

---

**DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCES DURING THE ACQUISITION OF  
THE SECOND LANGUAGE**

---

**Violeta Nikolovska**

University “Goce Delchev” – Shtip, the Faculty of Educational Sciences,

[violeta.nikolovska@ugd.edu.mk](mailto:violeta.nikolovska@ugd.edu.mk)

**Abstract:** Acquisition of a second language is a special area of the scientific research. Teaching a second language requires a special methodology. During the process of teaching a native language, the student acquires linguistic competences by adopting unconscious knowledge of the mother language as a conscious knowledge, and adopting the appropriate linguistic terminology; in the process of teaching a second language, he starts from the opposite direction: the processed and methodologically adapted knowledge referring the system of the foreign language is acquired, according to the latest communicative approaches in teaching, most effectively, in an unconscious manner. This means that the teacher does not teach grammatical rules in an explicit way, but prepares students to come to them in an implicit, inductive way. Then, the grammatical rules are only determined and become part of the learner’s conscious language competence. The traditional method is replaced by the communicative approach, which reduces the role of the teacher as the leading person in the classroom and increases interactivity, so that the student becomes an active participant of the teaching process. He communicates with other students and the teacher appears as one of the participants in the communication. The content is being acquired, the appropriate linguistic competencies that should be acquired are contained in the topic in which the communication takes place. The student is exposed to a properly structured and adapted input. The following language skills are acquired: listening, speaking, reading comprehension and writing, as well. The paper will present the acquisition of these skills by interactive approach, according to the communicative method in teaching a second language.

**Keywords:** second language acquisition, language skills, traditional method, interactive approach

**РАЗВИВАЊЕ НА ЈАЗИЧНИТЕ ВЕШТИНИ ПРИ УСВОЈУВАЊЕТО НА ВТОР  
ЈАЗИК****Виолета Николовска**

Универзитет „Гоце Делчев“, Штип, Факултет за образовни науки,

[violeta.nikolovska@ugd.edu.mk](mailto:violeta.nikolovska@ugd.edu.mk)

**Апстракт:** Усвојувањето на втор јазик е посебна област на научно истражување. Наставата по втор јазик бара посебна методологија. Додека во наставата по мајчин јазик, ученикот се стекнува со лингвистички компетенции на тој начин што несвесното знаење за системот на мајчиниот јазик го усвојува како свесно знаење, усвојувајќи ја и соодветната лингвистичка терминологија, во наставата по втор јазик, се поаѓа од обратен правец: се усвојува обработено и методолошки адаптирано знаење за системот на туѓиот јазик, и тоа според најновите комуникативни пристапи во наставата, најефективно, на несвесен начин. Тоа значи дека ученикот не се подучува на граматичките правила на експлицитен начин, туку се подготвува самиот да дојде до нив на имплицитен, индуктивен начин. Потоа, граматичките правила само се утврдуваат и стануваат дел од свесната јазична компетенција на ученикот. Традиционалниот метод го заменува комуникативен пристап, во кој се намалува улогата на наставникот како водечка личност на часот, а се зголемува интерактивноста, ученикот станува активен учесник на часот. Тој комуницира со другите ученици, наставникот се јавува како еден од учесниците во комуникацијата. Предметните содржини што се усвојуваат, соодветните лингвистички компетенции што треба да се стекнат се содржат во темата околу која се одвива комуникацијата. Ученикот е изложен на соодветно структуриран и адаптиран инпут. Се усвојуваат јазичните вештини: слушање со разбирање, зборување, читање со разбирање и пишување. Во трудот ќе стане збор за усвојувањето на овие вештини со интерактивен пристап, според комуникативниот метод во подучување на втор јазик.

**Клучни зборови:** усвојување втор јазик, јазични вештини, традиционален пристап, интерактивен пристап

## 1. ВОВЕД

Според хипотезата за фундаментална разлика (Gass and Selinker 2008: 164), децата и возрасните учат јазик на многу различен начин. Различна е природата на знаењето што овие две групи на усвојувачи ја имаат. Возрасните имаат комплетно знаење на јазичниот систем. Возрасните, кога усвојуваат втор јазик веќе имаат знаење на еден цел јазичен систем. Кога учат специфичен јазик, тие не треба да учат што е тоа јазик. На пример, тие знаат дека постојат социјални причини за употреба на различни јазични стилови на ниво на јазичната перформанса. Кога го усвојуваат вториот јазик, она што треба да го научат е кој специфичен јазичен стил се употребува во определени социјални околности.

Децата се способни да го научат кој било јазичен систем (Schachter 1988). Изложено на инпут од соодветен јазик, детето ќе го научи тој јазик. Сите јазици се подеднакво лесни за усвојување за децата. Усвојувањето на втор јазик е различно. Сличноста на јазиците (нивната типолошка сродност) е фактор што го олеснува изучувањето на вториот јазик. Мотивацијата, исто така е еден од олеснувачките фактори при усвојувањето на втор јазик. Позитивните ставови кон целниот јазик и целната јазична заедница го мотивираат оној што го усвојува јазикот тоа да го прави на полесен начин. Мотивацијата е ирелевантна при усвојувањето на мајчиниот јазик. Секое дете, изложено на определен (мајчин) јазик, лесно и природно го усвојува. Основно тврдење во Хипотезата за фундаментална разлика е дека возрасните што усвојуваат втор јазик немаат пристап кон универзалната граматика (Gass and Selinker 2008: 165). Она што тие го знаат за јазичните универзалии е усвоено преку нивниот мајчин јазик. Мајчиниот јазик посредува во пристапот кон универзалната граматика. Усвојувајќи го мајчиниот јазик, говорителите создаваат една псеудоуниверзална граматика, базирана на структурните особености на мајчиниот јазик. На овој начин, мајчиниот јазик посредува при изучувањето на вториот јазик.

Во усвојувањето на втор јазик, според теориите на оваа лингвистичка област, се усвојуваат четири јазични вештини: слушање со разбирање, зборување, читање со разбирање и пишување. Во наставата по немајчин јазик се разликува традиционален пристап од интерактивен, комуникативен пристап. Во излагањето што следува, ќе се задржиме на интерактивното усвојување на јазичните вештини кај изучувачи на втор јазик (според Алексова и др. 2011; Lee and VanPatten 2003; Lee and VanPatten 1995).

## 2. УСВОЈУВАЊЕ НА ВЕШТИНАТА СЛУШАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ

Додека зборувањето, читањето и пишувањето се активности кои свесно избираме да ги вршиме, на слушањето сме изложени и без да сакаме и оваа активност ја вршиме и надвор од нашата волја. Слушањето е важна компонента при усвојувањето на втор јазик и токму во тоа е и значењето на изложеноста на соодветно структуриран и обработен инпут од јазикот кој се изучува. Слушањето е психолингвистички процес што се состои од различни нивоа на активности: од восприемање на звуците до определување на значењето на слушнатото, преку активирање на личното искуство и културолошкиот и социолошкиот контекст (Алексова и др. 2011: 41).

Ученикот, со севкупноста на менталните капацитети и со својата интелектуална и когнитивна способност во текот на слушањето се јавува не како пасивен, туку како активен учесник во еден комуникациски акт (Lee and VanPatten 2003). Слушањето, како елемент на комуникацискиот чин, во зависност од улогата на слушателот, може да биде соработувачко или несоработувачко (Lee and VanPatten 2003), односно заемно или незаемно (Nunan 2001). При заемното, соработувачко слушање, слушателот е активен учесник во говорната интеракција. Тој повремено станува и самиот говорител, благодарение на тоа што со слушањето ја следел комуникацијата. Неговата интерактивност можеме да ја согледаме не само во чинот на зборување, туку и преку разни невербални или вербални одговори на информацијата што ја прима како слушател, на пр.: гестови и мимики, потврдувања, несогласувања, сомневање, куси реплики од типот *Ма не зборувај! Стварно? Што зборувааш?! Да, да. Не, не* и др. Пример за несоработувачко, незаемно слушање е слушањето песни, слушањето радио и телевизија, снимена порака и сл.

Наставата по втор јазик треба да го подготви ученикот за комуникација надвор од училницата, во реални услови. Во таа смисла треба да биде прилагодена и наставата по слушање. Во традиционалниот пристап на настава по слушање наставникот чита подготвен текст, обично од учебникот, или учениците слушаат снимен текст. Во текстовите има зборови што на учениците им се непознати. Вежбите во традиционалниот пристап се состојат во поставување на прашања за значењето на непознатите зборови и прашања во врска со содржината на текстот. На пример, што рекол некој од учесниците во комуницираниот настан, каде се одвива настанот, кој е присутен на настанот и сл. Може да се постават и прашања во врска со структурата на текстот: колку прашања има, колку пати се повторува некој збор во текстот, кои зборови се најчесто употребе и сл. Целта е да се утврди дали и колку учениците го разбрале

текстот. Вежбите може да се состојат и од поставување на прашања на кои се даваат *да/не* одговори, бирање на точен одговор од неколку понуден и сл. Ваквиот пристап во наставата по слушање не ја развива способноста на учениците да го употребат своето знаење.

При интерактивниот пристап на развивање на вештината слушање со разбирање се поставуваат задачи со посебна цел на слушањето. Задачите треба да отсликуваат реални ситуации од животот и на тој начин да бидат интересни. Интерактивниот модел на слушање со разбирање вклучува три фази на слушањето (Алексова и др. 2011: 46-47): пред-слушање, слушање и по-слушање. Пред-слушањето е подготовка за фазата слушање. Во пред-слушањето се поставува, преку дискусија што ќе се развие, тематскиот контекст на слушањето. Во фазата на слушањето на учениците им се даваат активности: да фаќаат белешки, да внимаваат на делови од текстот или одредени зборови, да одговорат што мислат за (дел од) содржината на текстот итн. По-слушањето е фаза во која се сумираат заклучоците од активноста слушање. Пишувајќи текстови на иста или слична тема, искажувајќи го своето мислење за темата што била предмет на слушањето, учениците практично ги искажуваат своите комуникативни компетенции, кои ги збогатиле со активноста слушање со разбирање. Во активноста слушање со разбирање, учениците треба да бидат способни да ја извлечат од текстот главната содржина или информација.

### **3.РАЗВИВАЊЕ НА ВЕШТИНАТА ЗБОРУВАЊЕ**

Користењето на јазикот во комуникативни цели, зборувањето, всушност е аутпутот при усвојувањето на немајчин јазик. Аутпутот, според теоријата за усвојување на втор јазик се дефинира како јазик продуциран од учениците, со комуникативна цел.

Во традиционалниот метод на усвојување на втор јазик обично на учениците им се покажуваат слики и од нив се бара да опишат што гледаат на сликите. На тој начин се активира вештината зборување. Меѓутоа, тука е испуштена комуникативната цел. Комуникативната цел се остварува не само со вежбање на јазикот, туку и во интеракција меѓу учениците, преку остварување на комуникативен чин. Ова може да се оствари на тој начин што на учениците ќе им се зададат задачи, на пример да соберат информации за своите соученици (каква музика слушаат, каква храна сакаат, која книга последна ја прочитале и сл.). Потоа, собраните информации ученикот може да ги разменува со свои соученици, раскажувајќи му за омилените нешта на својот пријател. Овој тип на задачи, Ли и Ван Патен (Lee and VanPatten 2003) ги нарекуваат задачи за размена на информации. Според овие автори, при подготовката на овие задачи треба да се води сметка за: дефинирање на темата околу која ќе се одвива задачата; дефинирање на соодветната и непосредна цел на задачата и дефинирање на изворот на информации. При дефинирањето на темата на задачата, треба да се има предвид степенот на познавање на јазикот од страна на учениците за да се определи јазикот неопходен за извршување на задачата. Темата треба да одговара на возраста на учениците и да биде интересна. Собраните информации при извршувањето на задачата треба да се разменат и да се искористат за некоја цел (на пр. да се опишат навиките на соученикот врз основа на информациите собрани за него). Така, учениците имаат причина за собирањето на информации, а при тоа го активираат зборувањето на немајчиниот јазик. Извор на информациите може да биде соученикот, личното искуство итн. На овој начин, носител на учењето е ученикот. При комуникативниот пристап на настава по немајчин јазик, ученикот е повеќе мотивиран да ја развива вештината зборување.

### **4.РАЗВИВАЊЕ НА ВЕШТИНАТА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ**

При читањето, врз основа на својата јазична компетенција, читателот ја дешифрира лингвистичката порака и тоа во правец од деловите кон целината. Освен лингвистички знаења, при читањето се активираат и знаењата за културниот и социјалниот контекст во кој е сместена пораката.

По традиција, слушањето и читањето се сметаат за пасивни јазични вештини. Денес, некои автори (Barnett 1989) читањето го сметаат за активен процес: ментален процес на читателот за создавање на значења врз основа на изложеност на разбирлив инпут.

Стратегиите на читањето можат да бидат различни: а) прелистување на текстот со цел да се добие општа информација за содржината; б) скенирање на текстот со цел да се најде определена информација; в) рефлексивно читање – читање со застанување и размислување за прочитаното; г) рецептивно читање – брзо и автоматско читање (Алексова и др. 2011: 55-56).

Според традиционалниот пристап, вештината читање се вежбала преку читање на зададен текст и негово преведување или одговарање на прашања во врска со содржината на текстот. Меѓутоа, овој пристап има свои недостатоци. Многупати, одговарањето на прашања во врска со содржината на текстот може да биде многу механичко и без разбирање на прочитаното, бидејќи контекстите во прашањето и

одговорот се преклопуваат (дел од одговорот се содржи во прашањето), па само со препознавање на контекстот, ученикот може да го даде одговорот. На тој начин, настанува само механичка репродукција на информацијата, наместо читање со разбирање. Читателот не воспоставува интеракција со текстот за да дојде до значењето.

Во интерактивниот пристап, според Ли и Ван Патен (1995: 189) вештината на читање се гледа како читање на друг јазик, а не вежба за превод. Учениците треба да ги поврзат компонентите на текстот со нивното претходно знаење, да ја активираат својата стекната јазична компетенција во степенот во кој е стекната. Наставникот по немајчин јазик треба да користи извесни стратегии за да им помогне на учениците при развивањето на вештината читање со разбирање. Според Ли и Ван Патен (2003) активноста на читање со разбирање треба да помине низ три фази: подготовка, насочена интеракција и асимилација.

Во фазата на подготовка, за да се олесни разбирањето на текстот што се чита, се активира веќе стекнатото знаење на учениците во врска со темата. Техниките кои се користат во оваа фаза на читање со разбирање се: бура на идеи, анализа на наслови и поднаслови, скенирање на текстот, изработка на пред-тестови, илустрации и сл. Бура на идеи е техника во која на учениците им се задава темата и во врска со неа тие треба да ги изложуваат идеите што им доаѓаат на памет. Оваа техника може да се работи индивидуално со секој ученик посебно, во двојки, во групи или со целиот клас. Идеите се споделуваат. Насловите и поднасловите служат за учениците да можат да предвидат за што ќе стане збор во текстот што ќе го читаат. Врз основа на насловите и поднасловите, учениците може да предвидуваат кои зборови ќе се појават во текстот. Потоа, на текстот може да ја применат техниката скенирање (да ги бараат тие зборови кои предвиделе дека ќе се појават). Текстот може да се скенира и за во него да се пронајдат информации, фразеолошки изрази, непознати зборови. Како пред-тест може да се смета подготвен прашалник кој за своја основа ја има содржината на текстот. На овој прашалник се активира стекнатото знаење на учениците кое треба да им помогне при разбирањето на прочитаниот текст. Прашањата треба да се засновани на веќе стекнатото знаење од страна на учениците во врска со темата на текстот што ќе се чита. Илустрациите служат за да ја насочат дискусијата на часот кон содржината на текстот што ќе се чита.

Фазата на насочена интеракција претставува анализирање на содржината на прочитаното од страна на ученикот. Во оваа фаза на читање со разбирање можат се изведат два вида на задачи (Lee and VanPatten 2003: 234): стратегии на менаџирање и проверка на разбирањето. Под стратегија на менаџирање со текстот се подразбира неговата поделба на целини. Разбирањето може да се провери со поставување на прашања, извлекување на главни идеи, клучни зборови и сл. Кога фокусот во наставата е врз изговорот, се чита на глас, а кога фокусот на наставата е врз значењето, на учениците им се препорачува да читаат во себе.

Многу часови, по традиција, завршуваат со фазата насочена интеракција. Интерактивниот пристап вклучува фаза асимилација. Оваа фаза подразбира дека читањето е дел од процесот на учење. Тоа пак значи дека учениците треба да ја усвојат како знаење содржината што ја читаат. Тоа значи дека учениците треба да се стекнат со вештини за обработка и организирање на информациите. Во тоа може да им помогнат следните активности: извлекување на главна идеја од текстот и извлекување на клучни зборови, пишување на резиме, составување на прашања во врска со прочитаната содржина, дебата, заземање на улоги од учесниците во прочитаниот настан, поврзување на прочитаната содржина со лично искуство и сл. Улогата на наставникот при усвојувањето на вештината читање со разбирање во интерактивниот пристап е да ги води учениците кон остварување на разбирање. При тоа, учениците се носители на активноста. На учениците треба да им се обезбедат текстови во кои можат да се реализираат различните цели на читањето.

## **5.РАЗВИВАЊЕ НА ВЕШТИНАТА ПИШУВАЊЕ**

Пишувањето е еден когнитивен процес, но истовремено и остварување на еден комуникативен чин. Според Алексова и др. (2011: 63) пишувањето како процес ги опфаќа следните елементи: 1. Цел на пишувањето; 2. Адресат на текстот што се пишува; 3. Тема на пишувањето; 4. Знаење за темата за којашто се пишува. Пишувањето, за разлика од зборувањето, е процес што може да се планира. При планирањето, се доаѓа до идеја, идејата се организира и се поставува целта на пишувањето. По процесот на пишување следува прегледување на напишаното што подразбира проверка и оценување.

Во традиционалниот метод, вежбите по пишување на немајчин јазик не ги опфаќаат сите компоненти на развивање на вештината на пишување. Обично на учениците им се задаваат зборови од една тематска целина и тоа групирани по зборовни класи: глаголи, именки, прилози. Од нив се бара да

ги искомбинираат во правилни реченици. Тука се активираат нивните знаења за граматичките форми и лексичкиот фонд, но креативните процеси на барање и организирање на идеи се изоставени. Проверката е ограничена на тоа дали се искористени зборовите што се понудени во вежбата. На пример, Вежба 1:

*Направете реченици од следниве зборови!*

<i>Денес</i>	<i>книга</i>	<i>читам</i>
<i>Многу</i>	<i>лектира</i>	<i>позајмувам</i>
<i>Вчера</i>	<i>белетристика</i>	<i>купувам</i>
<i>Со задоволство</i>	<i>роман</i>	<i>подарувам</i>

Интерактивниот пристап при развивањето на вештината на пишување, според Ли и Ван Патен (Lee and VanPatten 2003: 251) подразбира развивање на активности кон составување на текстот. Овие активности се одвиваат во две фази: пред-пишување и пишување. Прва активност при вежбите за пишување на текст е осмислување на содржината за којашто ќе се пишува. Наставникот најпрвин ја задава темата, а учениците потоа ги разработуваат идеите поврзани со темата. На пример, темата може да биде дефинирана како „Природните и културните убавини на мојата татковина“. Учениците, како идеи за пишување можат да наведат: 1. Планините во мојата татковина; 2. Езерата во мојата татковина; 3. Манастирите во мојата татковина. При генерирањето на идеите, учениците можат да користат и помагала: туристички брошури, книги, интернет. Наставникот идеите ги запишува на табла, а учениците во своите тетратки. Втор чекор при развивањето на вештината пишување е дефинирање на целната група на која ѝ е наменет текстот што ќе се пишува и во согласност со тоа планирање и организирање на текстот. Целна група можат да бидат на пример некои пријатели од земјата чиј јазик се изучува како немајчин. Учениците, поделени на групи, треба да размислат што ќе им раскажат на своите пријатели од странство за една од дефинираните идеи на зададената тема (за планините во Македонија, за езерата, за манастирите). Секој ученик од групата изработува кратка содржина во врска со идејата и ја презентира пред учениците од неговата група, кои од своја страна не се само пасивни слушатели, туку учествуваат и со свои идеи, збогатувајќи го пред-текстот на својот соученик. Потоа, собирајќи ги и предложените идеи, учениците пристапуваат кон пишување на текстот. Во оваа фаза, наставникот може да им посочи на учениците да се фокусираат и на некои граматички особености на целниот јазик: акцент, граматички форми, граматички времиња, позиција на придавките во однос на именките, позиција на членот и сл. Вежбите на пишување во традиционалниот приод се фокусирани на преведување. Интерактивниот пристап е покреативен. Во него, чекор по чекор, од пред-пишување до пишување и проверка, преку дефинирање на идеи и нивна разработка се раѓа текст кој учениците сами го генерираат.

## 6.ЗАКЛУЧОК

Теориите за усвојување на втор (немајчин) јазик се занимаваат со тоа како се гради компетенцијата на вториот јазик во свеста на ученикот. Според некои автори (Corder 1967), внатрешниот механизам што го помага или ограничува учењето на вториот јазик се нарекува „внатрешна програма (syllabus)“. Оваа внатрешна програма кај учениците, при изложеност на соодветен инпут на немајчиниот јазик и со соодветна улога на наставникот во процесот на учењето, се развива имплицитно, несвесно. Ова особено важи во интерактивниот, комуникативен пристап во наставата по немајчин јазик. Некои автори (Selinker 1972) укажуваат и на тоа дека учениците градат еден меѓујазик, внатрешен јазичен систем, кој не е ниту мајчиниот, ниту немајчиниот јазик, туку е нешто помеѓу двата и ученикот го гради врз основа на инпутот на кој е изложен. Разбирливиот инпут овозможува јазичната порака да биде разбрана. Сепак, изложеноста само на инпут на немајчин јазик е недоволна. Потребно е да се изведува и подучување, од страна на стручно лице, кое опфаќа, макар и на имплицитен начин, настава по граматика. Во оваа настава, наставникот се јавува како модератор во еден интерактивен процес. Во интеракциите, учениците се насочуваат да ги забележат фактите за јазикот кои поинаку не би ги забележале. Свесно забележаните факти, полесно се учат. При усвојувањето на јазичните вештини според интерактивниот пристап, учениците се активни учесници во процесот на учење. Интерактивниот пристап е креативен и мотивирачки, и на тој начин го олеснува усвојувањето на немајчиниот јазик.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Г. Алексова и др., Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците во основното, средното и високото образование, Скопје: British Council, 2011.
- [2] M.A. Barnett, More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1989.

- [3] S. P. Corder, The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, vol. 5, pp. 160-170, 1976.
- [4] S. M. Gass, and L. Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, New York and London: Routledge, 2008.
- [5] J. Lee and B. VanPatten, *Making Communicative language Teaching Happen. Volume 1: Directions for Language Learning and Teaching*, New York: McGraw-Hill, Inc. 1995.
- [6] J. Lee and B. VanPatten, *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York: McGraw-Hill, 2003.
- [7] D. Nunan, *Second Language Teaching and Learning*, Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers 2001.
- [8] J. Schachter, *Second Language Acquisition and its relationship to Universal Grammar*, *Applied Linguistics*, vol. 9, pp. 219-235, 1988.
- [9] L. Selinker, *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, pp. 209-241, 1972.