансфер што ќе има позитивно влијание врз подобрувањето на јазичните компетенции кај учениците, што значи врз писменото изразување на германски јазик, во целост **СЕ ПРИФАЌА.**

Оттука следи, дека моделот прикажан на слика 2 е применлив во практиката:



Слика 12. Применлив појмовно-категоријален модел на истражувањето во практиката

Што значи тоа?! Применливиот модел на истражувањето во практиката се фокусира кон развивање на јазичните компетенции кај учениците во наставата по Германски јазик, а тоа е: писменото изразување на учениците на германски јазик. За да може да се постигнат солидни јазични компетенции, значајна е улогата на наставниците и начинот на кој тие ја моделираат наставата по Германски јазик. Во однос на предметот Германски јазик, за учениците од 7., 8. и 9. одделение, постојат учебници, наставна програма и наставна содржина. Но клучно е дали во нив се застапени синтаксички содржини што ќе ги оспособи учениците да формираат граматички правилна реченица на германски јазик. Одговорот е дека постојат тематски целини што се фокусираат кон изучувањето на синтаксата. Наставата по Германски јазик е моделирана на тој начин што синтаксата е застапена во наставните содржини. Наставниците преку примена на современи методи им овозможуваат на учениците знаења за да конструираат граматички правилна реченица, за елементите на реченицата и за местото на предикатот, објектот и субјектот во речениците на германски јазик.

IV. ЗАКЛУЧОЦИ

Денес, во современото живеење од сè поголемо значење се вештините за странски јазици. За да може учениците успешно да комуницираат на германски јазик од примарно значење е доволниот степен на знаења од делот граматика и вокабулар, имајќи го предвид фактот дека предметот на истражување е од практична, односно прагматична природа и дека го вклучува утврдувањето на влијанието на синтаксичката реченица од македонскиот во наставата по Германски јазик. Оттука произлегува и важноста од правилно формирање на реченична рамка која резултира со успешност во писменото изразување кај учениците од основните училишта во Р Македонија. Од теоретското и емпириското истражување, произлегуваат следните заклучоци:

1. Изучувањето на германскиот јазик претставува процес во кој ученикот сукцесивно поминува одредени меѓустепени, со цел приспособување на јазичниот систем, односно обработување на структурните елементи и правила за формирање на реченици, а понатаму и за остварување на комуникација стекнати во настава или во секојдневниот живот.
2. Процесите на јазично усвојување кај секој ученик се засноваат на претходно специјализирана шема или стратегија за учење. Важно е да се наведе дека секој пренос на одредени правила од еден јазик во друг јазик се означува како трансфер.
3. Истражувањето се реализираше во две насоки, и тоа: истражување и анализа на интерференцијата и трансферот, односно на влијанието на мајчиниот јазик врз формирањето на правилна реченична структура на германски јазик.
4. Учениците од 7. одделение имаат доволно знаење за граматичките правила. Исто така, и учениците од 8. и 9. одделение знаат да формираат граматички правилна реченична структура. Недоследности и грешки се појавуваат при употреба на категориите деливи глаголи, модални глаголи, партицип перфект и кај споредни реченици со сврзници. Наставниците ги применуваат наставните методи што го стимулираат позитивниот трансфер, а го намалуваат негативниот трансфер од што произлегува дека на формирањето на правилна реченична структура му се посветува големо внимание во 7., 8. и 9. одделение.
5. Наставниците во наставата по Германски јазик користат современи наставни методи (проекти, драматизации, игри, песни, портфолиа, визуелизации) што им овозможуваат на учениците да ги совладуваат наставните содржини по Германски јазик. На часовите се користат наставни средства и материјали од типот: вербални, визуелни, аудитивни, текстови, аудиовизуелни или наставни листови. Важно место има и методскиот приказ за наставен час, како план по кој ќе се реализира наставниот час по Германски јазик, а значајно е и тоа што наставниците ја следат целокупната активност на учениците преку различни методи и техники за вреднување на нивната работа.
6. Наставниците го ставаат акцентот на елементите на реченицата, односно им ги објаснуваат на учениците значењето и местото на предикатот, субјектот и објектот. Исто така, значајно е да се спомене дека елементите во реченицата се состојат од еден или повеќе зборови, што значи дека наставниците им го објаснуваат на учениците и значењето на овие зборови. Понатаму, наставниците ја моделираат наставата по германски јазик. Од анализата се гледа дека во наставната програма и во учебниците се застапени содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата, а

тоа, во голема мера, влијае на знаењата на учениците да конструираат правилна граматичка структура, имајќи ги предвид основните елементи на реченицата.

7. Од анализараните писмени работи може да се заклучи дека учениците прават ист модел на грешки бидејќи размислуваат на македонски јазик кога формираат реченици на германски јазик. Грешките што се резултат на интерференцијата од мајчиниот јазик најчесто може да се видат при употреба на деливи глаголи во сегашно време, во сите сегменти од партицип перфект, кај модалните глаголи и при сврзување на зависни и независни реченици со сврзници.

8. Од анализата на наставните програми за предметот Германски јазик може да се заклучи дека за делот синтакса не е предвиден посебен број на часови. Делот синтакса е имплементиран во наставните содржини и наставникот е оној кој прави правилна распределба на сегментите. Предвидениот број на часови 2/72 во овој момент може да се карактеризира како доволен, но со зголемување на бројот на часови од два на три часа неделно, секако, би имале подобри резултати во изучувањето на предметот Германски јазик.

9. Процесот на учење на германскиот јазик се одвива преку неделен и годишен фонд на часови. Компонентите што се изучуваат и што ги сочинуваат крајните јазични вештини што ученикот треба да ги усвои на крајот на соодветното ниво не може да се издвојат, односно не може да се планира бројот на часовите по одделни компоненти. Поконкретно кажано, во наставата овие компоненти не се обработуваат одделно или по оној редослед како што се дадени во програмата, туку интегрирано во функција на јазикот. Резултатите треба да соодветствуваат со предвидените цели во наставната програма, а тие воедно преставуваат нивоа на знаења кај учениците, што треба да одговараат на базичните знаења на нивоата A1 и A2 од референтната рамка.

10. Учебниците по странски јазик имаат посредничка функција помеѓу поучувањето и учењето, а тоа значи помеѓу наставниот план и конкретните случувања во наставата. Тие ја обезбедуваат точната основа за брз и контролиран влез во новиот странски јазик и служат како патоказ за професорот и учениците. Наставното помагало се означува како централен инструмент за водење на наставата што влијае постојано на професорот и ученикот. Тоа се вмрежува со други фактори во процесот на учење на странски јазик и има различно влијание, на пример на наставните искуства, на употребата на стратегиите за учење, па дури и на автономното учење.

Препораки и совети за надминување на грешките што се појавуваат при интерференција и трансфер:

1. Редовно учење на граматичките правила на вториот јазик (инструирано од наставникот). Учениците мора редовно да ги учат граматичките правила на странскиот јазик што го изучуваат со цел да ги унапредуваат знаењата по странскиот јазик.
2. Теоретски објаснувања од наставникот. Од особена важност е наставникот теоретски да ги објаснува граматичките правила за да може учениците полесно да ги совладуваат знаењата што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во германскиот јазик. Следствено на тоа, со редовно учење и вежбање, учениците ќе може да ги унапредуваат своите знаења.
3. Употреба на граматички вежби (целни, наменски), и тоа: вежби со дополнување на празни места, вежби со употреба на бои, вежби со листови и форми итн. , што значи дека теоретските знаења мора да бидат проследени со вежби. На таков начин, учениците полесно ќе може да стекнуваат знаења за странскиот јазик.
4. Фокусирано учење. Учениците мора фокусирано да учат со цел полесно да ги совладаат правилата на јазикот што го изучуваат.
5. Стратегии за учење на странски јазици. Наставниците мора да ги приспособуваат стратегиите, методите и техниките преку кои на учениците ќе им го олеснат усвојувањето на знаењата по предметот Германски јазик.
6. Практична употреба на јазикот. Практичната употреба на јазикот овозможува учениците да ја надминат интерференцијата на различните нивоа. Тоа значи дека зборувањето на германски јазик во конкретни ситуации ќе им овозможи на учениците негова непречена и правилна употреба. За таа цел, може да се користат германска музика, видеа, филмови, комерцијална програма, вести и др.
7. Редовна идентификација на грешки и учење од нив. Странскиот јазик најдобро се учи преку обиди и грешки. Наставникот е тој кој треба да го идентификува видот на грешки што најчесто ги прават учениците и на тоа да му посвети соодветно и доволно внимание со цел преку активна употреба на јазикот, учениците да ги идентификуваат и надминат грешките.
8. Меморирање на граматички правила. Граматичките правила се основа која учениците мора да ја познаваат добро. Без познавање на граматичките правила, учениците многу тешко ќе можат да конструираат реченици зашто, во овој случај, ќе доминира интерференцијата.

9. Работа со илустративни материјали. Илустративните материјали имаат голема улога зашто им овозможуваат на учениците многу полесно да ги совладуваат наставните содржини. Овие материјали подолго време остануваат во меморијата на учениците.
10. Мотивација на учениците. Учениците мора да бидат мотивирани за изучување на странски јазик. Покрај внатрешната мотивација, што е, несомнено, многу важен аспект, голема е улогата и на наставникот во мотивирањето на учениците да изучуваат странски јазик.
11. Развивање на комуникативната компетенција. Комуникативната компетенција се стекнува и се развива преку активна употреба на германскиот јазик во конкретни ситуации, а не само за време на наставата. Употребата на германскиот јазик во вакви ситуации ќе им овозможи на учениците да мислат на германски јазик, што, од своја страна, доведува до зголемување на нивните јазични компетенции.
12. Мислете на германски и граматиката ќе биде природна. (непознат автор)
13. Дозирана употреба на мајчиниот јазик. Посебно е препорачливо на оваа возраст да се употребува мајчиниот јазик при објаснување на граматички правила и наслови на вежби.

БИБЛИОГРАФИЈА

1. Admoni, Wladimir. Der deutsche Sprachbau. München: Beckische Verlagsbuchhandlung³, 1970.
2. Altmann, Hans, Hofmann Ute. Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht², 2008.
3. Altmann, Hans, Ute Hoffman. Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied und Wortstellung. Göttingen: Vandenhoeck, 2008.
4. Altmann, Hans. Formen der »Herausstellung« im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Tübingen: Niemeyer, 1981, (Linguistische Arbeiten 106).
5. Altmann, Hans. Formen der Herausstellung im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. Stuttgart, Max Neumauer Verlag, 1981.
6. Apeltauer, Edvard, Grundlagen des Erst und Zweitspracherwerbs, München: Langenscheidt, 1997, 157.
7. Apeltauer, Edward, Grundlagen des Erst und Zweitspracherwerbs, München: Langenscheidt, 1987, 101.
8. Askedal, John Ole. „Über ‘Stellungsfelder’ und ‘Satztypen’ im Deutschen“. Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 14, 1986, 293–223.
9. Askedal, John Ole. „Über Stellungsfelder und Satztypen im Deutschen“. Deutsche Sprache 14, 1986, 193–223.
10. Auer, Peter. „Zur Verb Spitzenstellung im Gesprochenen Deutsch“. Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 21, 1993, 193–222.
11. Benes, Eduard. „Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und stilistischer Effekt“. Muttersprache 78, 1968, 289–298.
12. Bermann, Judit, Pittner Karin. Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Mark Francke, Attempto: Tübingen, 2000.
13. Bernstein, Wolf, Sprachvergleich und Bezugnahme auf die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht, In Zielsprache Deutsch, 1975, 292.
14. Bhela, B. „Native Language Interference In Learning A second Language: Exploratory Case Studies of Native Language Interference with Target Language Usage“. International Educational Journal 1(1), 1999, 22–31.
15. Bittner, Andreas. „Das Implizite „explizieren“- Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts“. In: Köpcke, Klaus Michael, Ziegler Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2011, 17–35.
16. Blyehl, Werner, Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen, Tübingen, 1999, 34.
17. Blyehl, Werner, Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen, Tübingen, 1999, 34.
18. Boettcher, Wolfgang. Grammatik verstehen. 2 – Einfacher Satz. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2009.
19. Boost, Karb. Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes. Berlin: Akademie Verlag, 1964.
20. Brons-Albert, Ruth. „Valenzmodell vs. Traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht“. In:

21. Bussman, Hadmund ,Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990.
22. Bußmann, Hadmund, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990, 205.
23. Bußmann, Hadumod (Hg.). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag³, 2002.
24. Butzkamm, W. „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma“. *The Language Learning Journal* Volume 28, 2003.
25. Butzmann, Wolfgang, *Die Muttersprache als Sprach- Mutter*, München, 2003, 67.
26. Christa, Dürscheid. *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
27. Chudak, Sebastian. „Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht“. In: Chlosta, Christoph, Leder Gabriela u. a.: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 2008.
28. Cortes N. C. „Negative Language Transfer When Learning Spanish As A Foreign Language“. *Interlinguistica* 16(1), 2005, 237–248.
29. Dalmas, Martine. „Nachgestelltes in der deutschen Verbalgrupp. Formen und pragmatische Funktionen“. In: Marillier Jean-François (Hg.): *Satzanfang – Satzende. Syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr, 1993 (*Eurogermanistik* 3), 205–218.
30. *Der Duden 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag, 1995.
31. *Der Duden, Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Mannheim, 1984, 568.
32. *Der Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 2006.
33. Diehl, Erika, Christen Helen u. a. *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000.
34. Diehl, Erika. *Grammatikunterricht. Alles für die Katz. Untersuchungen zum Zweitspracherwerbs. Deutsch*. Niemeyer: Tübingen, 2012.
35. Drach, Erich. *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt am Main: Wissenschaftliche Buchgesellschaft⁴ Darmstadt, 1963.
36. Dreyer, H., Schmitt, R. *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber, 2008.
37. *Duden, K. Schulgrammatik Deutsch. 5. bis 10. Klasse*. Mannheim: Duden Paetec, 2009.
38. *Dudenredaktion (Hg.). Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2006.
39. *Dudenredaktion. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Max Niemeyer Verlag, 2005.
40. Durrell, Martin. „Über den praktischen Nutzen der Valenztheorie im DaF-Unterricht. Eine kritische Bestandsaufnahme“. In: Fischer, Klaus, Fobbe, Eilika u. a. (Hg.): *Valenz und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2010, 143–154.
41. Dürscheid, Christa. „Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen?“ In: Habermann,

- Mechthild (Hg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH, 2010, 47–65.
42. Dürscheid, Christa. *Modelle der Satzanalyse. Überblick und Vergleich*. Hürth-Efferen: Gabel Verlag, 1991 (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik 26).
 43. Dürscheid, Christa. *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.
 44. Düsseldorf: Julius Gross Verlag 1970, 17–75.
 45. Ebert, Robert Peter. *Historische Syntax des Deutschen*. J. B. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1978.
 46. Edmondson, Willis, House Juliane, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, 1993.
 47. Eisenberg, Peter, *Grundriss der deutschen Grammatik, Band 1*, Stuttgart: Metzler, 2006, 102.
 48. Eisenberg, Peter. *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Stuttgart: Weimar, 2013.
 49. Eisenberg, Peter. *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler³, 1994.
 50. Elke Hentschel, Elke, *Handbuch der deutschen Grammatik 3*, Berlin: Gruyter, 2003, 263.
 51. Engel, Ulrich „Regeln zur Wortstellung“, In: Ulrich, Engel (Hg.), *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 5*, Mannheim: IDS, 1970, 148.
 52. Engel, Ulrich, „Regeln zur „Satzgliedfolge. Zur Stellung der Elemente im einfachen Verbalsatz“, In: *Linguistische Studien I*, Düsseldorf (= Sprache der Gegenwart 19), 1972, 17–75.
 53. Engel, Ulrich, *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung 2*, München: Ludicum Verlag, 2009, 98.
 54. Engel, Ulrich. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos³, 1996.
 55. Engel, Ulrich. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Gross Verlag, 1988.
 56. Engel, Ulrich. *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicum Verlag, 2. durchgesehene Auflage, 2009.
 57. Engel, Ulrich. *Regeln zur Wortstellung*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 1970.
 58. Engel, Ulrich. *Regeln zur Wortstellung. Zur Stellung der Elemente im einfachen Verbalsatz*.
 59. Eroms, Hans-Werner. „Hierarchien in der deutschen Satzklammer“. In: Marillier Jean François (Hg.): *Satzanfang – Satzende. Syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr, 1993 (Eurogermanistik 3), 17–34.
 60. Eroms, Hans-Werner. *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2000.
 61. Fabricius, Hansen Cathrine. „Syntax“. In Krumm, 2010, 35
 62. Filpus, Raija. *Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart*. Dissertation. Univ. Tampere, 1994.
 63. Fischer Klaus: *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicum Verlag, 1990.
 64. Fischer, Klaus. „Dependenz-Verb-Grammatik und Kontrastive Analyse“. In: Gross, Harro,
 65. Flämig, Walter, *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge*. Erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge einer deutschen Grammatik“, Berlin: Akademie Verlag, 1991, 233.

66. Flämig, Walter, Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der Grundzüge einer deutschen Grammatik, Berlin: Akademie Verlag, 1991, 78.
67. Fobbe, Eilika. „Was von der Valenz übrig bleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutsch als Fremdsprache“. In: Fischer, Klaus, Fobbe, Eilika u. a. (Hg.): Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2010, 61–85.
68. Forsgren, Kjell-Åke. Satz, Satzarten, Satzglieder. Zur Gestaltung der deutschen traditionellen Grammatik von Karl Ferdinand Becker bis Konrad Duden. 1830 – 1880. Münster: Nodus Publikationen, 1992.
69. Gacov, Dimitar, Deutsche Grammatik, Skopje, 1994, 156.
70. Gacov, Dimitrija, Deutsche Gramatik (Германска граматика), Скопје: ДГ, 1994, 142–153.
71. Glinz, Hans. Der deutsche Satz, Wortarten und Satzglieder. Wissenschaftlich gefasst und gedeutet. Düsseldorf: Max Verlag 1965.
72. Gnutzmann, Claus, Lehr und Lernmaterialien als Lehr und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik, Tübingen, 1999, 76.
73. Götz, Lutz, Hess-Lüttich, Ernest W. B. Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch. Gütersloh. München: Wissen Media Verlag, 2004.
74. Grewendorf, Gunter, Aspekte der deutschen Syntax. Eine RektionsBindungs-Analyse 2, Aufl., Tübingen, Wien, Zürich, New York: Günter Narr Verlag (= Studien zur deutschen Grammatik 33), 1991, 97.
75. Grewendorf, Günter. Aspekte der deutschen Syntax. Eine Rektionsbildungs-analyse. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1991.
76. Grewendorf, Gunther, Aspekte der deutschen Syntax. Eine RektionsBindungs-Analyse 2, Aufl., Tübingen, Wien, Zürich, New York: Günter Narr Verlag (= Studien zur deutschen Grammatik 33), 1991, 357.
77. Griebhaber, Wilhelm. „Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitsprachenerwerb“. In: Köpcke, Klaus Michael, Ziegler Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Leipzig, Langenscheidt Verlag, 1999
78. Gross, Harro, Fischer Klaus: Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München: Iudicum Verlag, 1990.
79. Hall, Scheiner. Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. München: Verlag für Deutsch, 1998.
80. Hans. Brinkmann, Hans, Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung 2, Düsseldorf: Gabel verlag, 1971, 71.
81. Helbig, Buscha. Deutsche Grammatik. Leipzig: Langenscheidt, 2001.
82. Helbig, Buscha. Übungsgrammatik Deutsch. Leipzig: Langenscheidt, 2001.
83. Helbig, Gerhard, Buscha, J., Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig, 1989, 533.
84. Helbig, Gerhard, Buscha, Joachim. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Langenscheidt Verlag, 1999.
85. Helbig, Gerhard, Buscha, Joachim. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Langenscheidt Verlag, 1999.
86. Heldolph, Karl, Erich. Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie Verlag, 1981.
87. Hennig, Mathilde: „Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik“. In: Köpcke, Klaus Michael, Ziegler Arne (Hg.): Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2011, 127–151.

88. Hentschel, Elke, Weydt, Harald. Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin, New York:
89. Herald A. E. „Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction“. *Multilingual Education* 2(1), 2012, 1.
90. Hinkel, Richard. „Der „Protagonist“ und seine „Mitspieler“. Was die Verbvalenz im DaFUnterricht leisten kann (I)“. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 38 Jahrgang [Heft 1], 2001, 20–27.
91. Hoberg, Ursula, „E4 Die Linearstruktur des Satzes“, In: *Grammatik der deutschen Sprache von Zifonun, Gisela L. Hoffmann, B. Stecker u.a., Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 1997, 1498–1680.*
92. Hoberg, Ursula. *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache.* München: Max Huber, 1981 (Heutiges Deutsch. Reihe Linguistische Grundlagen 10).
93. Höhle, Tilman N. „Der Begriff ‚Mittelfeld‘. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder“. In: Weiss, Walter u. a. (Hg.): *Textlinguistik contra Stilistik? - Wortschatz und Wörterbuch – Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede?* Tübingen: Niemeyer, 1986 (Kontroversen, alte und neue, Bd. 3), 329–340.
94. Horst Otto: „Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung.“ München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 5. Auflage, 2009.
95. Hüncker, Horst. „Die Möglichkeiten der Dependenz-Verb-Grammatik im Fremdsprachenunterricht“. In: *Didaktik Deutsch als Fremdsprache* [Heft 28], 1989, 191–200.
96. Huneke, Hans, Werner & Steinig, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt, 2013.
97. Imider, Martina, *Zum Problem der Definition: Interferenz oder Transfer,* Ostrava, 2008, 73.
98. Ivanović, Zoran, *Metodologija znanstvenog istraživanja,* Saiva Kastav, 2011
99. Juhasz, Janos, *Probleme der Interferenz,* München: Max Hueber Verlag, 1970, 174.
100. Jung, Walter, *Grammatik der deutschen Sprache, Bearbeitet von Günter Starke,* 8, durchges. Aufl., Leipzig: Bibliogr. Institut, 1984, 278.
101. Jungen, Oliver, Lohnstein Horst. *Geschichte der Grammatiktheorie. Von Dionysos Thrax bis Noam Chomsky.* München: Wilhelm Fink Verlag, 2007.
102. Kavaliauskiene, G. (2009). „Role Of Mother Tongue In Learning English For Specific Purposes“. *ESP World*, 1(22), Volume 8, 2009.
103. Keffer, Michael. *Satzgliedstellung und Satzstruktur im Deutschen.* Tübingen: Günter Narr Verlag, 1989.
104. Köhler, Fridrich Hans, *Zwischensprachliche Interferenzen,* Tübingen, 191, 48
105. Korntheuer, Nicole. *Wissenschaftliche Grammatikmodelle und Schulgrammatik. Eine Untersuchung über die Entstehungsbedingungen, Möglichkeiten und Perspektiven der Lehrbücher für den Deutschunterricht in Österreich,* Diplomarbeit, Univ. Wien, 2004, Mayer,
106. Kromann, Hans Peder. *Satz, Satzklammer und Ausklammerung.* Kopenhagener Beiträge zur germanischen Linguistik 4, 1974, 7–82.
107. Lado, Robert, *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage,* München: Max Hueber Verlag, 1967, 88.
108. Lemnitzer, Lothar, Zinsmeister Heike. *Korpuslinguistik. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr², 2010 (narr Studienbücher).

109. Liu, S. „Studies on Transfer In Second Language Acquisition: Guangxi Normal University“. *Journal* 3, 2001, 1–29.
110. Luo, J. „A study of Mother Tongue Interference in Pronunciation of College English Learning In China“. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (8), 2014, 1702–1706.
111. Manrique, C. M. R. „Mother Tongue Interference with Foreign Language: A Case Study About A2 Oral Production in a Columbian Public University“. 2013, 10
112. Maros, M., Kim, T., Salehuddin, K. (2007). „Interference in learning English: Grammatical errors in English essay writing among rural Malay secondary school students in Malaysia“. *Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan* 2 (2), 2007, 15.
113. Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, 2010.
114. Mede, E., Tatal, C., Ayaz, D., Çalışır, K. N., Akın, Ş. „The Effect Of Language Transfer in Turkish EFL Learners“. *ELT Research Journal* 3 (2), 2014, 70–83.
115. Meißner, Franz Joseph, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Wien: Praesens Verlag, 2008, 92.
116. Mikić, Pavao. „Die DVG im Unterricht DaF“. In: Mrazović, Pavica, Teubert, Wolfgang (Hg.): *Valenzen im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1988, 241–252.
117. Müller-Küppers, Evelyn. *Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Kritische Bilanz mit Vorüberlegungen zu einer integrierten syntaktischsemantischen Dependenz-Verb-Grammatik aus unterrichtspraktischer Perspektive*. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 1991.
118. Mužić, Vladimir, *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Petra S. ak., 2009/2010.
119. Neuner, Gerhard, *Lehrwerke. Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Basel: Franke Verlag, Tübingen, 2003, 399.
120. Nickel, Gerhard, *Kontrastive Linguistik*. In: *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, 1973, 462.
121. Nickel, Gerhard, *Kontrastive Linguistik*. *Lexikon der germanischen Linguistik*, Niemeyer: Tübingen, 2006, 462.
122. Nübling, Damaris, Antje, Dammel, u.a.. *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. Tübingen: Gunter Narr³, 2010 (narr Studienbücher).
123. Ossner, Jakob. „Grammatik in Schulbüchern“. In: Köpcke, Klaus Michael, Ziegler Arne (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007, 161–183.
124. Pafel, Jürgen. *Subjekt, Prädikat, Objekt. Eine semantische Definition grammatischer Funktionen*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1991.
125. Pallant, Julie, *SPSS priručnik za preživljavanje, postupni vodič kroz analizu podatka pomoći SPSS-a*, Beograd: Greenfield Studio, 2009, 241–243.
126. Patocka, Franz. „Vorschläge zu einem Korpustauglichen Satztypen- und Feldermodell“. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* Jg. 19, 1991, 120–132.
127. Patocka, Franz. *Satzgliedstellung in den bairischen Dialekten Österreichs*. Frankfurt am Main:
128. Peter Lang, 1997 (*Schriften zur Deutschen Sprache in Österreich* 20).
129. Petrović, V. *Syntax des zusammengesetzten Satzes im Deutschen*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.

130. Pittner, Karin, Berman, Judith. Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr 4, 2010 (narr Studienbücher).
131. Preuß, Gerhard. Die Gedächtnisrelevanz der Verbalklammer. Untersuchungen zur kognitiven Funktionalität einer topologischen "Kapriole" der deutschen Sprache. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2000 (Philologia 44).
132. Primus, Beatrice. Grammatische Hierarchien. München: Wilhelm Film Verlag, 1987.
133. Raabe, Horst. Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. Berlin: Hueber Verlag 1980.
134. Rall, Marlene, Engel, Ulrich u. a. DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1977.
135. Redder, Angelika. „Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung?“ In: Köpcke, Klaus Michael, Ziegler Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007, 129–145.
136. Ronneberger-Sibold, Elke. „Funktionale Betrachtungen zu Diskontinuität und Klammerbildung im Deutschen“. In: Boretzky Norbert u. a. (Hg.): Sprachwandel und seine Prinzipien. Bochum: Brockmeyer², 1991 (Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung 14), 206–236.
137. Rösch, Heidi. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Schrödel: Braunschweig, 2010.
138. Schlobinski, Peter, (Hrsg.), Syntax des gesprochenen Deutsch, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997, 125.
139. Schmidt, Christian, Möglichkeiten des Sprachvergleichs, Frankfurt am Mein: Peter Lang Verlag, 2001, 92.
140. Schottmann, Hans, Beschreibung der Interferenz, Kolb., 1977, 35.
141. Schottmann, Hans, Die Beschreibung der Interferenz, In. Kolb., 1977, 13.
142. Schrod, Richard. „Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007, 185–198.
143. Schrod, Richard: „Schulgrammatik - ins Nichts?“ In: Rastner, Eva Maria, Schrod, Richard (Hg.): Lehramt Deutsch - wohin? Wien: Edition Praesens, 2005, 93–124.
144. Sinha, A., Banerjee, N., Shastri, R. K., Sinha, A. „Interference Of First Language In The Acquisition Of Second Language“. Journal of Psychology and Counseling Vol. 1 (7), 2009, 117–122.
145. Stevanović, Borislav, Pedagoška psihologija, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981, 108.
146. Swan, M., Smith, B. Learner English: a teacher's guide to interference and other problems. Cambridge: CUP, 1987.
147. Tarvainen, Kalevi. Einführung in die Valenzgrammatik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981.
148. Thurmair, Maria. „Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu?“ In: Habermann, Mechthild (Hg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH, 2010, 357–370.
149. Thurmair, Maria. „Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen“. In Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17, 1991, 174–202.

150. Timmermann, Waltraud, Transfer: Ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach (erwerbs) theorie, In: Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, Narr: Tübingen, 2002, 171–185.
151. Vinckel, Hélène. Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 2006.
152. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. Berlin: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2006.
153. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 1990.
154. Wandrey, U. Kraftwerk Sonne. Wie wir natürliche Energiequellen nutzen und die Umwelt schützen. Reinbeck: Rororo, S. 22.2003.
155. Wandruszka, Mario, Die Muttersprache als Wegbereiterin zur Mehrsprachigkeit, In. Oksaar. E., 1999, 39.
156. Watcharapunyawong S., Usaha, S. „EFL Students’ Writing Errors in Different Text Types: The Interference of the First Language“. English Language Teaching 6(1), 2013, 89
157. Weinrich, Harald. Textgrammatik der deutschen Sprache. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft³, 2005.
158. Welke, Klaus. Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2007.
159. Zahn, Günther. Beobachtungen zur Ausklammerung und Nachfeldbesetzung in gesprochenem Deutsch. Erlangen: Palm & Enke, 1991 (Erlanger Studien 93).
160. Zeman, Jaromir, Die deutsche Wortstellung, Wien: Edition Praesens, 2002, 90.
161. Zeman, Jaromir. Die deutsche Wortstellung. Wien: Edition Praesens, 2002.
162. Zeman, Jaromir. Die deutsche Wortstellung. Wien: Edition Praesens, 2002 (Edition Praesens Studienbücher 3).
163. Zielinski, W. D. ABC der deutschen Nebensätze. Ismaning: Hueber, 1995.
164. Zifonun, Gisela u. a. Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter, 1997.
165. Zifonun, Gisela, Hoffmann Ludger, Strecker Bruno [u.a.], „Grammatik der deutschen Sprache“ In: Schriften des Instituts für deutsche Sprache Bd. 7.1/2/3. Hrsg. von Eroms, Hans-Werner, Stickel, G. u. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 1997, 456.
166. Бојковска, Стојка, Пандев, Димитар, Минова-Ѓуркова, Лилјана, Цветковски, Живко Македонски јазик за средното образование, Скопје: Просветно дело, 2000, 141.
167. Име Jacobs & Kline Liu, „Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom“ TESL Reporter 29, 1996, 21–33.
168. Кепески, Круме, Граматика на македонскиот јазик, Скопје: Култура, 1980, 56.
169. Конески, Блаже, Граматика на македонскиот литературен јазик, Скопје: Култура, 1987, 444.
170. Малчески, Ристо, Малческа, Цветанка, Малческа, Фросина, Стратегии и техники на учење и подучување, Скопје: ФОН Универзитет, 2010,
171. Минова-Ѓуркова, Лилјана Синтакса на македонскиот јазик, Скопје: Просветно дело, 2000, 145.
172. Петрова-Ѓорѓева, Емилија, Ѓорѓева, Ана, Изучување на странски јазик преку игра,
173. Поповски, Киро, Знаењето и неговото усвојување, Скопје: Просветно дело, 1992, 190.

Интернет-извори

<https://www.youtube.com/watch?v=qmiVO-HUUE8>

<https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/haupt-und-nebensaetze>

<https://www.youtube.com/watch?v=UptXUdiSVTI>

<https://www.studienkreis.de/deutsch/satzglieder-subjekt-praedikat-objekt/>

<https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/satzformen>

<https://www.sofatutor.com/deutsch/videos/satzformen-satzreihen>

<https://www.youtube.com/watch?v=mfLUtG8IQzM>

<https://www.youtube.com/watch?v=D6Ay23Zcxfc>

<https://www.sofatutor.at/deutsch/videos/satzformen>

https://www.youtube.com/watch?v=N3kme_yfVjw

<https://www.youtube.com/watch?v=X0rulmcH2DA>

<https://www.youtube.com/watch?v=RI4lOt4riXs>

http://cyberspaceandtime.com/7_P--tc0RLE.video+related

[http://sprachsevice-menyel.de/dokumente/Wortfolge im deutschen Satz.Theorie.pdf](http://sprachsevice-menyel.de/dokumente/Wortfolge%20im%20deutschen%20Satz.Theorie.pdf)

<https://www.english-hilfen.de/words/wortstellung.htm>

<http://easy-deutsch.de/satzbau/hauptsatz>

<http://www.sofatutor.com/deutsch/sprache-untersuchen-grammatik/satzanalyse>

<http://www.dwds.de.wordfolge>

<http://studfiles.net.preview>

<http://mluvtecesky.net.grammar.word.order>

ПРИЛОЗИ КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

ПРИЛОГ 1

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ ПО ПРЕДМЕТОТ ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК (A1 – за наставници)

Почитувани наставници,

Анектениот прашалник е наменет строго за истражувачки цели. Истражувањето има за цел да го испита влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование. Анкетниот прашалник се состои од 5 групи на прашања и треба да изберете еден од одговорите кој е соодветен на Вашето мислење.

- 1 Секогаш.
- 2 Често.
- 3 Ретко.
- 4 Никогаш.

Анонимноста при одговарањето на прашањата е загарантирана. Вашето искрено мислење ќе придонесе за зголемувањето на објективноста на истражувањето и за постигнување на целите на истражувањето.

Ви благодариме за соработката.

1. Формирањето на јазична структура во реченицата по Германски јазик.

1.1.	Наставникот најчесто го употребува мајчиниот јазик при воведување на нов текст или на нова граматичка структура.	1	2	3	4
1.2.	Синтаксата е градбата, односно структурата на речениците и е опфатена по предметот Германски јазик.	1	2	3	4
1.3.	Формирањето на структурата на реченицата зависи од видовите на реченици.	1	2	3	4
1.4.	Реченичната рамка се состои од лев и десен дел.	1	2	3	4
1.5.	Реченичната рамка е основно обележје во германскиот јазик.	1	2	3	4

2. Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.

2.1.	Наставникот користи наставни форми и методи: фронталната работа, работата во парови, групната работа и индивидуалната работа.	1	2	3	4
2.2.	Наставникот користи наставни средства и материјали од типот: вербални, визуелни, аудитивни, текстови, аудиовизуелни или наставни листови.	1	2	3	4
2.3.	Наставникот има методскиот приказ за наставен час.	1	2	3	4
2.4.	Наставникот е задолжен систематично да ја следи целокупната активност на учениците преку различни методи и техники за вреднување на работата на учениците.	1	2	3	4
2.5.	Наставните материјали имаат функција да понудат повеќе можности за унапредување на индивидуалниот процес на учење.	1	2	3	4

3. Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата.

3.1.	Учениците најдобро ќе ја разберат структурата на реченицата ако тргнат од предикатот.	1	2	3	4
3.2.	Елементите на реченицата се состојат од еден или повеќе зборови.	1	2	3	4
3.3.	Предикатот определува кои и какви дополненија се потребни за да се формулира граматички точна реченица.	1	2	3	4
3.4.	Субјектот ја определува формата на предикатот по лице и број.	1	2	3	4
3.5.	Објектот претставува лице или предмет што се опфатени со глаголското дејство или кон кои е тоа насочено.	1	2	3	4

4. Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.

4.1.	Процесот на учење на германскиот јазик се одвива преку неделен и годишен фонд на часови.	1	2	3	4
4.2.	Во предвидените граматички содржини постојат наслови на вежби и текстуални делови што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата.	1	2	3	4
4.3.	Учебникот содржи актуелни слики и автентични текстови, но и фиктивни дидактички обработени содржини.	1	2	3	4
4.4.	Учебникот покрај јазичниот влез (инпут) треба да нуди информации за други култури, географски, политички, литературни и други содржини.	1	2	3	4
4.5.	Активностите се експлицитно формулирани и предложени како стратегии за учење и работни техники, како насоки за работа на учениците.	1	2	3	4

5. Писмено изразување на учениците на германски јазик.

5.1.	Учениците треба да научат да формираат вербална рамка наречена уште реченична рамка.	1	2	3	4
5.2.	При изучувањето на јазикот, кај учениците се развива: самодовербата, самостојноста, креативноста, стекнувањето на работни навики, подготвеноста за соработка, тимската работа итн.	1	2	3	4
5.3.	Учениците треба да развијат способност за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик.	1	2	3	4
5.4.	Учениците треба да стекнат способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми.	1	2	3	4
5.5.	Ученикот употребува и разбира секојдневни изрази.	1	2	3	4

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ ПО ПРЕДМЕТОТ ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК (А2 – за ученици)

Почитувани ученици,

Анектениот прашалник е наменет строго за истражувачки цели. Истражувањето има за цел да го испита влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование. Анкетниот прашалник се состои од 5 групи на прашања и треба да изберете еден од одговорите кој е соодветен на Вашето мислење.

- 1 – Секогаш.
- 2 – Често.
- 3 – Ретко.
- 4 – Никогаш.

Анонимноста при одговарањето на прашањата е загарантирана. Вашето искрено мислење ќе придонесе за зголемувањето на објективноста на истражувањето и за постигнување на целите на истражувањето.

Ви благодариме за соработката.

1. Формирањето на јазична структура во реченицата по Германски јазик.

1.1.	Наставникот на часовите го употребува мајчиниот јазик при воведување на нов текст или на нова граматичка структура.	1	2	3	4
1.2.	Наставникот на часовите објаснува за градбата и структурата на речениците во германскиот јазик.	1	2	3	4
1.3.	Наставникот постојано кажува како да формирате реченица во зависност од видовите реченици.	1	2	3	4
1.4.	Знаете да составите реченичната рамка која се состои од лев и десен дел.	1	2	3	4
1.5.	Прво што учите е за реченичната рамка.	1	2	3	4

2. Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.

2.1.	На часовите по Германски јазик работите во парови, групно и индивидуално.	1	2	3	4
2.2.	На часовите имате различни наставни средства и материјали од типот: текстови, аудиовизуелни или наставни листови.	1	2	3	4
2.3.	Наставникот е подготвен за наставниот час.	1	2	3	4
2.4.	Наставникот ја следи целокупната активност на учениците.	1	2	3	4
2.5.	Наставните материјали помагаат за унапредување на индивидуалниот процес на учење.	1	2	3	4

3. Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата.

3.1.	Ги разбирате структурата на реченицата и предикатот.	1	2	3	4
3.2.	Елементите на реченицата се состојат од еден или повеќе зборови.	1	2	3	4
3.3.	Знаете да формулирате граматички точна реченица.	1	2	3	4
3.4.	Знаете што е субјектот во реченицата.	1	2	3	4
3.5.	Знаете што е објектот во реченицата и како да го користите.	1	2	3	4

4. Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.

4.1.	Процесот на учење на германскиот јазик се одвива преку неделен и годишен фонд на часови.	1	2	3	4
4.2.	На часовите има наслови на вежби и текстуални делови што се однесуваат на тоа како да структурирате реченица.	1	2	3	4
4.3.	Учебникот содржи актуелни слики и автентични текстови, но и фиктивни дидактички обработени содржини.	1	2	3	4
4.4.	Учебникот нуди информации за други култури, географски, политички, литературни и други содржини.	1	2	3	4
4.5.	Активностите се експлицитно формулирани и предложени како стратегии за учење и работни техники, како насоки за работа на учениците.	1	2	3	4

5. Писмено изразување на учениците на германски јазик.

5.1.	Знаете да формирате вербална рамка наречена уште реченична рамка.	1	2	3	4
5.2.	Јазикот ви помагаат да се развива: самовербата, самостојноста, креативноста, стекнувањето на работни навики, подготвеноста за соработка, тимската работа, итн.	1	2	3	4
5.3.	Имате развиени способности за поврзување на знаењата од мајчиниот јазик.	1	2	3	4
5.4.	Имате способности за читање, пишување, зборување и слушање преку изграден систем на јазични и граматички норми.	1	2	3	4
5.5.	Употребувате и разбирате секојдневни изрази.	1	2	3	4

ПРИЛОГ 2

ПОТСЕТНИК ЗА АНАЛИЗА НА СОДРЖИНА

Овој инструмент служи за носителот на истражувачката содржина на писмените тетратки на учениците по Германски јазик, што значи со оваа постапка се собираат веродостојни податоци. Овие податоци произлегуваат од знаењата кои ги покажуваат учениците на писмените работи, а се непобитни за содржините значајни за изработката на овој труд.

Објаснување за наставниците и учениците:

Сите податоци кои истражувачот ќе ги добие од бараните документи се доверливи, служат исклучиво за изработка на докторската дисертација и не е дозволена никаква злоупотреба.

Објаснување за носителот на истражувачката постапка:

Предходно наведеното објаснување за наставниците и учениците, објасни им го усно и замоли ги да ти ги покажат на увид потребните документи, портфолија и/или извештаи во кои се водат и заведуваат постигнувањата на учениците по Германски јазик.

Истражувачките податоци ги забележува во документите по следната постапка: го внесува податокот на празната линија; ја заокружува буквата или бројот пред предвидените алтернативи или со ставање на знакот \surd во соодветното поле во табелата.

Гледано од формално-правен аспект, овој инструмент се пополнува за да се утврди дали постојат овие документи, значи за да се констатира нивното постоење, без да се навлегува во анализа на содржината. Тоа значи дека постојат основните елементи потребни за истражувањето.

1. Писмени работи по предметот Германски јазик:

- а. постојат,
- б. не постојат

2. Тема на која се изведува писмената работа на учениците по Германски јазик:

- а. постои,
- б. не постои.

3. Постојат индикатори за постигнувањата на учениците по Германски јазик:

- а. постојат,
- б. не постојат.

Прашања што ќе се разгледуваат, а се во врска со влијанието на структурните модели од македонскиот јазик врз усвојување на реченичната структура во германскиот јазик кај учениците од основно образование се:

Бр.	Елементи на анализата	Категории			
		Позитивен	Негативен	Неутрален	Нејасен
1.	Формирањето на јазична структура во реченицата во наставата по Германски јазик.				
2.	Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.				
3.	Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.				
4.	Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.				
5.	Писменото изразување на учениците на германски јазик.				

ПРИЛОГ 3

**ДОБИЕНИ КОДИРАНИ ПОДАТОЦИ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ
(A1)**

ФЈС	НМСПТ	БССС	ОПГ	ПУИУ
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
1	2	2	2	1
3	3	4	3	2
2	2	2	3	3
3	4	3	2	4
3	3	4	4	2
1	2	2	1	2
1	2	2	1	2
1	2	2	1	2
2	1	2	2	2
2	1	2	2	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	4	1	1	1
1	2	1	1	1
1	1	1	1	1
2	1	2	1	1
3	1	2	1	1
1	1	1	1	1
1	2	1	1	2
1	1	2	1	2
1	1	1	2	1
1	2	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	2	4
1	1	1	2	4
1	1	1	4	4
1	1	1	2	4

2	1	1	2	1
3	2	2	1	3
1	2	1	1	2
1	1	1	2	2
2	1	1	1	2
3	1	2	3	1
1	2	2	1	1
1	2	3	1	1
1	3	4	1	1
3	1	1	1	1
2	2	3	1	1
2	2	1	1	1
2	2	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	2	2
2	1	1	2	2
3	2	1	1	1
1	2	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	2	2
2	1	1	2	1
2	2	2	3	2
1	2	2	2	2
1	2	2	2	2
2	2	3	2	1
3	2	3	2	2
2	2	2	1	1
1	2	2	1	1
1	2	2	1	1
1	2	2	1	1
3	2	2	1	1
3	2	2	4	3
4	2	3	3	1
4	4	2	4	1
3	4	3	4	1
1	3	3	2	1
3	4	3	2	3
2	3	3	3	2
1	2	2	3	3
2	3	3	2	3
2	2	1	2	2
3	3	1	1	1
4	2	3	2	3
4	1	1	3	1
1	1	2	1	2

3	3	3	2	3
2	2	2	2	2
2	2	2	1	1
1	1	2	2	1
2	1	2	2	1
2	1	1	2	1
2	3	2	3	4
1	3	1	2	3
1	1	2	2	3
3	1	3	4	1
1	2	3	3	3
1	3	2	2	2
1	3	2	2	2
1	1	2	1	3
2	1	1	4	2
3	1	1	3	1
1	3	3	2	3
1	3	1	3	2
2	1	3	2	4
3	1	4	3	2
3	1	2	2	1
3	3	4	3	3
3	4	3	4	1
2	4	3	1	2
3	3	3	1	3
4	4	4	3	2
1	3	2	2	3
1	3	1	1	2
2	1	3	2	3
3	1	3	3	1
2	2	4	1	1
2	3	2	4	2
3	3	3	3	3
3	4	1	4	3
1	4	2	4	3
3	4	2	4	2
1	1	2	1	3
1	1	1	1	1
1	1	3	1	1
1	2	3	1	1
1	2	3	1	3
1	1	2	1	1
1	1	1	1	1
1	1	2	2	1
2	1	2	1	2

3	2	2	2	1
3	4	1	3	2
2	2	2	4	1
2	3	2	3	2
2	3	3	2	1
1	4	2	3	3
3	4	3	2	2
2	2	2	3	3
2	2	3	1	2
2	2	3	1	1
1	2	3	3	1
3	4	3	4	3
2	2	2	4	2
1	1	3	2	1
3	3	3	3	1
1	4	3	1	1
2	3	3	3	1
2	3	2	2	2
2	1	4	2	2
3	3	3	3	2
2	2	3	4	2
1	2	2	2	3
2	1	2	2	3
2	1	3	3	2
3	2	3	2	3
4	2	2	3	3
2	2	2	1	2
1	1	1	2	1
2	2	1	2	2
2	2	2	2	2
1	2	1	1	1
1	2	1	2	1
1	1	2	2	1
2	1	1	1	2
2	2	2	1	1
1	2	2	2	1
2	1	1	2	1
1	2	1	1	2
2	2	3	2	1
1	2	2	1	1
1	1	2	1	2
3	2	1	1	2
1	2	2	1	2
1	1	3	2	1
2	1	2	2	2

3	2	1	2	1
2	1	2	1	1
1	2	2	2	1
1	1	1	2	2
4	1	1	3	1
3	2	1	2	1
2	1	2	1	1
1	2	2	2	1
1	1	1	2	2
4	1	1	3	1
3	2	1	2	1
2	1	2	1	1
1	2	2	2	1
1	1	1	2	2
4	1	1	3	1
3	2	1	2	1
2	1	2	1	1
1	2	2	2	1
1	1	1	2	2
4	1	1	3	1
3	2	1	2	1
1	1	1	1	1
1	2	1	2	1
1	1	2	2	2
4	1	1	3	1
3	2	1	2	1
2	1	2	1	1
1	2	2	2	1
1	1	1	2	2
3	1	1	3	1
3	2	1	2	1
1	1	2	1	1
1	2	2	2	1
1	1	1	2	2
4	1	1	3	1
3	2	1	2	1

ИНДЕКС НА ПОДАТОЦИТЕ:

ФЈС – Формирањето на јазична структура во реченицата во наставата по Германски јазик.

НМСПТ – Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.

БССС – Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата.

ОПГ – Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.

ПУИУ – Писменото изразување на учениците на германски јазик.

**ДОБИЕНИ КОДИРАНИ ПОДАТОЦИ ОД АНКЕТИРАЊЕТО НА
НАСТАВНИЦИТЕ (A2)**

ИНДЕКС НА ПОДАТОЦИТЕ:

ФЈС– Формирањето на јазична структура во реченицата во наставата по Германски јазик.

НМСПТ – Наставните методи што стимулираат позитивен трансфер во наставата по Германски јазик.

БССС – Бројот на сегменти од синтаксичката структура на реченицата.

ОПГ – Опфатот на граматички содржини што се однесуваат на синтаксичката структура на реченицата во наставата по Германски јазик.

ПУИУ – Писменото изразување на учениците на германски јазик.

ФЈС	НМСПТ	БССС	ОПГ	ПУИУ
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	2	2	2	2
2	1	2	1	1
1	1	1	1	1
1	2	2	2	2
1	1	1	1	1
1	2	1	3	1
2	1	1	1	1
2	1	1	2	1
1	2	2	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	2
2	1	1	1	1
2	1	1	2	1
1	2	2	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	1	2
2	1	2	1	1
1	1	2	2	2
1	1	1	1	2
2	1	1	1	2
2	1	1	1	2

2	1	2	1	1
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
1	1	2	1	2
1	2	2	1	1
1	2	2	1	2
1	1	1	3	2
1	1	2	2	2
1	1	2	1	1
1	1	1	2	1
1	1	1	3	1
1	1	1	1	1
3	3	3	1	1
2	1	1	1	1
1	1	1	1	1
3	1	1	3	1
1	1	2	1	1
2	1	2	1	1
1	1	2	2	2
1	1	1	2	2
2	1	1	2	2
2	1	2	1	1
1	1	2	1	1
1	1	2	2	2
2	1	1	2	1
2	1	1	1	1
2	1	2	1	1
1	1	2	2	1
1	1	1	2	2
2	1	1	2	1
2	1	1	1	1
2	1	1	1	1
3	1	1	1	2
2	1	1	2	1
1	1	1	2	1
1	2	1	2	2
2	1	1	2	2
3	1	2	1	1
3	1	1	2	1
2	1	2	2	2
1	2	1	3	1
1	2	1	3	2

1	1	2	1	2
1	1	1	1	2
1	1	2	1	2
2	1	1	1	3
2	1	2	2	2
1	2	3	1	3
1	2	3	3	2
1	1	3	3	2
3	1	2	2	1
2	2	2	2	2
2	1	1	1	1
1	1	1	1	1
1	1	1	2	1
1	1	1	3	1
1	1	1	1	1
1	1	2	1	2
1	1	1	1	1
1	1	2	1	1
1	1	1	1	1
2	1	1	1	1
2	1	2	1	2
2	3	1	1	2
2	1	3	1	2
2	1	1	1	2
3	1	2	1	3
3	2	2	1	2
1	1	1	1	1
1	1	2	2	1
2	1	1	2	1
2	2	2	2	2
2	1	2	1	2
1	2	2	1	2
2	1	1	2	2
2	1	1	2	2
3	2	2	2	2

ПРИЛОГ 4

Вежба 2

Кошмар

Jemand sagt: _____ Sie sofort _____! Wir _____ gleich _____! (einsteigen, losfliegen)

Ich gehorche. Auf einmal sind da viele Leute. Alle _____ .(herschauen)

Jemand _____ die Tür _____ . Wir _____ . (zumachen, losfliegen)

Ich rufe: Halt, halt! Ich _____ nicht _____. (mitkommen)

_____ Sie sofort _____! Alle lachen. Sie _____ nicht _____. (zurückfliegen, zuhören)

Wohin fliegen wir? Da _____ ich plötzlich _____. (aufwachen).

Местото во реченицата

Исказ

Ich ruf später noch mal an.

Die frau telefoniert.

Es ist schon spät.

Позиција 1: само еден елемент, често подметот.

Позиција 2: конјугиран глагол.

Средина: често подметот ако не е на позиција 1.

На крај: вториот дел од глаголот.

Прашања со прашални зборови:

Wie heißen Sie?

Wo steigst du aus?

Позиција 1: прашален збор

Позиција 2: глагол

Во средина: подмет

На крај: префикс

Прашања да /не

Telefoniert Herr Meuer gerade?

Kommst du mit?

Позиција 1: конјугиран глагол

Во средина: подмет

На крај: префикс

Вежба 1

Какви прашања одговараат?

_____ ? InHalle. Frau Klos

_____ ? Nein, ich lese.

_____ ? Das ist Frau Lohse, die Lehrerin

_____ ? Ich lese gerade ein Buch.

Модални глаголи

Er **kann** schon gut **rechnen**. Исказ

Hier **können** Sie sich **erholen**. Можност

Was **willst** du denn **lesen**? Намера

I II глагол во средина на крај инфинитив

Вежба 1

Здраво ! Вест на телефонската секретарка

Дополнете со глаголите: **wollen, können, müssen**

Hallo Eli! Hier spricht Heinz. Elke und ich _____ am Wochenende einen Ausflug machen. _____ du mitkommen? Das Wetter ist gut, da _____ wir endlich mal in die Berge gehen. Am Samstag _____ ich noch Einkäufe machen, aber am Sonntag _____ wir früh losfahren. Ich _____ zum Mittagessen oben auf dem Berg sein. Ruf bitte schnell zurück.

Вежба 2

Ситуации: Морам ли? Смеам ли? Можам ли?

Ich kann zwar Klavier spielen, aber ich _____ nicht. (Das stört die Nachbarn)

Ich darf zwar Klavier spielen, aber ich _____ nicht. (Das Klavier ist kaputt)

Ich will nicht kommen, aber ich _____. (Es ist nötig)

Вежба 3

На децата им е тешко!

Thomas-Verbot-spät abends fernsehen. Auch nicht: nach 21 Uhr noch im Bett lesen!

Susanne-Verbot-ihr neues Kleid in die Schule anziehen. Nicht schmutzig machen!

Wolfgang- Verbot: zur Party gehen. Sondern, für seine Prüfung lernen.

Перфект

Со перфектот се известува за дејства што се случиле во минатото.

Elke und Jens **haben** in den Ferien **geheiratet.**

Позиција 1: подмет

Позиција 2: помошен глагол haben- sein

Во средина: додатоци за место, време или начин

На крај: партицип

Вежба 1

Разгледница од Италија

Liebe Helga!

Viele Grüße aus Palermo. Wir _____ gleich mit dem Zug nach Süditalien _____ und nicht so lange in Rom _____. Zum Glück _____ wir hier sofort ein Hotel _____

Es liegt herrlich, direkt am Strand. Da _____ wir gestern den ganzen Tag in der Sonne _____. Leider _____ Heinz gleich am ersten Tag sein Portmonee _____. So ein Pech! Aber wir genießen den Urlaub trotzdem. Viele Grüße deine Karin

P.S. _____ du der Katze ihr Futter _____ und die Blumen _____?

Главна реченица – комбинации

Местото во реченица

Главна реченица

Sie hatte sich sehr beeilt,

denn

Главна реченица

sie wollte nicht zu spät kommen.

I II SM Satzende

0

I II Verb SM Satzende

Сврзниците што ги поврзуваат главните реченици стојат на нулта позиција.

Сврзници: **und, oder, entweder oder, aber, zwar aber, sondern, doch, jedoch, denn.**

Вежба 1

Изберете го точниот сврзник

Sie kamen etwas zu spät an, _____ es hatte auf die Autobahn einen Unfall gegeben.

Komm schnell runter _____ bring bitte den Schirm mit. Es regnet in Strömen.

Möchten Sie den Kaffee mit Milch _____ nehmen Sie Zucker?

Kommst du mit spazieren? Ich komme gern mit, _____ ich kann nicht lange bleiben , ich habe noch zu tun.

In diesem Buch gefallen mir _____ die Texte _____ die Bilder.

Siehst du gern spannende Filme? Nein, mir gefallen _____ Horrorfilme _____ Krimis.

Du musst dich jetzt entscheiden _____ du kommst mit _____ du bleibst zu Hause _____ wartest auf seinen Anruf.

Jahrelang war Krieg, _____ nun gibt es wieder Hoffnung.

Споредни реченици

Dass und ob-Sätze

Местото во реченица

Споредна реченица – рамка

Ich weiß, **dass** ihr bald **kommt**.

Ich frage sie, **ob** sie uns morgen besuchen **will**.

Правила:

Конјугираниот глагол во споредна реченица стои сосема на крај.

Партиципот или инфинитивот стојат директно пред глаголот.

Кај деливите глаголи префиксот од глаголот е како кај инфинитивот.

Кај модалните глаголи во перфект конјугираниот глагол стои пред другите глаголски делови.

Местото во средина е исто како кај главните реченици.

Вежба 1

„Dass“ oder „ob“

Ich wünsche nur, _____ ich bald meine Traumpartner finde. Dabei ist es mir besonders wichtig, _____ er ähnliche Interessen hat wie ich. Ich werde ihn natürlich sofort fragen, _____ er auch so gern Musik hört wie ich. Es ist auch wichtig für mich, _____ mein Lebenspartner Kinder mag. Dagegen ist es mir ziemlich egal, _____ er viel verdient oder nicht. _____ er eine ähnliche Ausbildung hat wie ich, finde ich allerdings wieder wichtig. Ich weiß nicht, _____ ich das alles in einer einzigen Person finden kann.

Причински споредни реченици: weil, da

Местото во реченица

Главна реченица

Споредна реченица

Wir **haben** heute früher **frei**, weil unsere Lehrerin krank ist.
 Sie **kommt** später, **da** sie noch etwas besorgen muss.

I II Verb SM Satzende Subjunktion SM Satzende

Вежба 1

Warum ist das so?

1. Herr Andres muss zum Arzt. Er hat heftige Schmerzen.

2. Der Arzt muss ihn operieren. Sein Blinddarm ist entzündet.

3. Fred freut sich schon auf das Essen. Er isst gern Wiener Schnitzel.

4. Annette hat sich erkältet. Sie isst nicht genügend Obst.

Финални споредни реченици: **damit, um...zu**

Местото во реченица

Главна реченица

Споредна реченица

Erhilft ihr,

damit

sie den Zug noch **bekommt**.

Wir sparen,

um

im Sommer nach Rom **zu fahren**.

Subjunktion

Subjekt Satzmitte Satzende

Вежба 1

Was passt zusammen?

- | | |
|--|---|
| 1. Peter hat immer eine Kreditkarte dabei, | a. um zu arbeiten |
| 2. Beeil dich bitte, | b. um ohne Sorgen reisen zu können |
| 3. Ich kaufe mir ein Fahrrad, | c. damit wir noch vor acht essen können |
| 4. Man sagt, die deutschen leben, | d. damit wir nicht zu spät kommen |
| 5. Setz doch schon mal die Kartoffeln auf, | e. um damit zur Arbeit zu fahren |

Темпорални споредни реченици

Местото во реченица

Споредна реченица

Главна реченица

Wenn das Essen fertig **ist**,

rufe ich dich.

Konjunktion, Satzmitte, Satzende

II Verb Subjekt Satzmitte Satzende

Konjunktionen: wenn, als, während, bis, seitdem, seit, bevor, ehe, sobald, nachdem.

Вежба 1

Дополнете со точниот сврзник

1. _____ du einkaufen gehst, passe ich auf das Baby auf.
2. Wir haben noch eine halbe Stunde Zeit, _____ der Film anfängt.
3. Katia hat nicht geschrieben, _____ sie nach Dresden umgezogen ist.
4. _____ Sie zwei Jahre verheiratet waren, bekamen sie ein Kind.
5. Früher mussten die Kinder bei Tisch ruhig sein, _____ die Eltern miteinander sprechen.

Условни споредни реченици: wenn, falls

Вежба 1:

Дополнете со сврзниците

1. Er hat immer noch nicht gesagt, _____ er mitkommt oder nicht.
2. Aber _____ er noch rechtzeitig kommt, gehen wir alle zusammen in die Oper.
3. Sie reist oft allein, _____ sie nicht verheiratet ist.
4. _____ sie nicht allein reisen möchte, hat sie dieses Jahr eine Gruppenreise gebucht.
5. Es hängt von meinen Reiseziel ab, _____ ich den Zug oder das Flugzeug nehme.

Концесивни споредни реченици; obwohl, sobald, dass

Вежба 1

Дополнете со сврзниците

1. Du hast die Gitarre gekauft, _____ sie nicht gut klingt.
2. Ja, sie war billig, _____ ich genug Geld habe, lasse ich sie stimmen.
3. Du rauchst, _____ du weißt, _____ Rauchen sehr schädlich für die Lunge ist.
4. Du isst ja auch viel Butter, _____ du weißt, _____ das schlecht für dich ist.

Компаративни споредни реченици: so...wie, als ob

Вежба 1

- | | |
|---|--|
| 1. In Kanada regnet es tatsächlich so viel | a. _____ du mir versprochen hast. |
| 2. Dieses Restaurant ist doch nicht so gut | b. _____ wir es uns vorgestellt haben. |
| 3. Der Roman ist so spannend | c. _____ man allgemein denkt. |
| 4. Die Computer heutzutage sind viel schneller | d. _____ wir befürchtet hatten |
| 5. Gott sei Dank war der Unfall weniger schlimm | e. _____ du mir gesagt hast. |

ПРИЛОГ 5

- ④ Claudia und ich - den Hund ausführen - am Montagmorgen
~~immer~~ immer
- Am Montagmorgen führen Claudia und ich den Hund ~~immer~~ immer aus.
 - Am Montagmorgen haben Claudia und ich den Hund immer ~~immer~~ ausgeführt.
 - Am Montagmorgen müssen Claudia und ich den Hund immer ³ ausführen.
- Mein Bruder Petar - einkaufen für Oma - immer
- am Freitagnachmittag
 - Am Freitagnachmittag ruft mein Bruder Petar für Oma immer ein.
 - Am Freitagnachmittag hat mein Bruder Petar für Oma immer eingekauft.
- Am Freitagnachmittag muss mein Bruder Petar für Oma immer einkaufen. ³

7.4 Claudia und Ich - den Hund ausführen -
 - am Montagmorgen - immer.

- Perfekt: Claudia und Ich den Hund ~~ausgeführt~~
 ausgeführt. am Montagmorgen.

Clara und Ich müssen ~~den Hund ausführen~~ ^{den Hund} ausführen. 1

b) Mein Bruder Peter - eingekauft für Oma
 immer am Freitagnachmittag ~~mittags~~

c) Mein Bruder Peter muss für Oma immer
~~intakt~~ am Freitagnachmittag. 0

7) 4:25 8:15 es ist 9:30 halb neun 2
 ist fünf und ~~zwei~~ Viertel nach
 vier nach sieben acht.

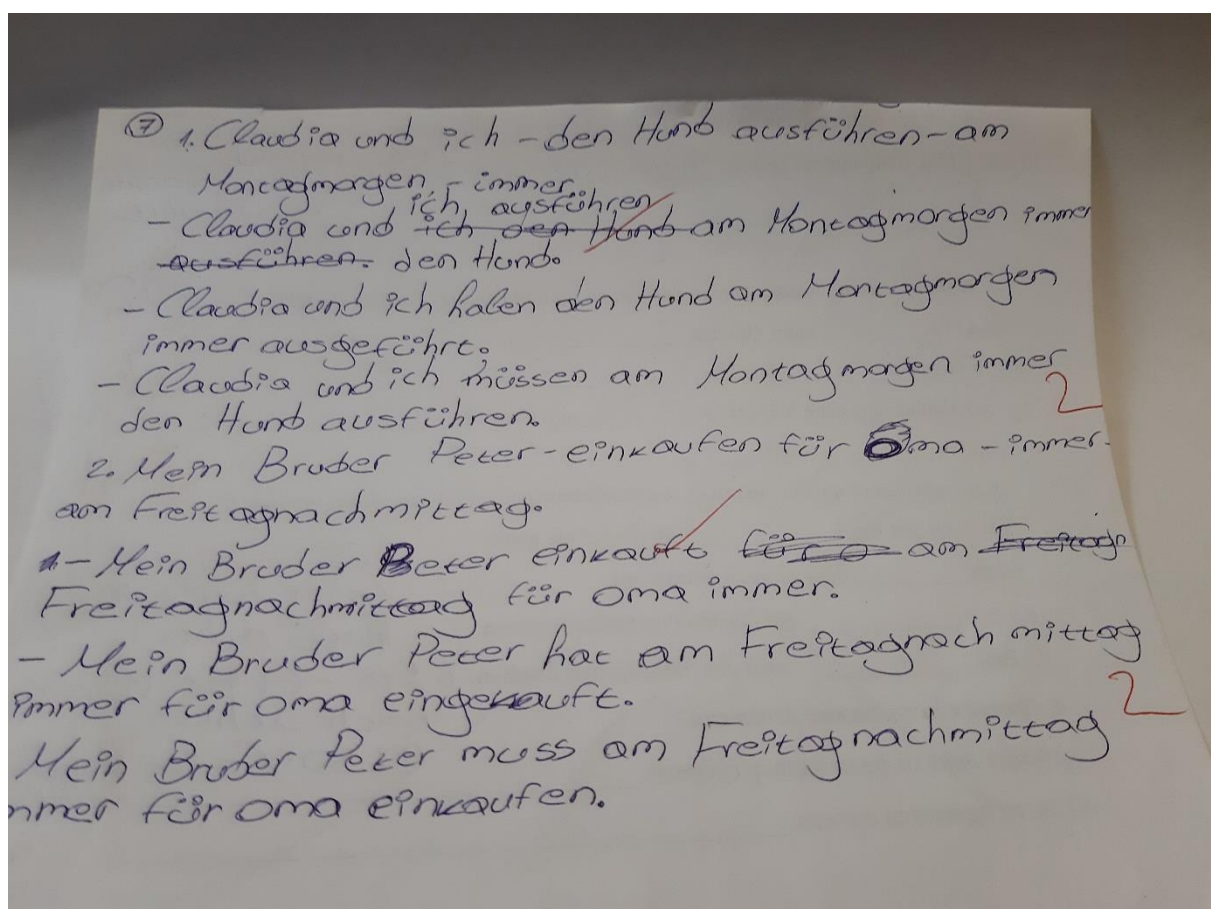
⑦ Claudia und ich - den Hund ausführen

a) - am Montag Morgen - immer.
 - Claudia und ich führen den Hund aus. (Präsens) 3
 - Claudia und ich haben den Hund ausgeführt. (Perfekt)
 - Claudia und ich müssen den Hund ausführen. (Modulverb) (müssen-mora)

b) Mein Bruder Peter - eingekauft für Oma - immer - Am Freitagnachmittag.

- Mein Bruder Peter kauft für Oma ein. (Präsens) 2
 - Mein Bruder Peter hat ~~ganz~~ eingekauft für Oma. (Perfekt).
 - Mein Bruder Peter muss eingekauft für Oma. (Modulverb) (müssen-mora)

ПРИЛОГ 6



8. 1. Claudia und ich führen den Hund am Montagmorgen immer ^{aus} ~~aus~~
Claudia und ich haben den Hund am Montagmorgen immer ^{aus} geführt. 2
Claudia und ich müssen den Hund am Montagmorgen ~~immer~~ ^{immer} ausführen.
2. Mein Bruder Peter kauft für Oma immer am Freitagnachmittag
ein.
Mein Bruder Peter hat für Oma immer am Freitagnachmittag
eingekauft.
Mein Bruder Peter muss für Oma immer am Freitagnachmittag
einkaufen.

3

⑧ 7:25 - Es ist fünf und zwanzig noch sieben

8:15 - Es ist viertel noch acht.

8:15 - Es ist fünf zehn noch acht.

9:30 - Es ist ~~zwei~~ ~~halb~~ ~~zwei~~ ~~halb~~ noch zehn.

⑦ a) Claudia und ich führen
am Montagmorgen den Hund aus

- ~~Claudia~~ Claudia und ich haben ~~den Hund~~ am ~~Montag~~
Montagsmorgen den Hund ausgeführt.

- Claudia und ich ^umüssen ~~den Hund~~ führen am Montagmorgen
den Hund aus.

b) - Mein ~~bruder~~ bruder Peter kauft ~~am Freitag~~
Freitagnachmittag für oma ein.

- Mein bruder Peter hat ~~den Hund~~ am freitagnachmittag
für ~~die~~ oma ~~einkauf~~ eingekauft.

- Mein bruder Peter muss kauft am freitagnachmittag
für oma.

