

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 80 (82)

ISSN 1857-7059

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2020

YEARBOOK

2020



ГОДИНА 11  
БРОЈ 16

VOLUME XI  
NO 16

GOCE DELCEV UNIVERSITY - STIP  
FACULTY OF PHILOLOGY

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

---



**ГОДИШЕН ЗБОРНИК**  
**2020**  
**YEARBOOK**  
**2020**

ГОДИНА 11  
БР. 16

VOLUME XI  
NO 16

---

GOCE DELCEV UNIVERSITY – STIP  
FACULTY OF PHILOLOGY



## ГОДИШЕН ЗБОРНИК ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

### За издавачот:

вонр. проф. Драгана Кузмановска

### Издавачки совет

проф. д-р Блажо Боев

проф. д-р Лилјана Колева-Гудева

проф. д-р Виолета Димова

вонр. проф. Драгана Кузмановска

проф. д-р Луси Караниколова -Чочоровска

проф. д-р Светлана Јакимовска

проф. д-р Ева Ѓорѓиевска

### Редакциски одбор

- проф. д-р Ралф Хајмрат – Универзитет од Малта, Малта  
проф. д-р Нечати Демир – Универзитет од Гази, Турција  
проф. д-р Ридван Џанин – Универзитет од Едрене, Турција  
проф. д-р Стана Смиљковиќ – Универзитет од Ниш, Србија  
проф. д-р Тан Ван Тон Та – Универзитет Париз Ест, Франција  
проф. д-р Карин Руке Бритен – Универзитет Париз 7 - Дени Дидро, Франција  
проф. д-р Роналд Шејфер – Универзитет од Пенсилванија, САД  
проф. д-р Кристина Кона – Хеленски Американски Универзитет, Грција  
проф. д-р Златко Крамариќ – Универзитет Јосип Јурај Штросмаер, Хрватска  
проф. д-р Борјана Просев-Оливер – Универзитет во Загреб, Хрватска  
проф. д-р Татјана Ѓуришиќ-Бекановиќ – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора  
проф. д-р Рајка Глушица – Универзитет на Црна Гора, Црна Гора  
доц. д-р Марија Тодорова – Баптистички Универзитет од Хонг Конг, Кина  
доц. д-р Зоран Поповски – Институт за образование на Хонг Конг, Кина  
проф. д-р Елена Андонова – Универзитет „Неофит Рилски“, Бугарија  
м-р Диана Мистреану – Универзитет од Луксембург, Луксембург  
проф. д-р Зузана Буракова – Универзитет „Павол Јозев Сафарик“, Словачка  
доц. д-р Наташа Поповиќ – Универзитет во Нови Сад, Србија

проф. д-р Светлана Јакимовска, доц. д-р Марија Кукубајска, проф. д-р Луси Караниколова-Чочоровска, проф. д-р Ева Ѓорѓиевска, проф. д-р Махмут Челик, проф. д-р Јованка Денкова, проф. д-р Даринка Маролова, Доц. д-р Весна Коцева, виш лектор м-р Снежана Кирова, виш лектор м-р Наталија Поп-Зариева, лектор д-р Надица Негриевска, виш лектор м-р Марија Крстева

### Главен уредник

проф. д-р Светлана Јакимовска

### Одговорен уредник

проф. д-р Ева Ѓорѓиевска

### Јазично уредување

Лилјана Јовановска

(македонски јазик)

виш лектор м-р Биљана Иванова, виш лектор м-р Крсте Илиев,

виш лектор м-р Драган Донеv

(англиски јазик)

### Техничко уредување

Сања Гацов

### Редакција и администрација

Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип

Филолошки факултет

ул. „Крсте Мисирков“ 10-А п. факс 201, 2000 Штип

Република Северна Македонија



## YEARBOOK FACULTY OF PHILOLOGY

### For the publisher:

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

### Editorial board

Prof. Blazo Boev, PhD

Prof. Liljana Koleva-Gudeva, PhD

Prof. Violeta Dimova, PhD

Ass. Prof. Dragana Kuzmanovska, PhD

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

Prof. Eva Gjorgjievska, PhD

### Editorial staff

Prof. Ralf Heimrath, PhD— University of Malta, Malta

Prof. Necati Demir, PhD— University of Gazi, Turkey

Prof. Rıdvan Canım, PhD— University of Edrene, Turkey

Prof. Stana Smiljkovic, PhD— University of Nis, Serbia

Prof. Thanh-Vân Ton-That, PhD— University Paris Est, France

Prof. Karine Rouquet-Brutin PhD— University Paris 7 – Denis Diderot, France

Prof. Ronald Shafer PhD— University of Pennsylvania, USA

Prof. Christina Kona, PhD— Hellenic American University, Greece

Prof. Zlatko Kramaric, PhD— University Josip Juraj Strosmaer, Croatia

Prof. Borjana Prosev – Oliver, PhD— University of Zagreb, Croatia

Prof. Tatjana Gurisik- Bekanovic, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Prof. Rajka Glusica, PhD— University of Montenegro, Montenegro

Ass. Prof. Marija Todorova, PhD— Baptist University of Hong Kong, China

Ass. Prof. Zoran Popovski, PhD— Institute of education, Hong Kong, China

Prof. Elena Andonova, PhD— University Neofilt Rilski, Bulgaria

Diana Mistreanu, MA— University of Luxemburg, Luxemburg

Prof. Zuzana Barakova, PhD— University Pavol Joseph Safarik, Slovakia

Ass. Prof. Natasa Popovik, PhD— University of Novi Sad, Serbia

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD, Ass. Prof. Marija Kukubajska, PhD,

Prof. Lusi Karanikolova-Cocorovska, PhD, Prof. Eva Gjorgjievska, PhD,

Prof. Mahmut Celik, PhD, Prof. Jovanka Denkova, PhD, Prof. Darinka Marolova, PhD,

Ass. Prof. Vesna Koceva, PhD, lecturer Snezana Kirova, MA, lecturer Natalija Pop-Zarieva,  
MA, lecturer Nadica Negrievska, PhD, lecturer Marija Krsteva, MA

### Editor in chief

Prof. Svetlana Jakimovska, PhD

### Managing editor

Prof. Eva Georgievska, PhD

### Language editor

Liljana Jovanovska

(Macedonian language)

lecturer Biljana Ivanova, MA, lecturer Krste Iliev, MA, lecturer Dragan Donev, MA  
(English language)

### Technical editor

Sanja Gacov

### Address of editorial office

Goce Delchev University

Faculty of Philology

Krste Misirkov b.b., PO box 201

2000 Stip, Republic of North Macedonia





## СОДРЖИНА CONTENTS

### *Јазик*

**Марија Тодорова**

ДИЈАЛЕКТИТЕ НА ШПАНСКИОТ ЈАЗИК ВО  
СОЕДИНЕТИТЕ АМЕРИКАНСКИ ДРЖАВИ

**Marija, Todorova**

DIALECTS OF SPANISH IN THE UNITED STATES OF AMERICA ..... 9

### *Книжевност*

**Marija Krsteva, Dragan Donev, Kristina Kostova,**

**Krste Iliev, Natalija Pop Zarijeva**

THE USE OF LETTERS IN POSTMODERN BIOFICTIONS:

THE PARIS WIFE ..... 19

**Крсте Илиев, Марија Крстева, Кристина Костова,**

**Драган Донеv, Наталија Поп Заријева**

ПРЕНЕБРЕГНУВАЊЕТО НА СТАТУСОТ И ДОЛЖНОСТА

НА ПРИНЦОТ ХАЛ, НЕГОВИОТ ГРЕВ НА МРЗЛИВОСТ, НЕГОВАТА  
РЕФОРМАЦИЈА И НЕГОВОТО ПАЃАЊЕ ВО ГРЕВОТ НА ГОРДОСТА

**Krste Iliev, Marija Krsteva, Kristina Kostova, Dragan Donev, Natalija Pop Zarijeva**

PRINCE HAL'S NEGLECT OF STATUS AND OFFICE, HIS SIN OF SLOTH,

HIS REFORMATION AND HIS FINAL FALL INTO THE SIN OF PRIDE ..... 27

### *Преведување*

**Светлана Јакимовска**

КОН ПРЕВОДОТ НА „СЛАВНАТА ИНВАЗИЈА НА МЕЧКИТЕ НА СИЦИЛИЈА“  
ОД ДИНО БУЦАТИ

**Svetlana Jakimovska**

ON THE TRANSLATION OF “THE BEARS’ FAMOUS INVASION OF SICILY”

BY DINO BUZZATI ..... 39

**Драган Донеv, Марија Крстева, Кристина Костова,**

**Крсте Илиев, Наталија Поп Заријева**

УЛОГАТА НА КВАЛИФИКУВАНИТЕ ПРЕВЕДУВАЧИ ВО

ГЛОБАЛИЗИРАНИОТ СВЕТ ВО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЈА И ИНФОДЕМИЈА

**Dragan Donev, Marija Krsteva, Kristina Kostova,**

**Krste Iliev, Natalija Popzarjeva**

THE ROLE OF QUALIFIED TRANSLATORS IN THE

GLOBALIZED WORLD DURING PANDEMIC AND INFODEMIC ..... 51

**Марија Леонтиќ**

ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО ГЛАГОЛСКИ ПРИЛОГ ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК  
И НИВНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

**Marija Leontikj**

WORD GROUPS WITH A GERUND IN TURKISH LANGUAGE AND

THEIR EQUIVALENCE IN MACEDONIAN LANGUAGE ..... 59



## *Дидактика*

**Викторија Еленова**

ПСИХОЛИНГВИСТИЧКИ ОСВРТИ КОН ПРОЦЕСОТ НА  
ИЗУЧУВАЊЕ СТРАНСКИ ЈАЗИК

**Viktorija Elenova**

PSYCHOLINGUISTIC OVERVIEW OF THE FOREIGN LANGUAGE

LEARNING PROCESS ..... 69

**Неда Радосављевиќ**

ИМПЛЕМЕНТИРАЊЕ НА КОМБИНИРАНА НАСТАВА КАЈ  
СТУДЕНТИТЕ ЗА УЧЕЊЕ АНГЛИСКИ КАКО СТРАНСКИ  
ЈАЗИК ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Neda Radosavljevikj**

IMPLEMENTING BLENDED LEARNING APPROACH WITH

STUDENTS WHEN LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE ..... 79



# *Јазик*





## ДИЈАЛЕКТИТЕ НА ШПАНСКИОТ ЈАЗИК ВО СОЕДИНЕТИТЕ АМЕРИКАНСКИ ДРЖАВИ

Марија Тодорова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marija.todorova@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Во овој труд се анализира состојбата и застапеноста на шпанскиот јазик во Соединетите Американски Држави, се истакнуваат разновидноста на јазикот и неговите јазични варијации. Целта на овој труд е да се даде приказ на најзастапените дијалекти на шпанскиот јазик во САД и детално да се објаснат нивните главни фонетско-фонолошки особености. За потребите на овој труд се прави теоретско истражување на литература од познати автори, а најмногу се користи литературата на Џон Липски, американски лингвист кој всушност е еден од најеминентните научници и истражувачи во областа на шпанската дијалектологија и јазична варијација.

**Клучни зборови:** *шпански јазик; дијалекти; јазични варијации; фонетско-фонолошки карактеристики; САД.*

## DIALECTS OF SPANISH IN THE UNITED STATES OF AMERICA

Marija Todorova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
marija.todorova@ugd.edu.mk

**Abstract:** This paper analyzes the actual status and the expansion of Spanish language in the United States of America, it emphasizes the linguistic diversity and the varieties of Spanish. The aim of the paper is to provide an overview of the most common dialects of Spanish in the United States and to explain their main phonetic and phonological characteristics in detail. For the purposes of this paper, we have conducted a theoretical review of the literature by prominent authors, mostly the literature of John Lipski, an American linguist who is one of the most eminent scientists and researchers in the field of Spanish dialectology and language variation.

**Key words:** *Spanish language; dialects; language variations; phonetic and phonological features; USA.*

## **Вовед**

Шпанскиот јазик е еден од најраспространетите јазици на сите континенти и четврт најзборуван јазик во светот, веднаш по кинескиот, англискиот и хинди јазикот (Molina, 2007, 17). Според Лопез (López, 2007, 483), 5,7 % од светското население зборува шпански јазик (околу 500.000.000 луѓе), а во речиси 21 држава е официјален јазик. Тоа се земјите како Аргентина, Боливија, Чиле, Колумбија, Костарика, Куба, Доминиканска Република, Еквадор, Ел Салвадор, Гватемала, Хондурас, Мексико, Никарагва, Панама, Парагвај, Перу, Порторико, Уругвај и Венецуела, додека во другите земји го дели тој статус со англискиот јазик или со локалните јазици како гварански, кечуа, араукано, ајмара итн. (Barrutia; Schwegler, 1994: 215). Според бројот на земји каде што шпанскиот јазик е официјален и според бројот на луѓе кои го користат како мајчин јазик или како некоја негова јазична варијација, јасно може да се каже дека шпанскиот јазик е светски јазик во рамномерна линија со англискиот, германскиот, францускиот и др. Поради брзото и континуирано зголемување на бројот на население од шпанско говорно подрачје на територијата на САД, податоците кои се среќаваат во овој труд, се можеби некомплетни и застарени. Потребно е, но истовремено и многу тешко и комплицирано, постојано да се следат и обновуваат податоците за да одговараат на моменталната состојба. Што се однесува до јазичните карактеристики на дијалектите, тие со текот на времето стануваат сè постабилни.

## **Застапеноста на шпанскиот јазик во САД**

Во Соединетите Американски Држави, шпанскиот јазик постепено стекнува позиција на неофицијален втор јазик. На речиси 22 милиони луѓе им е прв, т.е. мајчин јазик. 60 % од нив се Мексиканци кои живеат на запад и југозапад во САД, особено во државите како што се: Калифорнија, Колорадо, Њу Мексико, Аризона и Тексас, 12 % се Порториканци кои живеат на североисток, најмногу во Њујорк и околу 4 % се Кубанци распространети по целата територија на САД, но сконцентрирани најмногу во Флорида, посебно во Мајами (Barrutia; Schwegler, 1994: 233). Половина од жителите во Мајами (околу 360.000) не го владеат англискиот јазик, а само ¼ од вкупното население го зборуваат во своите домови (Henslin, 2004: 40). Поради тоа што Латиноамериканците се мнозинство во Мајами, овој двојазичен град го сметаат за „главен град на Латинска Америка“ (Henslin, 2004: 40). Во Калифорнија пак, шпанската популација претставува една четвртина од вкупното население.

Поради фактот дека десетици милиони луѓе го зборуваат шпанскиот јазик во своите домови и поради тоа што оваа бројка значително се зголемува во последните години, можеме да кажеме дека САД прераснува во земја со најголем процент луѓе, припадници на хиспано-етничката група Латиноамериканци или познати уште како „Latinos“ кои потекнуваат од Латинска Америка. Околу

25 милиони луѓе потекнуваат од Мексико, 3 милиони од Порторико, повеќе од 1 милион од Куба, голем број од Чиле, Венецуела, Аргентина, Боливија, Колумбија, Доминиканска Република, Панама, Перу итн. (Henslin, 2004: 227). Латиноамериканците се најголемата етничка малцинска група во САД која се разликува од останатите по шпанскиот јазик. Сите припадници на оваа етничка група зборуваат различни дијалекти и сите тие си имаат свои карактеристики кои, всушност, претставуваат одлика на одредена група луѓе во одредени делови на САД и го прават секој дијалект посебен сам по себе.

### Дијалектите на шпанскиот јазик во САД

Во Соединетите Американски Држави постојат неколку различни дијалекти, коишто се зборуваат во различни делови од земјата и коишто со своите граматички, фонетски, синтаксички и пред сè лексички особености го прават секој од нив поразличен од литературниот стандарден шпански јазик. Иако сите шпански дијалекти имаат исти правила за пишување, сепак постојат значителни разлики во изговорот. Контактот со англискиот јазик, како и мигрирањето на населението од Латинска Америка и масовното населување на одредени делови од земјата се клучни фактори кои директно влијаат врз промената на шпанскиот јазик низ времето. Затоа, важно е да се истакне дека постојат големи разлики при зборувањето на јазикот низ генерациите. Првата генерација имигранти го зачувала оригиналниот јазик, јазикот зборуван во местата од каде што потекнуваат. Втората генерација луѓе веќе зборуваат јазик полн со англицизми, поради влијанието на англискиот јазик врз нивниот говор. Во продолжение на овој труд ќе се осврнеме на најзастапените дијалекти, зборувани од припадници на трите најголеми латино групи во САД и нивните фонетско-фонолошки особености.

### „Мексико-американски“ или „Chicano“ шпански јазик

Мексиканците и Мексико-Американците се најголемата латино група во САД, со над 50 % од вкупното латино население. Иако најмногу од нив се сконцентрирани во Тексас и Калифорнија, држави кои се на самата граница со Мексико и во кои традиционално имигрираат голем број луѓе, сепак тие веќе се многу распространети и по другите држави, како што се: Илиноис, Аризона, Колорадо, Флорида, Невада итн. Оваа латино група најмногу се населува во Лос Анџелес, Чикаго, Хјустон, Феникс, Сан Диего, Далас, Сан Антонио и др. Сите тие зборуваат мексико-американски или „Chicano“ шпански јазик. Зборот *Chicano* е кратенка од зборот *mexicano* кој до средината на 17 век се изговарал како [meshicano], т.е. буквата *x* се изговара како [s]. Овој термин се користи не само за јазикот, туку и за Мексиканците родени или израснати во САД. Мексико-американскиот или „chicano“ шпанскиот јазик е всушност мексикански дијалект со лексички позајмици од англискиот јазик. Овој дијалект има многу

особености кои исто така се карактеристични и за други дијалекти. Така, жител на Лос Анџелес или на Ел Пасо, на пример, ги има истите карактеристики во изговорот како и жител на Гвадалахара, Мексико, Богота, Лима итн.

Најкарактеристичните фонетско-фонолошки особености на овој дијалект се: тврдите согласки т.е. сибилантно изговарање на /s/ кога е на крајот од слог или на крајот од зборот (*ésto, últimos, tántos, desde, isla, los dedos* итн.); кога се наоѓа на крајот од зборот, /n/ е алвеоларна, а не веларна согласка (*pan, van*); дијалектот е *yeísta*<sup>1</sup> и *seseante*<sup>2</sup>; фонемата /r/ е алвеоларна; губење на палаталната меѓувокална /y/, [*estreíta*] наместо [*estreyíta*] во *estrellita*, [*gaína*] наместо [*gayína*] во *gallina*; редуцирање и обезвучување на вокалите; дислоцирање на акцентот во зборовите, како на пример, *maíz – maiz*; промена на звукот на неакцентираниите вокали, како на пример, во [*polécía*] *policía*, [*manijar*] *manejar*; додавање на „yod“ (y) помеѓу два вокала кои вообичаено претставуваат хијат, *seo > seyo* итн. (Barrutia; Schwegler, 1994: 238).

### Порторикански шпански јазик

Порториканците се втора по големина латино група во САД. Тие најмногу се населени во државите на североисток и во Флорида. Најсконцентрирани се во Њујорк, а потоа следуваат: Њу Џерси, Пенсилванија, Масачусетс, Конектикат, Илиноис, Калифорнија, Тексас и Охајо. Зборуваат порторикански шпански јазик кој има многу сличности со шпанскиот јазик којшто се зборува и во Доминиканската Република. Иако Порторико територијално е дел од Соединетите Држави, сепак во порториканскиот шпански јазик не се среќаваат премногу англицизми или транскulturни особености.

Од фонетска гледна точка постојат неколку карактеристики кои го издвојуваат овој дијалект од останатите: аспирација [h] или целосно „бришење“ на /s/ кога е на крајот од слог или на крајот од зборот; /n/ вообичаено се изговара веларно кога се наоѓа пред вокал ([e] *éso*) или пред интерпункцискиот знак, точка ([ya *po comerán*]); честото неутрализирање, односно промена на /r/ во [l] кога се наоѓа на крајот од слог или на крајот од зборот, како на пример, во *puerto > puelto, comer > comel* итн. Оваа карактеристика најчесто се среќава во говорот на постарите говорници и на пониската класа луѓе. Постои друга карактеристика на порториканскиот дијалект што го прави различен од другите дијалекти на шпанскиот јазик. Двојното /r/ кое се наоѓа помеѓу вокали (*carro*) или /r/ на почетокот од зборот (на пр. *Rosa*), се изговара како веларно фрикативен или увуларно фрикативен алофон, понекогаш звучен или безвучен. Кога се изговара безвучно, понекогаш луѓето кои зборуваат на друг дијалект

<sup>1</sup> *yeísmo* – елизија на фонемата /k/ (која одговара на графемата ⟨ll⟩, како во *pollo* и *lluvia*) и употреба на фонемата /j/ (која одговара на графемата ⟨y⟩, како во *gausa* и *yo*), т.е. буквите y и ll всушност претставуваат една иста фонема.

<sup>2</sup> *seseante* – дијалект при кој буквите s, z и c (пред e, i), се изговараат како /s/, т.е. сите претставуваат една иста фонема, фонемата /s/ (*seseo, cine, zero*).

различен од порториканскиот, овој безвучен, увуларно фрикативен звук можат да го разберат како /x/, така што при изговорот на зборот „Ramón“, на пример, тие слушаат „jamòp“ – [xamòŋ]. Оваа карактеристика на порториканскиот дијалект вообичаено претставува проблем при меѓусебното разбирање или доловувањето на контекстот во реченицата сè додека „странецот“ не привикне да ги слуша увуларните алофони како претставници на двојна звучна фонема (Lipski, 2008: 124).

### Кубански шпански јазик

Трета по големина латино група во САД се Кубанците, односно Кубанските Американци, со повеќе од 1 милион жители, од кои повеќето зборуваат шпански јазик. Кубанците почнале да се населуваат во Соединетите Држави уште пред шпанско-американската војна во 1898 г. и до крајот на 19 век веќе имало околу 100.000 Кубанци, населени претежно во Тампа, Ки Вест и Њујорк. Најголем број Кубанци се населиле по Кубанската револуција во 1959 година. Според пописот од 1960 година, во САД имало нешто повеќе од 124.000 Кубанци од кои околу 79.000 се родени во Куба. До 1970 година имало повеќе од 560.000 Кубанци, од кои 439.000 родени во Куба. Оваа бројка всушност покажува значителен пораст за време од само 10 години. Кубанскиот центар за бегалци во Мајами проценил дека во текот на оваа деценија во САД влегле речиси 448.000 Кубанци (Lipski, 2008: 105). Според пописот од 2000 година, нивниот број изнесува околу 1,24 милиони Кубанци во САД, од кои најмногу живеат во Флорида, но значителен број од нив живеат и во: Њу Џерси, Њујорк, Калифорнија, Тексас, Илиноис, Невада и др. Во Куба има неколку различни дијалектни зони и секоја од нив со специфични карактеристики, но овде ќе ги наведеме само оние кои се општи за повеќето варијации на кубанскиот шпански јазик којшто се зборува во САД. Овој дијалект има слични фонетски карактеристики со дугите кариписки дијалекти<sup>3</sup>.

Главните фонетско-фонолошки карактеристики на кубанскиот шпански јазик се следниве: *jota* /x/, како во *trabajo* (работа) или *gente* (луѓе), е многу слаба [h] и обично се губи; /n/ вообичаено се изговара веларно [ŋ] кога се наоѓа пред вокал на крајот од фраза или збор ([eŋ éso]); /s/, пак, кога стои на крајот од слог или збор, речиси никогаш не преминува во /z/ како што е случај во другите дијалекти, на пр. *desde* [dézde], но овде се изговара како [dÉØde]; /p/ како на пр. во сагто често се безвучува и се транскрибира како [hr]. Оваа појава најчесто се среќава во источните делови на островот. Согласката /j/ понекогаш е африкат, т.е. се изговара како (ç) во македонскиот јазик или како (j) во англискиот јазик (како на пр. во *Joe*). Сепак, овој африкативен изговор не се среќава толку често како во некои други кариписки дијалекти. Карактеристично за сите варијации

<sup>3</sup> Кариписките дијалекти ги опфаќаат дијалектите на шпанскиот јазик кои се застапени во: Порторико, Куба, Доминиканската Република, Панама, Венецуела и карипискиот брег на Колумбија.

на кубанскиот шпански јазик е неутрализацијата на /l/ и /r/ кога се наоѓаат на крајот од фраза или збор. Губењето на /r/ на крајот од фраза е честа појава во разговорниот јазик, на пр., *voу a trаbајá* (наместо *voу a trаbајar* – одам на работа), но во говорот на пониската класа луѓе, /r/ почесто се изговара како [l], на пр. *pol favol* (наместо *por favor* – ве молам). Меѓу кубанските заедници во Соединетите Држави, изговорот на /r/ на крајот од фраза е социолингвистички диференцијатор помеѓу првата група на имигранти, професионалната класа, најчесто од Хавана и оние кои дошле подоцна, меѓу кои најголем број биле од работничката класа и жители на руралните провинции (Lipski, 2008: 111). За крај, треба да се истакне една од најважните карактеристики на кубанскиот дијалект, типична само за говорот на ниската класа во Куба, која исто така е одлика и на дијалектот присутен на територијата на карипскиот брег на Колумбија, но не и на порториканскиот дијалект. Се однесува на зајакнувањето на затворените и носните консонанти, на пр. *puerta* > *puetta*, *algo* > *aggo*, *aldea* > *addea*, *alto* > *atto*, *carne* > *canne* итн. Оваа артикулациска промена е од голема важност за кубанскиот и колумбискиот дијалект затоа што внесува фонемичен контраст, така што /b, d, g/ или /β, δ, γ/ формираат парови како што се /ágo/ algo или /áyo/ hago (Barrutia; Schwegler, 1994: 243).

### **Заклучок**

Шпанскиот јазик, веднаш по англискиот, е најзборуван јазик во Соединетите Американски Држави, земјата со најголем број луѓе, припадници на најголемата етничка малцинска група *Латиноамериканци* или познати уште како „*Latinos*“. Во САД се зборуваат неколку дијалекти кои се разликуваат по своите граматички, фонетски, синтаксички и лексички особености. Иако сите шпански дијалекти имаат исти правила за пишување, сепак постојат значителни разлики во изговорот на луѓето, припадници на различни латино групи. Карактеристични фонетско-фонолошки особености кои најчесто се среќаваат во дијалектите се: редуцирање и обезвучување на вокалите, дислоцирање на акцентот во зборовите, промена на звукот на неакцентираниите вокали, неутрализација, додавање на „уод“ (y) помеѓу два вокала кои вообичаено претставуваат хијат, аспирација итн. Поради фактот што употребата на шпанскиот јазик на териториите на САД интензивно се развива и се шири, и поради влијанието на голем број фактори како што се, на пример, малцинското население, двојазичноста, политиката на државата во однос на имиграцијата и двојазичноста итн., не може со сигурност да се предвиди ниту иднината на шпанскиот јазик ниту иднината на неговите дијалекти, но јасно е дека сите јазици се менуваат и развиваат со текот на времето, па така и шпанскиот јазик не е исклучок.

### Користена литература

- [1] James M. Henslin (2004). *Essentials of sociology*, Pearson Education, Inc., Boston, MA, USA.
- [2] Lipski, J.M. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*, Georgetown University Press, Washington, D.C.
- [3] López Morales, H. (2007). “El Futuro del Español”. Instituto Cervantes: Enciclopedia del español en el mundo 2006 – 2007, pp. 476–491: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/presente\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf)
- [4] Molina, C.A. (2007). “El Valor de la Lengua”. Instituto Cervantes: Enciclopedia del Español en el Mundo 2006 – 2007: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/preliminares\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf)
- [5] Richard Barrutia, R. & Schwegler, A (1994). *Fonética y Fonología Española*, Toronto, Canada.







# *Книжевност*



**THE USE OF LETTERS IN POSTMODERN BIOFICTIONS:  
*THE PARIS WIFE***

Marija Krsteva<sup>1</sup>, Dragan Donev<sup>2</sup>, Kristina Kostova<sup>3</sup>,  
Krste Iliev<sup>4</sup>, Natalija Pop Zarieva<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, Goce Delchev University, Shtip  
marija.krsteva@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Faculty of Philology, Goce Delchev University, Shtip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>3</sup> Faculty of Philology, Goce Delchev University, Shtip  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

<sup>4</sup> Faculty of Philology, Goce Delchev University, Shtip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>5</sup> Faculty of Philology, Goce Delchev University, Shtip  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

**Abstract:** Postmodern literary authors make use of various literary modes and techniques as a way of producing different cultural and linguistic contexts. Such devices, as Jaroslav Kusnir (2011) lists them, include use of old forms and genres deliberately turning to plagiarism, kitsch, false or pretended quotations from well-known literary and other texts, intertextuality, pastiche etc. In postmodern biofictional writing the use of factual and fictional letters in producing new meanings has a special role. By means of that, authors fictionally install and subvert factual inputs. As a result, new forms, styles and genres are created.

**Key words:** *Postmodernism, biofictional, life-writing, letters, modes, techniques*

Postmodern literature intends to install and subvert different cultural and linguistic contexts by means of specific modes and techniques. To that end, postmodern texts abound in deliberately used plagiarism, kitsch, intertextuality, pastiche, false or pretended quotations from well-known literary and other texts as well as deliberately used old forms and genres (Kusnir 2011). When it comes to genre blending, and in postmodern biofictional writing in particular, literary authors often use factual letters to generate new ones and build up new meanings and contexts in the biofictional text. In that way, a well-known fact or statement is both legitimized and questioned in a new blended genre.

Biographical fictions, in essence, use life stories as plot lines. This literature underlines the connection between fiction, biography and autobiography by developing texts that are “both self-reflexive and yet paradoxically also lay claim to historical events and personages” (Hutcheon 1988:5). The creative process involves different appropriations of facts, fictional characters, literary works and practices, themes and subjects, which are re-ordered in a constantly changing world of doubling, mirror reflections and fluctuations thus rendering different meanings. The postmodern collage is connected to other compositional and aesthetic principles such as fragmentation, plurality and relativisation. This means that as a postmodern literary work, it involves interviews, letters, articles and other types of documentation.

The auto/biographical genre is the primal motivation for creating fictional space in the creation of biofictions. The postmodern principles of composition and transformation define the auto/biographical mixture showing how serialized real life events offered by auto/biographical traditions of presentation are undercut by fictional storytelling. The clusters of categories thus established, highlight their linkage with the life presentation of the authors.

Whenever we approach the life of a person, we instinctively believe that we have to find solid reference in documents, memoirs, and other evidence left for posterity in order to be able to explain the events and the actions of the biographical subject. The biographer becomes a detective who has to produce enough proof for every claim that would be made concerning the life of the object under ‘investigation.’ The letters, the autobiographies, the diaries, and the notebooks turn into treasured trophies in this quest for the ‘truth’ of someone’s life. But what if all these documents are as invented as any of the fictional narratives of literature? And what could guarantee the ‘truthfulness’ of all these documents, especially when they have been left by writers of fiction? (Danova 2011:29)

The biographer’s role is characterized by “pursuit” and “haunting” in the process of creation. The “pursuit” entails the tracking of the physical trail of someone’s path in the past, following their footsteps. After the figure is brought imaginatively alive, the biographer becomes the pursued. The subject becomes the main preoccupation of the imagination. The biographer’s capacity for imaginative empathy is continuously interacting within verifiable historical data. Postmodern literary biographers may inherit a different package of past information including a whole other biography. They turn into literary archeologists.

One such biographical work is *The Paris Wife*, Paula McLain’s fictional memoir about Ernest Hemingway’s first wife, Hadley Richardson. *The Paris Wife* touches upon a very specific time of Hemingway’s life that he himself must have forever remembered. It was a time when he was probably feeling at his best: young, happy and in Paris. It was also the time when his first child was born and his first great literary success came. The book is written in the first person narrated by Hadley, thus portraying this period of Hemingway’s life through his wife’s voice.

Claiming both fact and fiction to be constitutive elements of its narrative, it gives the opportunity for prolific genre mixture, creation and recreation of the biographical self. “The vast majority of literary genres are secondary, complex genres composed of various, transformed primary genres (the rejoined in dialogues everyday stories, letters, diaries, minutes and so forth.” (Bruhn; Wehrs 2014:9)

Letters play important roles in crucial points of McLain’s story. They represent the unnoticeable slip from fact to fiction. McLain deliberately uses them to give insight into specific moments of the lives of Hemingway and Hadley. They presuppose composition of the self, reactions by the actual and fictional readers, multiple frames, goals and actions, different points of view, reflections and debates. The letters McLain inserts are fictional accounts of what Hadley might have said in response to Hemingway’s letters. According to Hadley’s biographer, Gioia Diliberto, “Ernest kept Hadley’s love letters all his life. His fourth wife, Mary, sent them back to Hadley after his suicide in 1961 and Hadley kept them for another eighteen years. After her death in 1979, Jack Hemingway found them stuffed into a shoe box in her Florida apartment.[...] Most of Ernest’s letters though did not survive. Hadley burnt them one day after their marriage collapsed, one of the few outward signs of her rage and sorrow.” (Diliberto 2011:xviii). According to Hotchner, after the divorce, she gave Hemingway back the letters he wrote to her.

This paper singles out several letters as highlights in the development and the complexity of McLain’s story. The romance between Hadley and Hemingway blossoms through a series of letters and he proposes to her in a letter. It is a well-known fact that they settle the end of their marriage through letters which is also presented in *The Paris Wife*. The letters exchanged between the couples at the beginning of the relationship are crucial for their destiny. McLain does not insert a whole text of the letters but intertextually uses them as part of the plot line.

“What’s that?” Fannie said. “Special delivery,” I repeated in a kind of trance. Ernest’s name was on the envelope, scrawled but clear enough. He must have mailed it just after he put me on enough. He must have mailed it just after he put me on the train, paying the extra ten cents to make sure it arrived first thing. [...] I fingered the envelope, half afraid to open it. [...] It was as clutched and creased as if it had spent days in his pocket—and I already loved that, no matter what the letter held. I found a quiet corner in the sitting room near my piano and discovered that inside the pages were rumpled, too, and scratched at with dark ink. Dear Hasovitch—it began—You on the train and me here and everything emptier now you’re gone. Tell me are you real? I put the letter down because I almost couldn’t bear the feeling that he’d crawled into my head. Are you real? I wondered exactly the same about him—and had more right, too, I thought, particularly after Kate’s warning. I was as solid as the ground he walked on, too solid probably. But what about him? His attentions to me had never faltered during my visit, but that didn’t mean he was reliable, only that for the time being he thought I was worth pursuing. (McLain 2011, Ch. 5)

The subject of the letters leads the characters to take action and make different decisions. They are blended into the structure of Hadley's own narration thus forming her character. She muses over the letters' content and shows how they make her feel helping her to understand both herself and Hemingway better. The readers meet and get to know the characters personalities and their biographical selves thorough the letters.

His letters came crushed and strangled, full of deliciousness, sometimes two and three a day. I tried to be more reserved at first, vowing to write only once a week, but that fell apart immediately. Before long I found myself in a real bind. The letters were flying back and forth, but what did they mean?

And then there were the letters from Chicago arriving every day, always beautifully crumpled and full of busy news. Ernest told me all about his articles for the Commonwealth, his ideas for sketches and novels. But more and more he was also sharing stories about his growing up—about the long summers up in Michigan when his father, Ed, who was a practicing obstetrician and natural outdoorsman, had taught him how to build a fire and cook in the open, [...] In early December, not long after my birthday, he wrote that he'd been attracted the night before by a girl in a flashing green dress at a party. It made me sick to read this. I had no flashing green dress, and even if I did, he wouldn't see it. [...] The next day there was no letter from Ernest, and the next day also none, and the next as well. It seemed clearer and clearer that he was either forgetting me or consciously pushing me to the side, choosing Rome and the hope of making a go with his writing instead. I was hurt, but also terribly jealous. (McLain 2011, Ch. 6)

In this part of the narrative, a reader would expect to read a letter in its original form, but he is kept in suspense instead. This creates a certain mystery around the character of Hemingway and the reader is only allowed to see it through Hadley's narration.

After we went to bed, I tossed and turned for hours before falling into a light sleep sometime after two. The next morning, still feeling foggy-headed and quite low, I checked the letter box. It was too early for the mail to have arrived, but I did it anyway—I couldn't help myself. There, in the box, was not one letter but two, both of them fat and promising

Still thinking about Rome, it began, but what if you came along—as wife?

Being in Rome with Ernest had to be different. I would be different there. How could I not be? I could see us walking the Tiber arm in arm, crossing all the bridges one by one. Let's go, I wrote blithely, flushed with anticipation. I'm already packed. (McLain 2011, Ch. 7)

The exchange of the letters itself becomes the action. The few sentences quoted from the fictional letters are used to emphasize the breaking points into the character's action. The letters' content in this part is seen through Hadley's narration in first person. The interior voices usually visible in the forms of letters, here are taken to be

presented by the voice of the narrator. The subjective sentiment that we would expect to see in a letter from Hemingway to Hadley is not missing, but is being transformed into Hadley's reactions, all adding to the main plot development. In this way, a view of multiple perspectives is achieved at the same time.

On the other hand, in the resolving of their divorce matters, Paula McLain inserts a complete form of a fictional letter from Hadley to Hemingway thus forming a pastiche.

Dearest Tatie, I love you now more than I ever have in some ways and though different people view their marriage vows differently, I meant mine to the death. I'm ready to be yours forever if you must know it, but since you've fallen in love and want to marry someone else, I feel I have no choice but to move aside and let you do that. The one hundred days are officially over. It was a terrible idea and it embarrasses me now. Tell Pauline whatever you choose. You can see Bumby as much as ever you like. He's very much yours and loves and misses you. But please let's only write about the divorce and not talk about it. I can't quarrel with you anymore and I can't see you much either, because it hurts too much. We'll always be friends—delicate friends, and I'll love you 'til I die, you know. Ever yours, the Cat. (McLain 2011, Ch. 46)

The heartbreaking point of their relationship is nowhere more poignant than in their personal letters. The letters continue to show Hemingway in an amicable, sympathetic way even at this point. The factual moment of the one-hundred day's ultimatum is fictionally inserted into Hadley's letters to Hemingway. According to A.E. Hotchner, both Hemingway and Hadley suffered terribly during this period, Hemingway even said that he considered killing himself: “ ‘Just a disappearance. It would absolve Pauline of sin, Hadley would avoid having to divorce me, and Bumby would be told that angels came to get his papa’ ” (Hotchner 2015 :91).

The fictional account of the end of their marriage is settled by Hemingway's reply to Hadley:

My dearest Hadley—I don't know how to thank you for your very brave letter. I've been worried for you and for all of us because of this terrible deadlock. and for all of us because of this terrible deadlock. We've drawn things out so painfully, neither of us knowing how to move ahead without causing more damage. But if divorce is the next necessary step, then I trust that once we start, we'll begin to feel stronger and better and more like ourselves again. I think you're a wonderful mother, and that Bumby couldn't be better off than in your very lovely and capable hands. You are everything good and straight and one and true—and I see that so clearly now, in the way you've carried yourself and listened to your own heart. You've changed me more than you know, and will always be a part of everything I am. That's one thing I've learned from this. No one you love is ever truly lost. Ernest (McLain 2011, Ch. 46)

According to Hotchner's account, the agony ended after just 75 days when Hadley wrote that she could no longer wait and she was granting him divorce. In Hotchner's book Hemingway talks about how Hadley's letter made him feel:



‘My numbness slowly gave way to the reality of her letter. I suppose that down deep I had been unrealistically hoping that when the hundred days were up Hadley would decide to go along to keep both of them in my life [...] But Hadley’s terse, stark letter, giving up on me made me feel her pain, her exclusion, the loss I had inflicted on her, and my thoughts became very concerned about my soul’ (Hotchner 2015 : 108)

### **Conclusion**

The exchange of letters in Paula McLain’s *The Paris Wife* is an example of postmodern intentional playfulness with different literary modes and techniques such as intertextuality and pastiche. In the newly produced genre of biographical fiction, she fictionally wraps up the fact and the fiction and by means of the content of the letters she both directly and indirectly creates the plot line and builds the characters. Her first-person narrator in particular is given the role to make a meaning of the letters’ content and their intense exchange. The author also decides to close the dispute between the couples again through letter exchange. In this way, the narrative gets multiple points of view in the complex communication. Furthermore, its biographical and fictional backgrounds leave a space open for reflection and debate. The new letters we read that Hadley and Hemingway exchanged pose new questions regarding the understanding of their life story as well as the role of Hemingway as a husband. Here we can clearly see the prominence of the female point of view which is rendered as such, particularly due to the postmodern genre play.

This attests to one of the key aspects of postmodern literature, i.e. the deliberate use of external sources, factual and fictional texts by means of postmodern techniques. The above examples of epistolary elements show how this process successfully builds the biofictional text.

### **Bibliography:**

- [1] Hutcheon, Linda. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. Routledge, Taylor and Francis Group, 1988. New York and London.
- [2] Benton, Michael. *Literary Biography, An Introduction*. Wiley, 2009. UK.
- [3] Baker, Carlos. *Ernest Hemingway Selected Letters 1917-1961*. Simon and Schuster, 2003. New York.
- [4] Baker, Carlos. *Ernest Hemingway: A Life Story*. Charles Scribner’s Sons, 1968. New York.
- [5] Danova, Madeleine. *The Jamesiad. Between Fact and Fiction: The Postmodern Lives of Henry James*. Sofia: Polis, 2011. Sofia.
- [6] Kušnír, Jaroslav. *Postmodernism in American and Australian Fiction*. Univerzita národná Prešovskej univerzity v Prešove, PULIB 2011. Presov <[http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Kusnir1/pdf\\_doc/3.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Kusnir1/pdf_doc/3.pdf)> last accessed 20.04.2017.

- [7] Lackey, Michel. *Biographical Fiction. A Reader*. Bloomsbury Academic, 2016, USA.
- [8] McLain, Paula. *The Paris Wife*. Random House Publishing Group, 2011. New York.
- [9] Bruhn, J. Mark. Wehrs R. Donald. *Cognition, Literature and History*. Routledge, 2014. New York.



## ПРЕНЕБРЕГНУВАЊЕТО НА СТАТУСОТ И ДОЛЖНОСТА НА ПРИНЦОТ ХАЛ, НЕГОВИОТ ГРЕВ НА МРЗЕЛИВОСТ, НЕГОВАТА РЕФОРМАЦИЈА И НЕГОВОТО ПАЃАЊЕ ВО ГРЕВОТ НА ГОРДОСТА

Крсте Илиев<sup>1</sup>, Марија Крстева<sup>2</sup>, Кристина Костова<sup>3</sup>,  
Драган Донеv<sup>4</sup>, Наталија Поп Зариева<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marija.krsteva@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>5</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Гревите или пороците на мрзливоста и гордоста може да се откријат релативно лесно во однесувањето на лице кое има високи функции, како што е тоа на принц. На почетокот, мрзливоста се поврзувала со занемарување на религиозната функција. Сепак, до XIV век се здобила со втор синоним, имено „занемарување на обврската за статус или професија“ како што објаснува Зигфрид Вензел (1967: 91). Ова е уште понагласено ако статусот за кој станува збор е назначен од Бог, како кралот. Гордоста и мрзливоста се всушност гревови кои се дијаметрално спротивни: да се биде горд значи да се биде многу амбициозен, додека да се биде мрзлив значи да се заземе несвесен став и без присуство на амбиција. Овој труд ги анализира постапките и недостигот на дејствија на принцот Хал низ призмата на карактеристиките што обично се поврзани со мрзливост и гордост како што е наведено од Исидор од Севилја и Тома Аквински.

**Клучни зборови:** *гревови, мрзливост, гордост, карактеристики, реформација, принцот Хал.*

## PRINCE HAL'S NEGLECT OF STATUS AND OFFICE, HIS SIN OF SLOTH, HIS REFORMATION AND HIS FINAL FALL INTO THE SIN OF PRIDE

Krste Iliев<sup>1</sup>, Marija Krsteva<sup>2</sup>, Kristina Kostova<sup>3</sup>, Dragan Donev<sup>4</sup>, Natalija Pop  
Zarieva<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delcev" – Stip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delcev" – Stip  
marija.krsteva@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delcev" – Stip  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delcev" – Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>5</sup>Faculty of Philology, University "Goce Delcev" – Stip  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

**Abstract:** The sins or vices of sloth and pride can be detected with relative ease in the conduct of a person who holds high office such as that of a prince. In the beginning, sloth was associated with neglect of religious office. However, till the fourteenth century it has acquired a second association, namely a "neglect in the obligation of one's status or profession" as Siegfried Wenzel (1967:91) explains. This is even more emphasized if the status in question, is appointed by God, like the king. Pride and sloth are in fact sins that are diametrically opposed: to be prideful means to be highly ambitious whereas to be slothful means to assume a negligent stance and absence of ambition, This paper analyses Prince Hal actions and inactions through the prism of the characteristics usually associated with sloth and pride or as outlined by Isidore of Seville and Thomas Aquinas.

**Keywords:** *sins, sloth, pride, characteristics, reformation, Prince Hal.*

Гревовите или пороците на мрзливоста и гордоста може да се откријат со релативна леснотија во однесувањето на лице кое има високи функции како што е тоа на крал, особено кај крал што е прикажан во разни нијанси, како што е случај со принцот Хал и подоцна крунисан како кралот Хенри V. На прво место, од принцот се очекувало да се однесува на соодветен начин и да ги исполни своите обврски, а поради фактот што тој бил близу до врвот на *Elizabethan chain of being*, неговите постапки или отсуство на постапки би се отсликале врз целата земја и нација. Во случај на принц, мрзливоста е тесно поврзана со неисполнување или занемарување на една должност, а

во средновековниот витешки кодекс, неисполнување или занемарување на должноста од страна на крал или принц се сметало за еден од најсрамните социјални гревови. На почетокот, мрзливоста беше поврзана со занемарување на религиозната функција. Сепак, до XIV век се здоби со втор поим, имено „занемарување на обврската за статус или професија“ како што објаснува Зигфрид Вензел (1967: 91). Ова е уште понагласено ако статусот за кој станува збор е назначен од Бог, како кралот. Покрај тоа, Боси ги нарекува овие гревови социјални и го цитира Лутер, чијашто социјална доктрина на исповед им додава на лажните гревови на срцето „оние гревови што ја вознемируваат заедницата“. Овие „социјални“ гревови, кога ќе се погледнат во историска рамка, стануваат поврзани со власта. При анализа на моралот на политичката историја, гревот на мрзливоста е поврзан со нестабилност, занемарување/неисполнување на должноста, неактивност, неодлучност и кукавичлук. Исто така, се гледа како повлекување, умствена расеаност, очај и сонување. Гордоста, поврзана со честа, е подеднакво реинтерпретирана во однос на нејзиното секуларно постоење. И во средновековниот поим и во реновираното витештво на ренесансата, гордоста и амбицијата се тесно поврзани со поимот чест. Гревот може да се сфати како погрешно барање на углед и придобивки, со други зборови приватни цели над јавните цели.

Гордоста и мрзливоста се всушност гревови кои се дијаметрално спротивни: да се биде горд значи да се биде многу амбициозен, да се преземе одговорност што не е ваша, додека да се биде мрзлив, значи да се има несовесен став и да има отсуство на амбиција. Друга сличност помеѓу гревовите на гордоста и мрзливоста, покрај фактот што и Тома Аквински и на двете гледа како манифестации на нарушено себелубие и ќерки на гордоста, е тоа што тие претставуваат гревови во однос на самиот себе.

*1 Хенри IV* започнува со очигледен знак на мрзливост од страна на принцот Хал. Неговиот татко, кралот Хенри IV и неговата земја Англија се наоѓаат во опасна ситуација. Армиите на неговиот татко се вклучени во две војни. Ситуацијата е толку сериозна, што тие се принудени да ја откажат својата крстоносна војна во Светата земја. А сепак, принцот Хал не им помага на својот татко и на водечките војски како неговиот директен соперник Хари Перси наречен Хотспур. Наместо тоа, тој го посетува својот стар пријател Сер Џон Фалстаф во една таверна, иако е свесен за идејата дека тој е лаком човек и женкар. Сер Валтер Блант и Хотспур ги победуваат Шкотланѓаните и земаат затвореници. Неговиот татко е веднаш свесен дека тоа е вистинската работа што треба да ја направи еден принц. Лордот од Вестморланд вели „Навистина, победа со која може и еден принц да се фали“ (*1 Хенри IV*, 77, 78), а кралот го нарекува Сер Волтер Блант „искрен пријател вреден сер Волтер Блант“ (*1 Хенри IV* 63). Кралот го опива Хотспур како „син што е постојано од устите славен“ (*1 Хенри IV* 82). Тој е незадоволен од ставот на Хал, осврнувајќи се на

„развратот и бесчестието што челото му го гнасат на мојот млад син Хари.“ (1 *Хенри IV* 86, 87) и посакувајќи „да се најде доказ дека некоја самовила се прикрала ноќе и в повој ни ги заменила синовите наши на спиење, па мојот го крстила Перси, а неговиот Плантаженет!“ (1 *Хенри IV*, 88–90). Лицето што покажува знак на непослушност и следователно гордост, е очигледно Хотспур, бидејќи тој одбива да ги предаде затворениците што ги победил, за возврат застапувајќи се пред кралот за заробенитот зет Мортимер да биде откупен. Хенри IV одбива и го прашува својот братучед какво е неговото мислење за „дрскоста на тој млад Перси“ (1 *Хенри IV*, 93). Принцот Хал е спротивен на Хотспур кој се бори не само за кралот, туку се грижи и за неговиот роднина, заробенитот Мортимер. Без најмала грижа за неговиот татко и неговото кралство, Хал го прашува Фалстаф „Каде утре ќе дрпнеме кесе, а брат?“ (1 *Хенри IV*, чин 1, сцена 2, 205). Хал се забавува. Неколку редови подоцна тој се откажува од чантите и вели „Што, јас да пљачкам? Ни случајно“ (1 *Хенри IV*, чин 1, сцена 2, 244). Само за да се предомисли подоцна, изговарајќи „Добро де, еднаш во животот и јас да направам нешто нетокму.“ (1 *Хенри IV*, чин 1, сцена 2, 247).

Ова е променливост на целта или нестабилност, една од карактеристиките на мрзливоста што е потцртана од Исидор од Севилја. Друга карактеристика на мрзливоста, потцртана од Исидор од Севилја е љубопитност, а принцот Хал, исто така, покажува знаци на оваа карактеристика кога се согласува на предлогот на Едвард Поинс да се пошегуваат со Фалстаф и неговите пријатели Пето, Бардолф и Гадсхил додека ограбуваат чанти. Шегата се состои од изненадување на Фалстаф, Пето, Бардолф и Гадсхил за време на нивниот грабеж, ограбување и подоцна слушање на „купот лаги“ (1 *Хенри IV*, чин 1, сцена 2, 288), измислени од страна на Фалстаф. Парите што Фалстаф и неговата „банда“ ги ограбуваат, всушност му припаѓаат на татко на Хал, кралот, и во време на војна и барања за откуп, парите секако се повеќе од потребни. Ова покажува дека Хал се забавува себеси и дека покажува знаци на занемарување на должноста. Како и да е, во следните редови Шекспир го променува однесувањето на Хал, претставувајќи го како привремен актер кој е свесен за опасното однесување на неговите пријатели: „Ве знам како дишете и ќе го трпам уште малку разјарениот ум на шлаењето ваше. (1 *Хенри IV*, чин 1, сцена 2, 288, 289).

Хал има агенда, која се состои од фактот дека кога ќе заврши неговата реформација, повеќе би бил предмет на восхитување, бидејќи би го споредиле со неговиот претходен став: „и како сјаен метал на заднина темна, преобразбата моја ќе свети над гревот, ќе изгледа подобро и повеќе ќе привлекува очи од онаа што нема никакво темно зад себе.“ (1 *Хенри IV*, чин 1, сцена 2, 315–319).

Можеме да видиме дека Хал е сложен лик. Од една страна заради занемарување на должноста, нестабилноста, љубопитноста тој може да се опише како мрзлива личност. Покрај тоа, фактот дека тој си има работа со алчни луѓе, женкари и безделничари, исто така, укажува на фактот дека тој може да биде

и виновен за овие гревови, како што подразбира латинската поговорка *Similis simili gaudet*. Иако тој отворено изјавува дека неговото однесување е само дел од неговата агенда, во чин II, сцена IV Хал продолжува со своето несоодветно однесување со посета на визби, фалејќи се дека за петнаесетина минути испил толку многу вино, што може да биде пријател со било кое момче од било која социјална класа: „Да заклучам, толку напреднав во рок од само четврт час што до крајот на животот ќе можам да пијам барабар со секој калајџија на светот.“ (*I Хенри IV*, чин 2, сцена 4, 1000–1004).

Според Тома Аквински, фалењето е ќерка на гревот на гордоста. Ова е знак дека принцот Хал може во иднина да го промени своето однесување и да премине од мрзливост во гордост. Принцот Хал е запознат со ликот на Хотспур, но очигледно го презира заради неговата трудољубивост, доблест што всушност го лечи гревот на мрзливоста: „Уште не сум стигнал до наравот на Перси, оној Огнен од север што убива шест-седум дузини Шкотланѓани за појадок, си ги мие рацете и ѝ вели на жена си, „да ти се плукнам во мирниов живот, сакам работа“.“ (*I Хенри IV*, чин 2, сцена 4, 1092–1095)“. Хал и Фалстаф знаат дека Хал ќе биде опоменат кога ќе оди на дворот кај кралот и неговиот татко. И тој е во право. Неговиот татко го прашува: „зар би можеле таквите несоодветни и ниски страсти, таквите долни, бедни, блудни и простачки дела, таквите наслади стелни, таквиот цган од луѓе со кои се дружиш и кои те претопиле сосем да ја надвлееат големината на крвта твоја и да завладеат со твоето кралско срце?“ (*I Хенри IV*, чин 3, сцена 3, 1835–1840) со други зборови дали се соодветни за принц. Овие ниски желби и неплодни задоволства се секако, неговите навика за пиење, неговите шеги и неговото безделничење. Неговите навика за пиење и шегување може да се разберат како, како што подвлекува Тома Аквински, прибегнување кон вечен предмет на задоволство. Всушност, ова е една од Аквинските ќерки на мрзливоста, имено „лутање на умот по незаконски работи“. Хенри IV го споредува принцот Хал со Ричард Втори, кој како Хал другарувал со:

„плиткоумни задрозази и превртливци прст и плева, што брзо се загреваат и се ладат, својот углед си го унижуваше мешајќи се со циркусанти долни, великото име си го сквернавеше од нивниот презир, на штета од достоинството поттикнувавше смеа кај палавите дечишта, беше предмет за мајтап на секој голобрад шегација, на секој недоветен тиквар, зашто секојдневно го гледаа по улици како врви и се братими со секој апаш што ќе го сретнеше таму; вака везден голтан од очите на светот, на луѓето им дојде преку носот од медот, па фатија да го мразат вкусот на слаткото, кое, веќе без мера, ги мина сите мери со кои може вкусот да се мери. Така кога дојде време од народот да биде виден, им се виде како кукавица што излегува во јуни, што се слуша без да се чуе.“ (*I Хенри IV*, чин 3, сцена 2, 1884–1899)

И исто така може да се смета за учество во истиот грев на мрзливоста, имено прибегнување кон вечен предмет на задоволство и „лутање на умот



по незаконски работи“. Како резултат, Хал го изгуби своето „достоинството кралско, дружејќи се со цган најдолен“ (*1 Хенри IV*, чин 3, сцена 2, 1909–1910) и го загубил местото во Советот од неговиот помлад брат и никој освен неговиот татко не сака да го види. Хенри продолжува да ја споредува постапката на Хотспур со постапките или поточно неактивноста на неговиот син, изјавувајќи дека Перси има подостоен интерес за државата отколку Хал. Покрај тоа, за Хенри IV, Хотспур е полн со амбиции, гордост и должност, наспроти разузданиот живот на Хал, така што Хотспур: „без никакво право и без причина силна, тој ги преполнил со војска полињата на ова кралство, не се плаши да рипне и во лавовска уста, по возраст не постар, туку твој врсник, тој велможите стари и пречесните отци во крвави битки и во смртоносни војни ги води. Каква само чест вечнотрајна тој стекна против прочуениот Даглас!“ (*1 Хенри IV*, чин 3, сцена 2, 1925–1931)

За Хенри IV, главните причини за однесувањето на Хал се три: неприличен страв, вулгарно однесување и лош темперамент. Според Тома Аквински слабо срце, или по асоцијација страв, е една од ќерките на гревот на мрзливоста. Понатаму, Хенри IV ги претставува постапките/неактивностите и мрзливоста на Хал како инфериорни во однос на постапките, гордоста и амбицијата на Перси, наведувајќи дека не би бил изненаден ако го следи Перси како куче што покажува колку Хал е дегенериран. Принцот Хал одговара дека ќе се искупи и признава дека бил огорчен: „Зашто ќе дојде време да го натерам тој младич од север да ги смени славните свои дела со сиот мој резил.“ (*1 Хенри IV*, чин 3, сцена 2, 1968–1970). Според Тома Аквински, злобата е една од ќерките на мрзливоста. Сепак, не треба да се „смета за синоним за омраза, но за некаква огорченост.“ Друг знак што го навестува преминот на Хал од мрзливост кон акција и чест се случува во чин III, сцена 3, кога Хал слушнал за бунтот на Перси и му испраќа писма на Џон од Ланкастер и на Грофот на Вестмолеленд, велејќи дека „Земјата гори, Перси високо кренал глава, или тие или ние ќе паднеме, ќе нè снема без слава.“ (*1 Хенри*, чин 3, сцена 3, 2213–2214).

Принцот Хал е многу променет од неговиот поранешен разуздан живот исполнет со мрзливост до живот исполнет со чест. Пред битката, Хал признава дека бил „пренебрегнувач на витешките дела“ (*1 Хенри*, чин 5, сцена 1, 2717) и за да заштеди крв, Хал го предизвикува Хотспур на една единствена борба. Поради претходниот живот на Хал, Хотспур има сомнежи и прашува дали го предложил тоа од омраза, но Вернон одговори дека Хал го фали Перси и дека зборува скромно за себе, додавајќи дека Хал е погрешно разбран поради неговото претходното разуздано однесување или како тој го нарекува „распојасеност“ (*1 Хенри*, чин 5, сцена 2, 2841). Перси не е убеден и изјавува дека никогаш не видел принц што ја користел својата слобода толку неодговорно или со своите зборови: „Никогаш не сум слушнал за принц толку разуздан и толку збеснат.“ (*1 Хенри*, чин 5, сцена 2, 2844–2845). Во *Хенри IV*, дел II, кралот Хенри IV е болен

и принцот Хал жали за фактот дека иако е тажен поради тоа, никој, вклучително и неговите пријатели, не би поверувал ако плаче, бидејќи тој повторно е во друштво на неговите стари соработници од таверната. Поинс му вели дека би го сметал за лицемер ако плаче за својот татко. Принцот Хал одговара на Поинс:

„Мислата на никој друг на светов не се движи по толку изгазена патека како твојата: Секој би мислел за мене дека сум дволичник. А што ја тера твојата високо почитувана мисла вака да мисли?“ (2 *Хенри IV*, чин 2, сцена 2, 1111–1114)

Особината лицемерие е навистина тесно поврзана со „безобразното однесување“, бидејќи Тома Аквински смета дека лицемерието е ќерка на гордоста. Фалстаф, кој потсетува на поранешното однесување на Хал, го споредува принцот Хал со Поинс, велејќи дека и двајцата имаат силно тело и слаб ум и ги набројува нивните склоности како што се: играње разни игри, многу јадење и пиење, и пцуење. Овие активности може да се сумираат како „лутање на умот по незаконски работи“, една од ќерките на гревот на мрзливоста според Томас Аквински. Како што претходно беше кажано, гордоста е поврзана со амбицијата. Тома Аквински во *Summa Theologica*, јасно изјавува дека: „гордоста на животот се однесува на амбицијата за слава и чест“. Во чин 4, сцена 1, принцот Хал се враќа на неговите трикови, измамувајќи го Фалстаф да го клевети него, а Поинс да ја клевети Дол Теаршит. Во меѓувреме, неговиот помлад брат, принцот Џон, заедно со Вестморленд, исто така, мами некого, но овој пат е малку посериозна работа, бидејќи станува збор за лидерот на бунтовниците, архиепископот Јорк, заедно со лордот Моубреј и лордот Хастингс. Принцот Џон го постигнува тоа убедувајќи ги да ги распуштат своите војски, затоа што партијата на кралот ги смета жалбите на бунтовниците за соодветни и се заколнува неговата чест дека намерите на неговиот татко биле добри и дека некои од неговите луѓе направиле работи на кои тој никогаш не би се согласил. Откако ќе ги распуштат армиите, бунтовниците се прогонети и убиени. Овие две ситуации на измама се во силен контраст. Додека постариот брат и прв наследник на тронот, принцот Хал се забавува во таверните и покажува знаци на занемарување на светската должност и „занемарување на статусот или професијата“, како што ја дефинира мрзливоста Зигфрид Вензел (1967, стр. 91), неговиот помлад брат успешно ги победува бунтовниците, помогнувајќи му на својот на татко и на државата манифестирајќи голема умешност и државничко однесување. Накратко, однесувањето на принцот Хал може да се опише како мрзливо, а на принцот Џон како државничко.

Кога Хенри IV паѓа на земја во сцена 4 од акт IV во *Хенри V*, грофот од Ворик забележува дека принцот треба да биде трпелив затоа што како што вели „Трпение, принцови; ги знаете нападиве тешки што станаа кај неговото величество многу чести. Тргнете се од него, дајте му простор да дише; ќе се крене.“ (2 *Хенри IV*, чин 2, сцена 2, 2867–2869). Меѓутоа, принцот Хал, мислејќи дека неговиот татко е мртов, е нестрплив за чест и неговата амбиција

го наведува да ја зграпчи круната и да ја стави на главата. Поради неговата амбиција и поради фактот дека ова е чин на непослушност, една од ќерките на гревот на гордоста, принцот Хал може да се опише како обземен од гревот на гордоста. Кралот Хенри IV закрепнува, а осврнувајќи се на принцот Хал и неговите соработници вели дека со принцот Хал како крал „На англискиот двор нека се соберат сега од секоја област, мајмуните на мрзливоста!“ (2, *Хенри IV*, чин 2, сцена 2, 3017–3018), реторички прашува дали соседните земји имаат некој подлец „што пцуе, пие, игра, пљачка ноќе, краде, убива и ги врши најстарите гревови на начини нови?“ (2 *Хенри IV*, чин 2, сцена 2, 3020–3022) затоа што под новиот крал Англија двојно ќе ја позлати својата тројна вина. Опишувајќи го однесувањето на друштвото од *Кај нерезот* како „мајмуните на мрзливоста“, кралот Хенри IV го признава нивното мрзливо однесување, а исто така го признава и фактот дека тие се лакоми и криминалци. Фактот дека тие „ги вршат најстарите гревови на начини нови“ (2 *Хенри IV*, чин 4, сцена 5, 3021–22) упатува на фактот дека тие се исто така многу креативни, но исто така покажува дека се презаситени од љубов кон новостите, една од ќерките на гревот на гордоста и затоа се исполнети со гревот на гордоста. Во *Хенри V*, францускиот амбасадор му вели на принцот Хал, сега кралот Хенри V, дека тој мириса на голем дел од својата младост и се потсмева на неговото барање за негово првенство пред сегашниот крал на Франција за францускиот престол, испраќајќи му топки за тенис како потсмевувачко потсетување за неговата посветеност на задоволствата и игрите кога бил принц. Ова дејство служи и за да го потсети Хенри V на неговите мрзливи денови бидејќи, тениското топче може да се смета за симбол на предмети на задоволство, а со тоа и како „лутање по незаконски работи“, ќерка на гревот на мрзливоста. До сцената 6 од чин IV, Хенри V е целосно променет човек. Поранешниот безделник, сега е полн со гордост. За време на битката кај Ажинкур наредува секој војник да ги убие своите затвореници. Во следната сцена 7, тој вели: „А ќе им ги пресечеме гркланите на заробените овде, и ниеден од нив што жив ќе биде фатен, нема да добие милост.“ (*Хенри V*, чин 4, сцена 7, 2581–1483). Ова е знак на гордост, како што вели Тома Аквински, цитирајќи го Хризостом „гордоста е секогаш зла, но особено во филантропијата, т.е. во милоста“.

Според Т. Аквински, седумте смртни гревови се взаемно-поврзани и взаемно-зависни. Затоа во поведението на принц Хал, подоцна крал Хенри V, имаме најмалку два грева, гревот на мрзливост и гревот на гордост. Сепак овој труд не тврди дека ги опфаќа сите аспекти на поврзаност помеѓу Хал и седумте смртни грева. Со други зборови не е исклучена можноста да се присутни и други смртни гревови во неговото поведение, нешто што во моментов, поради објективни ограничувања би го оставил за во друга прилика или за размислување на други истражувачи на оваа проблематика.

### Користена литература

- [1] Aquinas T., (2007) *Summa Theologica*, New York: Cosimo Classics.
- [2] Bossy J., (2010) *Christianity in the West 1400–1700*, Oxford University Press.
- [3] Isidor de Seville, (1510) *Etymologiae: De summo bono*, Venice.
- [4] Wenzel S., (1967) *The Sin of Sloth: Acedia in Medieval Thought and Literature*, University of North Carolina.

\* \* \*

- [5] Шекспир, В., (2013) *Хенри IV, прв дел*, во препев на Драги Михајловски, Каприкорнус.
- [6] Шекспир, В., (2013) *Хенри IV, втор дел*, во препев на Драги Михајловски, Каприкорнус.
- [7] Шекспир, В., (2013) *Хенри V*, во препев на Драги Михајловски, Каприкорнус.



---

## *Преведување*



## КОН ПРЕВОДОТ НА „СЛАВНАТА ИНВАЗИЈА НА МЕЧКИТЕ НА СИЦИЛИЈА“ ОД ДИНО БУЦАТИ

Светлана Јакимовска<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
svetlana.jakimovska@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Трудот претставува осврт кон преводот од италијански јазик на романот *Славната инвазија на мечките на Сицилија* од Дино Буцати. Станува збор за роман-басна, навидум книга за деца, но кој со својата разновидност на содржини и на пораки, недвосмислено се наметнува како предизвик и за возрасната читателска публика. По презентацијата на темите застапени во романот и на неговите качества, се осврнуваме на преведувачките постапки употребени од страна на Никодиновска чие искуство во преведувањето на Буцати се вообличува и преку претходни преводи на негови дела.

**Клучни зборови:** *Славната инвазија на мечките на Сицилија, роман, превод.*

## ON THE TRANSLATION OF “THE BEARS’ FAMOUS INVASION OF SICILY” BY DINO BUZZATI

Svetlana Jakimovska<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
svetlana.jakimovska@ugd.edu.mk

**Abstract:** This paper represents a review of the Italian translation of the novel *The Bears’ Famous Invasion of Sicily* by Dino Buzzati. It is a novel-fable, which seems to be a book for children, but with its variety of contents and messages, it unequivocally imposes itself as a challenge for the adult readers too. After the presentation of the topics represented in the novel and its characteristics, we analyze translation procedures used by Nikodinovska, whose experience in translating Buzzati is shaped by previous translations of his two other books.

**Keywords:** *The Bears’ Famous Invasion of Sicily, novel, translation.*



## Вовед

По славната инвазија на мечките на Сицилија, тие почнуваат да го освојуваат и македонскиот јазичен и литературен простор. Сепак, ова не е прва посета на Буцати кај нас. Неговите дела, *Татарска пустина* (Буцати: 2007), *Продавница на тајни* (Буцати: 2005) и *Шеесет раскази* (Буцати: 2018), ѝ се достапни на читателската публика преку преводите на Радица Никодиновска. Овој пат, станува збор за нејзин нов преведувачки потфат на дело кое на прв поглед е наменето за деца, но кое, во ниту еден случај, не треба да ја одмине возрастната публика.

Во трудот ќе се обидеме накусо да ги елаборираме одликите на македонскиот превод низ призмата на неколку традуктолошки пристапи. Пред сè, ќе ги земеме предвид ставовите на Тињанов (Тынянов:1929) за тоа дека едно литературно дело не може да се анализира изолирано, туку како дел од одреден контекст, што тој го нарекува „систем“. Затоа ќе се осврнеме на неколку значајни моменти од биографијата на Буцати кои ќе влијаат врз неговото севкупно творештво. Исто така, по углед на руските формалисти, пред сè Јакобсон (Jakobson:1973), ќе тргнеме во потрага по елементите кои на еден текст му го даваат епитетот „литературно дело“. Анализата ќе вршиме од аспект на фонолошките, лексичките, морфосинтаксичките, синтаксичките и семантички предизвици кои овој роман ги поставува пред преведувачот. Притоа, на секое поединечно ниво ќе ги разгледуваме преведувачките техники, онака како што се дефинирани од Вине и Дарбелне (Vinay & Darbelnet: 1977) и дополнети во трудот на Молина и Уртадо (Molina & Hurtado: 2002). Конечно, ќе се осврнеме и на преводот на елементите на италијанската култура, анализирајќи ги стратегиите на одомаќинување и на отуѓување онака како што ги дефинира Венути (Venuti: 2001). При изведувањето на конечните заклучоци ќе се раководиме од ставовите на Еко (Eco: 2003) кој на преведувањето гледа како на чин на преговарање.

## За Буцати и за романот

Буцати спаѓа во редот на најталентираните современи италијански автори. Неговата биографија е обележана со големи историски потреси – двете светски војни, но и со смртта на татку му која во него ќе го вгради стравот од фаталниот исход, од последната борба која го демне секое човечко суштество. Се разбира дека врз неговото творештво влијаат и многубројните патувања, како новинар на весникот „Кориере дела Сера“, но и долгите здодедни (особено вечерни) часови поминати во просториите на овој весник. Се чини дека токму во тие моменти се разгорувала бујната фантазија на Буцати која се прелевала низ двоен талент, оној за пишување, и оној за цртање. Во таа смисла неговите дела уште на прв поглед го привлекуваат вниманието бидејќи се неретко украсени, со навистина аматерски, но крајно интересни илустрации.

Темите од животот на Буцати се вткајуваат во неговиот севкупен опус, но, сепак, имајќи предвид дека станува збор за литература за деца *Големата инвазија на мечките на Сицилија* тоа го отсликува на поинаков начин. Така, општествените преокупации на авторот ги согледуваме уште од насловот преку симболичната борба помеѓу мечките и луѓето која почнува токму во Сицилија, со што недвосмислено се алудира на последните денови од Втората светска војна. Од друга страна, односот со татко му не е изоставен ниту во овој роман, во кој кралот на мечките Леонцио е во потрага по синот Тонио. Нивниот однос претрпува промени од откраднувањето на мечето од ловци, преку неговото пронаоѓање, па сè до зрелите години на Тонио во кои татко му сè уште ја игра улогата на репер и патоводител.

Интересно е да се набљудува и раскажувачката техника која Буцати ја применува во овој роман за деца. Имено, како припадник на магичниот реализам, во романите за возрасни тој тргнува од реалното и раскажува мистични нешта, сосема смирено сакајќи да нè убеди дека магичното е реално. Во овој роман се чини дека Буцати сака да нè убеди дека сè е мистично, магично и нереално, притоа раскажувајќи за реални нешта. Затоа и во поговорот *Славната инвазија на мечките на Сицилија* се карактеризира како роман-басна. Во него, покрај луѓето главни протагонисти се мечките, но има и други животни, како дивите свињи, на пример. Сите тие носат човечки одлики, а конечно и порака како треба или не треба да се постапува. Затоа и не зачудува што романот започнува со една праведна кауза, односно борбата на мечките да преживеат сурова зима поради која се приморани да се спуштат од планините во долината на големото Војводство на Сицилија за да најдат храна. На оваа кауза се надоврзува и личната, онаа на кралот Леонцио кој се надева дека меѓу луѓето ќе го пронајде своето синче. По низа перипетии, борби со снежни топки и со диви свињи кои летаат како балони и се распрснуваат во воздухот, мечките стигнуваат и во главниот град каде кралот го пронаоѓа и синчето во улога на акробат во локалниот циркус. Така, инвазијата завршува славно и мечките можат да ги уживаат плодовите на својот труд. Сепак, тоа не го означува крајот на приказната која добива посилна димензија на басна во вториот дел кога луѓето и нивните лоши навики имаат негативно влијание врз мечките. Тие почнуваат да се опиваат, да се коцкаат, да стануваат славолубиви и подмолни, или, со еден збор, да заличуваат на луѓе. Затоа и последната желба на убиениот крал Леонцио е порака до мечките да ги симнат накитот и облеката и да заминат во планините: повторно да станат мечки за да го постигнат внатрешниот мир.

Ако се зафатиме подетално да ја анализираме структурата на романот, ќе забележиме, како што веќе споменавме, присуство на јазични и нејазични елементи, односно покрај текстот, романот е збогатен и со оригиналните илустрации на Буцати. Во однос на текстуалната структура, тој е поделен на дванаесет глави, а секоја глава содржи и кратко резиме на настаните. Потоа,

речиси секоја глава содржи и римувани стихови со што преведувањето на романот станува уште поголем предизвик. Настаните ги раскажува сеприсутниот и сезнаен наратор, кој откако ќе ги раскаже, се навраќа на почетокот на околностите под кои е започнато раскажувањето и така го затвора магичниот круг на приказната без почеток и без крај. Во однос на паратекстот, македонското издание бележи биографија за авторот, но исто така и биографија за преведувачката. Треба да се спомене дека тенденцијата да се потенцира улогата на преведувачот особено кај преводите на литературни дела се забележува особено кон крајот на минатиот век, кога благодарение на развојот на традуктологијата се истакнува креативниот придонес на преведувачот, неговото „коавторство“, па, во современите изданија, неговото име е наведено или под насловот на делото или тој е претставен преку куса биографија.

### Предизвици за преведувачот

Лепезата на предизвици кои Буцати ги поставил пред преведувачот на *Славната инвазија...* е навистина разнобојна. Така, фонолошките предизвици се расеани и низ поезијата, но и низ текстот. Станува збор за едноставни поетски творби карактеристични за поезијата за деца:

Mio buon Re, hai vicino una bisia,  
che ti fa commettere inguistisia.  
Un innocente è chiuso in prigione  
e il ladro naturalmente è contentone.  
Ту: -Ma se lo sai percchè non lo dicci?  
Јо: -Ma io non voglio pasticci! (стр. 95)

Добар мој кралу, до тебе змија се мрешка  
што те натера на голема судска грешка.  
Невин човек зад решетки седи,  
дур крадецот на слобода задоволства си реди.  
Ти: Но, зошто не кажа штом си знаел?  
Јас: Не сакам неволји, затоа сум таел! (стр. 91)

Деталната анализа на овие, навидум едноставни стихови, би можела да зафати широк простор, па во оваа прилика само накусо ќе заклучиме дека станува збор за целосен одговор на фонолошките предизвици, бидејќи наизменичната рима е застапена на истите позиции во оригиналот и во преводот. За да се оствари тоа, користени се различни преведувачки техники кои одат од инверзија („Mio buon Re“ (Мој добар кралу) – „Добар мој кралу“,) парафраза (наместо „chiuso in prigione“ (затворен во затвор) – „зад решетки седи“), до додавање („contentone“ (ептен задоволен) – „задоволства си реди“ или „затоа сум таел“ целосно вметнато во македонскиот превод).

Фонетски предизвик во рамките на прозниот текст е повторно детската игра да се погоди зборот кој почнува на одредена буква<sup>1</sup>. Во овој случај мечето Тонио се наоѓа во „Т...“, а татко му погодува на италијански дали станува збор за *Tavoliere delle Puglie?* (Таволиере во Пуља) *Tiro a segno?* (стрелиште) *Teatro?* (театар) *Tropico?* (тронски предел) *Tribunale?* (суд) *Tavolo?* (маса). Тој дури размислува дека тоа „т“ можеби е „termine“ (крај) како крај на животот, на пример, за да се сети конечно на замокот Tremontano (Тремонтано). Се разбира дека фонетските предизвици во случајот на топонимите се пренесуваат наједноставно, преку транскрипција, но проблем претставуваат општите именки кај кои забележуваме тенденција на пренесување онаму каде е тоа возможно, односно каде што постои совпаѓање во двата јазика, како што се лексемите *театар* и *трибунал*. Од друга страна, во останатите примери забележуваме компензација со лексеми кои го задоволуваат формалниот критериум, иако не станува збор за семантичко совпаѓање: *таван* или *трло*. Што се однесува, пак, до лексемата *termine* што на италијански јазик означува „крај“ треба да се истакне дека постои делумно семантичко совпаѓање со македонскиот јазик каде овој термин се користи за да се означи „временски рок“, па, така, во преводот го имаме *...термин како крај за неговите неволји или крај на животот?* (стр.41)

Лексичкото рамниште при преведувањето на литература за деца, на преведувачот му остава широк простор да ја манифестира својата креативност. Станува збор за употреба на специфични лексеми и во изворникот, но и на чувството на преведувачот за јазикот што го користи најмладата читателска публика. Во таа смисла, во изворникот сретнуваме интересни, неретко фантастични, антропоними и топоними. Во македонскиот превод забележуваме генерална тенденција на нивно транскрибирање. Така, *Leonzio* е транскрибиран како Леонцио, *Tonio* – Тонио, *de Ambrosiis* – де Амбросиус, *Babone* – Бабоне итн. Дел од имињата се преведени со форми кои се познати во македонскиот јазик, па *Teofilo* е Теофил, *Gelsomino* – Јасмин, *Gedeone* е Гидеон. Сретнуваме и прекари на кои е применет соодветен семантички превод, па *Zampetta* е Шепичка, а мечето *Nasone* – Носко. Дел од имињата потекнуваат од италијанската традиција како, на пример, *gato mammone*, измислено суштество, мачор со застрашувачки изглед – преведен описно како *мачорот крволочник*. Во овие суштества спаѓа и *lupo mannaro*, познат и во нашата култура и преведен како *волкот врколак*.

Но, не само антропонимите, туку и топонимите се интересни за анализа, бидејќи ликовите, на работ меѓу сонот и јавето, се движат во исто такво царство. Така, одредени топоними се транскрибирани, како веќе споменатото место *Таволиера во Пуља* или се разбира, *Сицилија*. Сепак, некои места имаат и свое семантичко значење, кое преведувачката го транскрибира, а потоа и го калкира во рамките на самиот текст затоа што без тоа не би можел да се

<sup>1</sup> Слични фонолошки игри има и во расказот *Нешто на буквата Л* (Буцати: 2005). Повеќе за преведните решенија во расказот: Јакимовска: 2015.

разбере севкупниот контекст. Таков е случајот на *Rossa Demona – Рока демона* дополнета со значењето на ова место *Гаволска карпа* (стр. 31).

Транскрипцијата како преведувачка техника е применета и на зборовите кои немаат никакво значење, кои се плод на фантазијата на Буцати и на кои тој им дава магични моќи:

Fàrete finkete gamorré  
àbile fàbile dominé  
brùn stin màiela prit  
furu toro fifferit.  
Фарете финкете гаморе  
Абиле фабиле доминe  
Брун стин мајела прит  
Фуру тото фиферит.

Истата техника е применета и кога станува збор за измислени суштества како што се, на пример, *le globigerine* или *глобигерините* (стр. 79).

Романот на Буцати, како и книгите за деца воопшто, избобилуваат и со лексика со која се подражаваат најразлични звуци. Се разбира дека во преводот тие се адаптирани на македонската култура, односно на начинот на кој звуците се восприемаат во целната култура. На пример, смеењето на надвојводата *Ah! Ah! Ah!* е пренесено на македонски како *Ха-ха-ха!* (стр. 18), часовникот на италијански звони *deng! deng!*, а на македонски *динг-данг!* (стр. 34). Или, италијанската пушка пука *pum!* додека македонскиот читател слуша *бум!* (стр. 63).

Кога станува, пак, збор за извиците, постојат очигледни сличности во примерите на двата јазика, па извикот *Ehi!* е пренесен *Ej!* (стр. 43) додека *Uuuuhhh!* е пренесено *Уууууу!* (стр. 79). Од друга страна, *ahimè* кое не се поклопоува со македонските извици е преведен со еквивалентот *оф, леле!* (стр. 47).

Едно од основните обележја на литературата за деца е употребата на емотивно обележаната лексика како што се, пред сè, деминутивните, но и аугументативните форми. Италијанскиот јазик е богат со деминутивни форми, кои секаде каде што е тоа можно, се пренесени во преводот: *...borgate, fumicelli, boschi pieni di uccelletti e casette...* Така, во примерот сретнуваме набројување во кое се застапени италијански деминутивни форми пренесени со соодветни македонски деминутиви: *fumicelli – рекички, casette – куќички*. Одредени лексеми во изворникот не се во деминутивна форма но, сепак, се однесуваат на мали референти, како, на пример, лексемата *borgata* која означува мала населба што дозволува преведувачката наместо описно, да ја пренесе лексемата со деминутивот *грагче*. Употребата на деминутиви се забележува и онаму каде

што е употребена придавката *piccolo*, како во примерот *piccolo spirito* (мал дух) преведено како *мало духче* (стр. 11). Во одредени случаи, пак, употребата на деминутиви може да се толкува како компензација за италијански граматички форми за апсолутен суперлатив со силен стилски ефект. На пример, во дијалогот *L'orso: buonissima carne* – стилскиот ефект на формата *bunissima* е заменета со деминутивот на именката *carne*, па во преводот сретнуваме: *Мечка, а? Вкусно мевце.* (стр. 43). Слична компензација следиме и во примерот:

«*Bambini! Distribuzione di giocattoli bellissimi!*» - „*Дечиња, подаруваме богати пакетчиња!*“. Како што веќе напоменавме, употребата на деминутиви во литературата за деца е неизбежна за да им се доближи текстот, па, во таа смисла, понекогаш преведувачката интервенира со вакви форми и онаму каде што ги нема во изворникот, како што посведочивме во претходниот пример каде лексемата *bambini* е преведена со формата *дечиња*.

Аугментативите се застапени во италијанскиот јазик, а како и во македонскиот јазик тие неретко се користат во контексти во кои зголемувањето го потенцира негативниот развој на настаните, како на пример: *nivolone nero* – *црно облачиште* (стр. 46) или се зголемуваат димензиите на предмети или суштества: *mura altissime* пренесено како *високи ѕидишта* (стр. 12) при што, слично на примерите со деминутивните форми, забележуваме компензација за формата на апсолутен суперлатив *altissime* (многу високи) со аугментативот *ѕидишта*.

Покрај аугментативите и деминутивите, во романот забележуваме и разговорна лексика која го доближува текстот до децата, а неретко му дава и шеговит призвук. Во таа смисла, лексемата *mangiata* со значење *обилно јадење, гозба* е пренесена на македонски како *кркање*, а потоа е извршено додавање за да се добие рима, но и за да се следи шегобијната нота на романот со лексемата *сркање*:

*И потоа – големо кркање,  
Чоколада, марципан и мед сркање, [...] (стр. 72).*

Слично на тоа, мечокот кој се коцка и губи, во лутина вели дека е *sbancato* или буквално *банкротиран* а во македонскиот превод ја сретнуваме разговорната лексема *ме ошуриште* (стр.92).

Сепак, преводот не го ограничува детето-читател на аугментативи и деминутиви, или зборовни од неформалниот регистар. Тој му овозможува на младиот читател и да се надградува, да учи зборови кои поретко се сретнуваат во секојдневието. На пример, мечокот Салнитро е *pечовит* (*parlatore distinto* – буквално *угледен говорник*), мечето е спуштено низ *синдилија* (*prezipici* – *провалија*), а фоките се *гансави*.

Во однос на културно обележаната лексика, таа во романот е застапена преку

набројување на јадења (слатки) типични за италијанската кујна. Вообичаено, во литературата за возрасни, реалиите се пренесуваат во оригиналната форма, а потоа објаснението се дава или во продолжението на текстот или во фусноста, на пример. Сепак, преведувачката водела сметка дека станува збор за литература за деца, еден од ретките случаи каде што се препорачува употребата на адаптацијата. Во таа смисла, *paste frolle* се преведени со *ванилицы* бидејќи најмногу наликуваат на овие слатки од македонската кујна. Во препевот забележуваме и употреба на други техники како описен превод (*cannolicchi* – чоколадни салами), генерализација (*cannoni* – кифли), испуштање (*mandorlati sfogliatine*), кои се објаснуваат со функцијата на лексемите во песната – да овозможат бурлеска, весело набројување, а кое притоа на формален план ќе понуди и рима:

[...]

con zucchero miele cioccolato marzapane mandorlati sfogliatine  
cannoni (con crema o panna a piacimento) amor bigné canditi  
nonché fiori di elletera<sup>1</sup>  
torroni cannolicchi paste frolle eccetera.

Или на македонски:

[...]

чоколадо, марципан и мед сркање,  
кифли и еклери, со шлаг или крем,  
бадемови колачиња полнети со џем,  
кандирано овошје и тропски цветови,  
чоколадни салами, вафли и ванилицы...

Адаптацијата како преведувачка техника која се користи во ретки контексти, но која е податна за употреба при преведување литература за деца, ја сретнуваме и при пренесувањето на паричните единици. Во моментот кога мечките се враќаат во планините, тие сите пари ги оставаат на сиромасите. Во оригиналот Буцати вели: *Distribuirono ai poveri tutti i soldi, fino all'ultimo centesimo* (...) односно мечките ги оставиле сите пари, до последното *центче* додека во македонскиот текст мечките ги поделиле сите пари (...) *cè do последен денар* (стр. 110).

Духот на бурлеска, на хумор кој провејува низ романот преку употребата на специфична лексика особено се надополнува со употреба на изрази кои се често колоквијални. Дел од изразите се совпаѓаат по форма и содржина, како, на пример, *armati fino ai denti* пренесено со македонскиот израз *вооружени до заби* (стр. 52). Иако не се идентични, со голем степен на сличност се одликуваат и изразите *mettere su pancia* (буквално *става на стомак*), преведен *си ставивме стомаци* (стр. 108). Сепак, најинтересни за анализа се оние искази

каде формалните разлики се најголеми и каде креативноста на преведувачот најмногу доаѓа до израз. Такви се изразите: *darsela a gambe levate* (да се дадеш во бегство со кренати нозе) пренесено *фатил магла* (стр. 24), потоа *buscarsi di santa ragione* (си го најдовме многу) – *убаво си го окржавме* (стр. 53) или *ubriachi fradici* (пијани натопени) – *камен пијани* (стр. 83).

На морфосинтаксичко рамниште особено интересна за анализа е употребата на прекажаните форми, односно на л-формата која не постои во италијанскиот јазик. Одлуката во кои случаи да ги користи овие форми зависи во целост од преведувачката и таа тоа го определува во различните контексти. Притоа, врз процесот на одлучување влијаат два основни фактора: присуството на сезнајниот раскажувач и контекстите во кои тој се претставува како сведок, од една страна, но и доминантното присуство на прекажаните форми во македонската раскажувачка традиција, бидејќи, како што е добро познато, народните приказни најчесто започнуваат со синтагмата *си било еднаш...* Така, кога раскажувачот директно се обраќа до читателот или кога раскажува конкретни настани, не се користат прекажани форми. Тие се користат за да се изнесат настани кои се случиле пред моментот на започнување на централната нарација, како што е, на пример, грабнувањето на мечето Тонио, кое претходи на инвазијата на мечките: *Пред многу, многу години, кога кралот на мечките и неговото синче Тонио отишле да берат печурки по планината, двајца ловџии му го грабнале детето* (стр. 15, 16). Во изворникот, во италијанската верзија сретнуваме употреба на минато несвршено време *andava* и предминато време *avevano rubato*. Прекажаните форми типично се користат и онаму каде раскажувачот не ја раскажува сопствената приказна, туку некоја која и самиот ја чул од други, како на пример легендата за Рока демона: *Го пронашле мртвов дури и прочуениот разбојник Мартонела кој се фалел дека ниту од Господ не се плаши* (стр. 32). Во изворникот, се сретнува партицип на свршено време *era stato trovato* и повратен глагол во минато несвршено време *si vantava*.

Очудувањата во рамките на синтаксата на Буцати главно се во функција на ефектот на бурлеска преку набројувања. Таков е, на пример, описот составен од три надоврзани дел-речници: *Un lampo accescante, un nuvolone nero, un miagolio che gela il sangue*. Македонскиот превод ги следи во чекор ваквите синтаксички форми: *Заслепувачки блесок, црно облачиште, мјаукање од кое крвта во жилиите се смрзнува* (стр. 46). Динамиката на делото ја дополнуваат честите прашални реченици, во кои и авторот и самиот се исчудува (како и нетрпеливото дете) и се прашува кој е одговорот на тајната: *Нова гаволитина ли е ова? Мистерија нова? Малку ли досегашните му беа?* (стр. 91). Или, извичните реченици кои исто така создаваат динамика и дополнителен емотивен набој: *На јуриш, јунаци мои! – викаше громогласно кралот Леонцио поттикнувајќи ги на борба.* (стр. 52).

Буцати, како претставник на магичниот реализам, во своите дела користи



бројни стилски фигури преку кои доаѓа до израз неговата неспорна надареност. Особено е честа метафората како во оној дел од текстот кога кралот Леонцио сознава дека му се ближи крајот и чувствува дека *Низ малата дупка, направена од куришумот, животот полека, полека му се измолкнуваше* (стр. 107). Или пак, типичната метафора за змија, добиена преку скратена споредба, а која ја споделуваат двата јазика (односно двете култури): *Добар мој кралу, до тебе змија се мрешка (...)* (стр. 91).

### **Заклучни белешки**

Анализата на структурата на романот, на неговите јазични и нејазични елементи јасно упатува дека авторот е многукратно надарен творец, и илустратор, и писател, и поет, па пред преведувачот се наметнуваат низа искушенија, низа предизвици...

Во однос на илустрациите, како извесна недоследност на издавачот може да се смета фактот што внатрешниот дел на изданието не е во боја, односно одредени илустрации во боја во оригиналот се недоследна црно-бела копија во преводот.

Сепак, она што е поважно е дека за разлика од илустрациите, текстот на преводот не губи воопшто од својата појдовна шареноликост. Преводот и формално ја следи не само прозата, туку и поезијата и тоа онаква каква што ја сретнуваме во оригиналот. Имено, фонолошките очудувања се пренесени во целниот текст, преку бројните рими или игри на зборови-погодувалки. Македонската лексика е динамична како и италијанската: низ неа провејуваат и деминутиви, и аугументативи, и разговорни зборови со шегобијна содржина, и извици, крици, звуци, но и посложени зборови со кои малите читатели ќе си го збогатуваат вокабуларот. На ваквата тенденција се надоврзуваат и преводните решенија за фразеолошките изрази, кои со сликите кои ги носат со себе, го развеселуваат и оживотворуваат текстуалниот пејзаж. Јунаците се или *камен тијани* или *им чади главата* или понекогаш знаат *убаво да си го окркаат*. Преводот ја следи и синтаката и стилските фигури, а како една од најзначајните особини на преводот е употребата на прекажаното време кое не е застапено во италијанската граматика, но кое е карактеристично за творештвото за деца на италијански јазик.

Од аспект на преводот на културно обележаните елементи треба да се истакне дека детската литература е едно од ретките подрачја во кои се дозволени адаптациите, односно одомаќинувањето чија употреба Венути сериозно ја критикува. Во ова дело, се забележува дека преведувачката осцилира помеѓу одомаќинување и отуѓување, или како што би рекол Еко (2003), таа донесува одлуки, преговара. Така, земајќи предвид дека и самиот наслов го лоцира дејството на настанот во Италија, може да се забележи дека антропонимите и топонимите се транскибирани што значи дека се отуѓени и малиот читател го

„земаат за рака и го носат во Италија“. Од друга страна, некои јадења типични за италијанската кујна или паричните единици не се пренесени заради публиката кај која тоа би внесло забуна.

Конечно, како авторот, така и преведувачката, користи разни техники, се снаоѓа и преговара, додава, одзема или компензира за да ни долови едно несекојдневно дело наменето за најспецифичната читателска публика.

### Користена литература

- [1] Буцати, Дино. (2005). *Продавница на тајни*. Скопје: Ѓурѓа.
- [2] Буцати, Дино. (2018). *Шеесет раскази*. Скопје: Три.
- [3] Буцати, Дино. (2020). *Славната инвазија на мечките на Сицилија*. Скопје: Паблшер.
- [4] Буцати, Дино. (2007). *Татарска пустина*. Скопје: Ѓурѓа.
- [5] Јакимовска, Светлана. (2015). Преводните решенија во македонскиот превод на збирката раскази „Продавница на тајни“ од Дино Буцати. во *Paralelismi linguistici, letterari e culturali*. pp. 251–263. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- [6] Тынянов, Юрий. (1929). *Архаисты и новаторы*. Ленинград: Прибой.
- [7] Buzzati, Dino. (2017). *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*. Milano: Mondadori.
- [8] Eco, Umberto. (2003). *Dire Presque la même chose*. Paris : Bernard Grasset.
- [9] Jakobson, Roman. (1973). “Modern Russian Poetry: Velimir Khlebnikov”, in *Major Soviet Writers: Essays in Criticism*, Oxford: Oxford University Press.
- [10] Molina, L. and Hurtado, A. (2002). “Translation Techniques Revisited: a Dynamic and Functionalist Approach”. In *Meta*. 47(4), pp.498–512. Montréal: Les Presses de l’Université de Montréal.
- [11] Venuti, L. (2001). “Strategies of Translation”. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, ed. Mona Baker. London and New York: Routledge.
- [12] Vinay, Jean Paul and Darbelnet, Jean. (1977). *Stylistique comparée du français et de l’anglais. Methode de traduction*. Paris: Didier.



## УЛОГАТА НА КВАЛИФИКУВАНИТЕ ПРЕВЕДУВАЧИ ВО ГЛОБАЛИЗИРАНИОТ СВЕТ ВО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЈА И ИНФОДЕМИЈА

Драган Донеv<sup>1</sup>, Марија Крстева<sup>2</sup>, Кристина Костова<sup>3</sup>,  
Крсте Илиев<sup>4</sup>, Наталија Поп Зариева<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
marija.krsteva@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>5</sup>Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Феноменот на глобализацијата веќе подолго време е присутен во речиси сите сфери на модерното општествено живеење. Но, се чини дека оваа година по прв пат глобализацијата се соочува една друга појава, појава каква немало во изминатите сто години. Станува збор за новонастанатата здравствена криза од светски рамки. Некои автори во своите трудови пишуваат за две кризи што се одвиваат паралелно една на друга. Едната е здравствената, а другата информациската. Првата уште ја нарекуваат пандемија, а втората инфодемија. Во овој труд најпрво ќе се потрудиме накратко да изнесеме преглед на ставови на еминентни истражувачи од оваа областа презентирани во нивни трудови. Понатаму ќе го анализираме влијанието од овие две кризи, здравствената и информациската, во глобализираниот свет, како и улогата што преведувачот ја има во справувањето со вакви кризи. Главната поента во анализа е потребата од квалификувани преведувачи во меѓународната комуникација во време на здравствена криза од светски рамки, во трката за што побргу да се дојде до релевантни информации кога светот се наоѓа во информациска криза.

**Клучни зборови:** *глобализација, здравствена криза, превод, пандемија, инфодемија.*

## THE ROLE OF QUALIFIED TRANSLATORS IN THE GLOBALIZED WORLD DURING PANDEMIC AND INFODEMIC

Dragan Donev<sup>1</sup>, Marija Krsteva<sup>2</sup>, Kristina Kostova<sup>3</sup>, Krste Iliev<sup>4</sup>, Natalija Pop Zarieva<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
dragan.donev@ugd.edu.mk

<sup>2</sup>Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
marija.krsteva@ugd.edu.mk

<sup>3</sup>Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
kristina.kostova@ugd.edu.mk

<sup>4</sup>Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
krste.iliev@ugd.edu.mk

<sup>5</sup>Faculty of Philology, University “Goce Delcev” – Stip  
natalija.popzarieva@ugd.edu.mk

**Abstract:** The phenomenon of globalization has long been present in almost all spheres of modern social life. But it seems that this year, for the first time, globalization is facing another phenomenon, a phenomenon that has not existed in the past hundred years. It is the emerging health crisis on a global scale. Some authors write in their papers about two crises that take place along each other. One of them concerns the health and the other is about misinformaton. The former is also called a pandemic, while the latter – an infodemic. In this paper, we will first try to briefly present the views of prominent researchers in this field presented in their papers. We will further analyze the impact of these two crises, the pandemic and the infodemic, in the globalized world, as well as the role the translator has in overcoming these crises. This analysis aims to highlight the need for qualified translators in international communication in times of global health crisis, in the race to get relevant information as soon as possible when the world is in an information crisis.

**Keywords:** *globalization, health crisis, translation, pandemic, infodemic*

Кризата со коронавирусот (COVID-19), односно пандемијата, директно или индиректно погоди повеќе од четири милиони луѓе низ светот и притоа ги оптовари здравствените системи и стопанствата (World Health Organization Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 111-www). Светот живее во време на пандемија на коронавирусот, додека научниците се обидуваат да најдат вакцина и лек, а државите преземаат драстични мерки (Во клештите на коронавирусот-www). Стопанската комора на Македонија, активно и постојано,

ја следи вонредната ситуација и во таа насока врз основа на сите средби и разговори кои ги води со претставниците на органите и телата на Комората од една страна, како и од состаноците со претставниците од владините институции и сите надлежни органи од друга страна, потенцира дека во моментот најважно е со заеднички сили на сите чинители најпрво да се зачува човечкиот живот и секако, да се намалат економските импликации врз македонското стопанство (Ниту еден сектор нема да остане имун на кризата-www). Затоа се потребни ефективни стратегии за комуникација за намалување на здравствениот ризик бидејќи се од суштинско значење за заштита на јавното здравје во случај на пандемискиот грип (Effective Health Risk Communication About Pandemic Influenza for Vulnerable Populations-www). Овде се наметнува потребата од ефикасно и брзо разменување на информации од најразновиден карактер помеѓу меѓувладините тела и сектори заради координирано дејствување со цел да се намалат, ублажат или можеби целосно превенираат здравствените ризици.

Во вакви случаи неминовно е најновите откритија од областа на здравствената наука точно и благовремено да се преведуваат и да се дистрибуираат во светски рамки. Од непроценливо значење е успешните методи на постапување и лекување да се преведат и да се пренесат до релевантните локални и регионални здравствени центри. Може да се додаде дека во надминување на кризата, покрај здравствените елементи, од огромно значење се и новините во насока на дистрибуирање на економските мерки и искуства кои се покажале како успешни во една земја, или во еден регион. Притоа и тие треба соодветно и автентично да бидат преведени.

Сето ова оди во прилог на ставот дека потребата од преведување и пренесување на информации од изворниот јазик во целниот јазик во денешно време е сè поголема. Причината за ова лежи во глобализацијата, појава која веќе подолго време се провлекува во публикациите на многу научни трудови од широк спектар на области. Науката за преводот исто така не е имуна на оваа појава која е белег на нашата современост (Bielsa, 2009). Се чини дека овој став добива уште поголема тежина за време на пандемијава.

Глобализацијата во суштина асоцира на фактот дека светот станува сè повеќе поврзан. Сè повеќе има можности и потреби за непосредна комуникација каде било во светот. Широкораспространетите метафори на забрзана мобилност, како на пример, информацискиот суперавтопат, само го потенцираат овој факт, и овозможуваат да се формира претстава за светот како еден вид мрежа од локации што се меѓусебно тесно поврзани на тој начин што просторот се премостува (Bielsa, 2009).

На овој начин преку меѓусебната поврзаност во светот, од една страна се наметнува потребата за зголемена комуникација со други ентитети и трансферот на елементи од нивните локални средини и култури. Од друга страна, пак, истата таа комуникација се комплицира затоа што бариерата формирана од

различни јазици ја поттикнува неможностa да се разберат инволвираните страни во глобализираниот свет. Затоа, преведувачот ја презема улогата на еден вид посредник во обидот да се премости оваа ситуација. Тој има обврска да ги поедностави комплексните феномени на повеќе културолошки и лингвистички елементи што се формираат при меѓусебното општење, предизвикани токму од глобализацијата.

Преведувачите може да дадат голем придонес во борбата против Ковид-19 во рамките на академската фела. Преведувањето на научните истражувања и достигнувања ја подобрува соработката помеѓу лабораториите и научниците на светско ниво (*Translation for COVID 19 – How Linguists Help Fight Against the Virus-ww*). Во оваа вонредна ситуација, како и останатите чинители и агенции инволвирани во справување со кризата, од административни до здравствени, така и преведувачите работат под голем стрес и се во борба со времето за што побргу да ја пренесат информацијата од еден на друг јазик. Притоа треба да се има предвид дека се работи за информации кои мора да бидат прецизно пренесени. Станува збор за научни трудови од областа на медицината и здравјето чијашто коректност треба доследно да се задржи. Од тие причини, ваквите обврски треба да се доделат на стручни, обучени преведувачи. Резултатот што тие ќе го дадат, најпосле ќе биде повеќе исплатлив отколку пренесување на информација од стана на необучени преведувачи.

Исто така треба да се истакне правото на секој поединец да дојде до релевантни информации поврзани со здравствената криза. Но, неретко овој процес не е толку едноставен. Не може секој толку бргу до дојде до потребната информација токму поради јазичните бариери. Се добива претстава дека пандемијата се шири побрзо и не може секој да добие релевантна информација како да дојде до знаење поврзано со заштита, превенција и лекување во оваа ситуација.

Ваквото брзо одвивање на настаните ги приморува луѓето сами да истражуваат на интернет и да бараат информација повеќе. Но, овој метод може во некои случаи поединецот да го однесе во погрешна насока. Доколку се нема доволно проникливост и чувство за релевантен извор на информација, човек може да си направи лоша услуга и да биде погрешно информиран. Понекогаш човек се наоѓа исправен пред прашањето што е подобро, дали да биде неинформиран или погрешно информиран.

Многубројните придобивки на глобализацијата во форма на интернет, поврзаност преку компјутери, смартфони, апликации од секаков вид и за секаква намена, ја прават информацијата подостапна за луѓето. Се намалува и времето потребно да се дојде до таа информација. Преку следење на социјалните мрежи може да се добијат потребните информации дури и без да се вложува некој посебен напор. Со самото најавување на некоја од апликациите на социјалните мрежи веќе ни пристигнуваат информации кои не сме ги ни побарале. Некои пак,

дури и се поврзани со наши претходни пребарувања, па ни нудат дополнителни информации. Алгоритмите за пребарување и поврзување одаг чекор понатаму, па дури ни нудат и информации што пријателите од нашите кругови ги побарале. Со секоја прочитана вест добивате понуда на барем уште неколку поврзани со известување дека можеби ова би ве интересирало.

Од друга страна пак, во ваквата трка за порелевантни информации и искуства, сепак треба да се има особена будност, внимание и претпазливост затоа што во денешното време на изобилство од информации, фокусот е ставен на филтрирање на информациите и доаѓање до точните и релевантните наспрема лажните и спинуваните. Ова воопшто не е лесно ако се има предвид дека во трката за привлекување повеќе читатели и за поголема посетеност на својот веб-портал, а со тоа и зголемување на рејтингот и покачување на цената за рекламирање, се прибегнува кон стратегијата на објавување лажни вести. Уште во 2013 година „Вашингтон пост“ пишува за т.н. инфодемија (When the Buzz Bites Back. (2013).-www). Паралелно со тогашната здравствена епидемија се одвива и уште една епидемија според весникот. Таа има дури и поголеми последици од реалната здравствена епидемија. Оваа информациска епидемија или инфодемија авторот ја карактеризира како мешавина од неколку факти на кои ќе се додаде извесна доза на страв, шпекулации, непроверени извори на информации. Тие потоа набрзина се шират и штафетно се пренесуваат од една земја во друга, заземајќи го целиот свет со помош на модерната технологија. Ова влијае, како врз националната, така и врз меѓународната економија, меѓународната политика, меѓународната безбедност. Понатаму додава дека ваквите информации што се пренесуваат преку интернет и медиумите, креираат глобална паника и најчесто предизвикуваат ирационални поведенија.

Би-би-си цитира научна студија според која погрешните информации може да имаат несогледливи последици за здравјето на луѓето во ова неизвесно време кога владее стравот и паниката и секој се бори да дојде што побргу до информација за да се заштити себе, своето здравје и здравјето на своите најблиски (‘Hundreds dead’ because of Covid-19 misinformation. (2020).-www). Голем е бројот, според нив, на настраданите што следеле непроверени информации. Трудот констатира дека одговорноста е голема како кај владите да се изборат со оваа инфодемија, така и кај платформите на социјалните медиуми и техничките гиганти.

Но, не секогаш информациите се така црни или бели, односно лажни вести или вистинити. Честа појава е хибридната вест, вест во која авторот или ќе ја затскрие лажната информација, или ќе ја филува со извесна проверена информација. Тоа најчесто се случува со додавање на прашалник во насловот. Со ова авторот се оградува дека тој не гарантира за вистинитоста на веста, но само прашува. Овде се игра на картата на невниманието на читателот кој секако предност дава на сензационалниот наслов пред прашалникот. Ова понатаму



повлекува потреба од проверување на информацијата на повеќе веб-страници, на телевизија или некој друг пишан или електронски медиум.

Причината за погрешното информирање не мора да биде секогаш резултат на наменско дезинформирање и сензационалност. Сведоци сме на случаи кога некоја издавачка редакција, од побуди за лукративни и економски придобивки, ангажира нестручни необучени преведувачи за да помине поевтино. Притоа, задачата за преведување на странската вест ја дава на нестручен или неквалификуван преведувач.

Одејќи по трагата на лажната вест за да го најдеме изворот, доаѓаме до заклучок дека од особено значење е улогата на стручниот, обучениот и квалификуван преведувач. Во вакви светски кризи и во свет на глобализација, од огромно значење е поврзаноста и координираноста на сите институции. Преведувачите овде се наоѓаат во улога на медијатори на информацијата од еден на друг јазик. Притоа, ваквата медијација треба да се изврши стручно и детално. Тие помагаат во комуникацијата меѓу владите, научната фела и општата јавност. Затоа, тие треба да го добијат своето соодветно место во општеството кое ги образувало и им овозможило да се стекнат со компетентно знаење и вештини за време на студиите по преведување. Овие стекнати вештини тие сега треба да ги употребат за да му возвратат на своето општество.

### Користена литература

- [1] Translation for COVID 19 – How Linguists Help Fight Against the Virus-  
www: <http://clearwordstranslations.com/language/en/translation-for-covid-19-how-linguists-help-fight-against-the-virus/> (20.03.2020).
- [2] Robert Neather (2012) 'Non-Expert' Translators in a Professional Community,  
The Translator, 18:2, 245-268, DOI: 10.1080/13556509.2012.10799510
- [3] Luis Pérez-González & Şebnem Susam-Saraeva (2012) Non-professionals  
Translating and Interpreting, The Translator, 18:2, 149-165, DOI:  
10.1080/13556509.2012.10799506
- [4] Globalisation and Translation: A Theoretical Approach Esperança Bielsa  
Pages 131-144 |Published online: 05 Jan 2009.
- [5] World Health Organization. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)  
Situation Report – 111. (2020).-www: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200510covid-19-sitrep-111.pdf?sfvrsn=1896976f\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200510covid-19-sitrep-111.pdf?sfvrsn=1896976f_2).
- [6] Во клештите на коронавирусот. (2020).-www: <https://www.dw.com/mk/во-клештите-на-коронавирусот/a-52853131>
- [7] Ниту еден сектор нема да остане имун на кризата. (2020). -www:<http://www.mchamber.org.mk/%28S%28biktfnyqq5dpjf55gc3cmn32%29%29/default>

- ltasp?mId=3&evid=38135&lng=1
- [8] Effective Health Risk Communication About Pandemic Influenza for Vulnerable Populations. (2020)-www: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4504362/>
  - [9] Translation in a Pandemic.-www: <https://kinternational.com/blog/translation-in-a-pandemic/>
  - [10] Language diversity in the COVID-19 pandemic. (2020).-www: <https://translatorswithoutborders.org/language-diversity-in-the-covid-19-pandemic/>
  - [11] COVID-19 Resources to Support Accurate Translation. (2020).-www: <https://eriksen.com/general/translation-importance-during-covid19/>
  - [12] When the Buzz Bites Back. (2013).-www: <https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/2003/05/11/when-the-buzz-bites-back/bc8cd84f-cab6-4648-bf58-0277261af6cd/> ‘Hundreds dead’ because of Covid-19 misinformation. (2020)www: <https://www.bbc.com/news/world-53755067>
  - [13] Md Saiful Islam, Tonmoy Sarkar, Sazzad Hossain Khan, Abu-Hena Mostofa Kamal, S. M. Murshid Hasan, Alamgir Kabir, Dalia Yeasmin, Mohammad Ariful Islam, Kamal Ibne Amin Chowdhury, Kazi Selim Anwar, Abrar Ahmad Chughtai and Holly Seale. (2020). *COVID-19–Related Infodemic and Its Impact on Public Health: A Global Social Media Analysis*. The American Society of Tropical Medicine and Hygien
  - [14] The real fake news about Covid-19. (2020).-www: <https://www.ft.com/content/e5954181-220b-4de5-886c-ef02ee432260>



## ЗБОРОВНИТЕ ГРУПИ СО ГЛАГОЛСКИ ПРИЛОГ ВО ТУРСКИОТ ЈАЗИК И НИВНОТО ПРЕДАВАЊЕ ВО МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК

**Марија Леонтиќ**

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип  
marija.leontik@ugd.edu.mk

**Апстракт:** Зборовната група (синтагма) со глаголски прилог (zarf-fiil grubu) се образува од имески збор и од глаголски прилог (герунд). Пр. kitap okuyarak / читајќи книга. Во овој труд ќе се обработуваат зборовните групи со глаголски прилог и нивното предавање во македонскиот јазик.

**Клучни зборови:** *зборовна група, глаголски прилог, турски јазик, македонски јазик*

## WORD GROUPS WITH A GERUND IN TURKISH LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENCE IN MACEDONIAN LANGUAGE

Marija Leontik<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philology, Goce Delcev University, Stip, Macedonia  
marija.leontik@ugd.edu.mk

**Abstract:** A word group with a gerund (zarf-fiil grubu) is formed from a noun word and from a gerund. Ex. kitap okuyarak/reading book. This paper deals word group with a gerund in Turkish language and their equivalence in Macedonian language

**Key words:** *word group, gerund, Turkish language, Macedonian language.*

### 1. Вовед

Во турскиот јазик именските и глаголските видови зборови според одредени правила се редат во зборовни групи (синтагми) и учествуваат во образувањето на реченицата. Зборовната група е непредикативна синтаксичка единица што се состои од повеќе зборови наредени едни до други според определени правила. Во турската граматика називот на зборовната група се формира според главниот член. Според ова во турскиот јазик ги имаме следните зборовни групи: зборовна група со извик (ünlem grubu, hitap grubu), зборовна група со титула (unvan

grubu), зборовна група со сложена именка (birleşik isim grubu), зборовна група со придавка (sifat tamlaması), зборовна група со број (sayı grubu), зборовна група со хендијада (tekrar grubu), зборовна група со присвоен суфикс (iyelik grubu), зборовна група со именка (isim tamlaması), зборовна група на припадност (aitlik grubu), зборовна група со постпозиција (edat grubu), зборовна група со сврзник (bağlama grubu), скратени зборовни групи (kısaltma grupları), зборовна група со сложен глагол (birleşik fiil grubu), зборовна групи со глаголска именка (isim-fiil grubu), зборовни групи со глаголска придавка (sifat-fiil grubu) и зборовна група со глаголски прилог (zarf-fiil grubu).

Во македонскиот јазик се употребуваат термините (именска) синтагма, фраза и група, но ние во овој труд ќе го употребуваме терминот *зборовна група* бидејќи во турскиот јазик зборовните групи можат да се образуваат со именски и со глаголски видови зборови.

Во овој труд ќе се опише зборовната група со глаголски прилог (zarf-fiil grubu) во турскиот јазик и ќе се приложи нејзиното предавање во македонскиот јазик. Во турскиот јазик освен терминот zarf-fiil grubu (зборовна група со глаголски прилог) се употребува и терминот gerundium grubu (герундска група).

## 2. Зборовна група со глаголски прилог во турскиот јазик (Zarf-fiil Grubu, Gerundium Grubu)

Зборовната група со глаголски прилог (герунд) во турскиот јазик се образува со еден именски збор и еден глаголски прилог. Во оваа зборовна група глаголскиот прилог (герунд) е главен член и следи по именскиот збор кој може да се состои од еден збор или од повеќе зборови. Именскиот збор како помошен член го опишува, објаснува или дополнува глаголскиот прилог од аспект на значењето.

### Зборовна група со глаголски прилог (Zarf-fiil Grubu)

именски збор + глаголски прилог = зборовна група со глаголски прилог  
 isim unsuru + zarf-fiil = zarf-fiil grubu  
 mektup yazarak / пишувајќи писмо

Во оваа зборовна група, глаголскиот прилог се образува со една од следните наставки: -Ip (-ip, -ip, -up, -üp), -ArAk (-arak, -erek), -IncA (-inca, -ince, -unca, -ünce), -AlI (-alı, -eli), -mAdAn (-madan, -meden), -ken, -DIkçA (-dıkça, dikçe, -dukça, -dükçe, -tıkça, -tikçe, -tukça, -tükçe), -mAksIzIn (-maksızın, -meksizin), -DIğIndA (-diğında, -diğinde, -duğunda, -dügünde, -tığında, -tiğinde, -tuğunda, -tüğünde), -A...-A (-a...-a, -e...-e). Само наставката -ken нема варијанти, а додека другите наставки за глаголски прилог имаат соодветен број варијанти зависно од вокалната и од консонантската хармонија во турскиот јазик. Пр. roman okuyup/ читајќи роман; ökü okuyarak/читајќи расказ; şiir okuyunca/читајќи поезија; fıkra

okuyalı/читајќи анегдота; vecize okurken/читајќи афоризам; gazete okudukça/читајќи весник; dergi okuduğunda/читајќи списание; kitap okuya okuya/читајќи (читајќи) книга; kitap okumadan/нечитајќи книга; kitap okumaksızın/нечитајќи книга. Глаголскиот прилог што се образува со наставката -A...-A (-a...-a, -e...-e) со мали исклучоци се јавува како редупликација. Пр. doğaya baka baka/гледајќи гледајќи во природата.

Одредени глаголски придавки (sıfat-fiil) при добивање на падежни наставки во реченицата добиваат функција на глаголски прилог (zarf-fiil). Зборовните групи образувани со овој вид глаголски придавки стануваат зборовни групи со глаголски прилог. Пр. *Bize geldiğinizde küçüktüm.* / Кога дојдовте кај нас бев мала. // *İkisi de filmi çok sevdiğinden sık sık sinemaya gidiyorlar.* / Бидејќи и двете многу го сакаат филмот често одат во кино. // *Her gördükçe sevinir.* / На секое гледање се радува.

Групите што се образуваат со калапите -r...-mAz (-r...-maz, -r...-mez), -DI mI (-dı mı, -di mi, -du mu, -dü mü, -tı mı, -ti mi, -tu mu, -tü mü) и -DI...-AlI (-dı...-alı, -di...-eli) се сметаат за зборовни групи со глаголски прилог. Пр. *dershaneye girer girmez/влегувајќи во предавалната; güneş gördü mü/гледајќи сонце; vatana geldim geleli/доаѓајќи во татковината.*

Зборовните групи што се образуваат со калапите -DI...-mAdI (-dı...-madı, -di...-medi) и -DI...-AcAk (-dı...-acak, -di...-ecek) добиваат функција на зборовна група со глаголски прилог. Пр. *Kız çimende koştu koşmadı yere düştü.* / Девојчето трчајќи по тревникот падна назем. // *Gün battı batacak hava karardı.* / Денот заоѓајќи времето се стемни.

Во зборовната група со глаголски прилог може да има повеќе од еден именски збор. Пр. *Babalar, anneler, çocuklar konuşarak sorunu çözdüler.* / Татковците, мајките, децата разговарајќи го решија проблемот.

Во зборовната група со глаголски прилог, именскиот елемент може да биде друга зборовна група. Пр. *Öğretmenler ve öğrenciler yazışarak sınavı hazırladılar.* / Наставниците и учениците допишувајќи се го подготвија испитот. (во оваа зборовна група со глаголски прилог именскиот елемент *öğretmenler ve öğrenciler/наставниците и учениците*, во турскиот јазик претставува зборовна група со сврзник/bağlama grubu).

Кога зборовните групи со глаголски прилог последователно се редат една по друга, зборот што ја формира групата заедно со наставката се наоѓа во последната група. Пр. *Çimenler yeşerir(ken), çiçekler açar(ken), sıcak rüzgar eserken bahar hissedilir.* / Ливадите зеленеејќи, цветовите цутејќи, топлиот ветрец веејќи се чувствува пролетта. (Во оваа реченица има три зборовни групи со глаголски прилог, но само последната група ја задржува наставката -ken за образување глаголски прилог: *çimenler yeşerir(ken)/ливадите зелеенејќи, çiçekler açar(ken)/цветовите цутејќи, sıcak rüzgar eserken/топлиот ветрец веејќи*). *Dünya hissedilir(se), ilham alınır(sa), duygular mısraya dökülürse, kıtalar iyi işlenirse*

şiiir meydana gelir. / Песната се создава чувствувајќи го светот, добивајќи инспирација, преточувајќи ги чувствата во стиховите, добро обработувајќи ги строфите. (Во оваа реченица има четири зборовни групи со глаголски прилог, но само последната група ја задржува наставката -sA: dünya hissedilir(se)/чувствувајќи го светот, ilham alınır(sa)/добивајќи инспирација, duygu mısraya dökülür(se)/преточувајќи ги чувствата во стиховите, kitalar iyi işlenirse/добро обработувајќи ги стиховите.

Во поезијата и во народниот говор се забележува менување на местата на именскиот збор и на глаголскиот прилог во зборовната група со глаголски прилог. Пр. *Kuracakken yuvamı bulut ermez bir dağa...* (Faruk Nafiz Çamlıbel) / Градејќи го мојот дом на недостижни планини за облаците... (Фарук Наф'з Чамл'бел). // *Bütün sevgileri atıp içimden,* / varlığımı yalnız ona verdim ben... (Ahmet Kutsi Tecer) / Отфрлајќи ги од мене сите љубови/моето битие само нејзе ѝ го дадов... (Ахмет Кутси Теџер). Зборовните групи *yuvamı kuracakken*/градејќи го мојот дом, *atıp içimden*/отфрлајќи ги од мене, во гореизложените стихови се јавуваат со сменет редослед, глаголскиот прилог *kuracakken*/градејќи доаѓа пред именскиот збор *yuvamı*/мојот дом, а глаголскиот прилог *atıp*/отфрлајќи доаѓа пред *içimden*/од мене.

Основна функција на зборовната група со глаголски прилог во речениците е прилошка определба (адвербијална определба, *tamlayıcı*). Пр. *Fakülte öğrencisi olunca çok mutluymuştu.* / Станувајќи студент бидна многу среќен. // *İşe başladığında pek tecrübeli değildi.* / Кога почна да работи не беше многу искусна. (зборовните групи со глаголски прилог *fakülte öğrencisi olunca*/станувајќи студент и *işe başladığında*/кога почна да работи имаат функција на прилошка определба за време/*zaman bildiren tamlayıcı*); *Okula hızlı yürüyerek gitti.* / Брзо чекорејќи отиде на училиште. // *Öğrenciler, sınavda biraz durup düşündüler.* / Учениците на испитот малку успорувајќи размислија. // *Misafirliğe yavaş yavaş giderken bir kutu çikolata aldım.* / Пополека одејќи на гости купив една бонбониера. // *Devamlı yazdıkça kendimi daha iyi ifade ediyorum.* / Постојано пишувајќи подобро се изразувам. // *İyi danışmadan karar verme.* / Неконсултирајќи се не одлучувај. (зборовните групи со глаголски прилог *hızlı yürüyerek*/брзо чекорејќи, *biraz durup*/малку успорувајќи, *yavaş yavaş giderken*/пополека одејќи, *devamlı yazdıkça*/постојано пишувајќи и *iyi danışmadan*/неконсултирајќи се имаат функција на прилошки определби за начин/*durum bildiren tamlayıcı*).

Зборовната група со постпозиција добивајќи го помошниот глагол сум (*ek fiil, i- fiili*) во реченицата може да има и функција на прирок (предикат, *yüklem*). Пр. *Vence bayram ufukta gün bitince dir.* (Cahit Sıtkı Tarancı) / Според мене празникот започнува згаснувајќи денот на хоризонтот. (Џахит С'тк' Таранџ').

Кај зборовната група со глаголски прилог акцентот паѓа на зборот пред глаголскиот прилог. Пр. *eve gelip, eve gelerek, eve gelince, eve gelirken*/дома доаѓајќи.

### 3. Предавањето на зборовната група со глаголски прилог од турски на македонски јазик

Бидејќи еквивалент на турските глаголски прилози се македонските глаголски прилози, зборовната група со постпозиција од турскиот во македонскиот јазик најчесто се предава со општозависна именска група која го содржи глаголскиот прилог образуван со -јќи во македонскиот јазик. Глаголските прилози во турскиот јазик образувани со наставките: -Ip (-ip, -ip, -up, -üp), -ArAk (-arak, -erek), -Inca (-inca, -ince, -unca, -ünce), -AlI (-alı, -eli), -mAdAn (-madan, -meden), -ken, -DIkçA (-dikça, dikçe, -dukça, -dükçe, -tikça, -tikçe, -tukça, -tükçe), -A...-A (-a...-a, -e...-e), -mAksIzIn (-maksızın, -meksizin), -DIğIndA (-dığında, -diğinde, -duğunda, -düğünde, -tiğında, -tiğinde, -tuğunda, -tüğünde) во македонскиот јазик може да се предадат на следниот начин:

|   |   |
|---|---|
| <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -Ip (-Ip ekini alan zarf-fiil grubu)</b>         | <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -ArAk (-ArAk ekini alan zarf-fiil grubu)</b>         |
| günlerce oku-(y)up /<br>читајќи со денови   | çiçeği kokla-(y)arak /<br>мирисајќи го цветот   |
| kalemi ara-(y)ip /<br>барајќи го моливот  | denize bak-arak /<br>гледајќи го морето   |
| fıkraya gül-üp /<br>сmeeјќи се на анегдотата  | sokakta yürü-(y)erek /<br>пешачејќи на улица  |
| okuldan gel-ip /<br>доаѓајќи од училиште  | vatanı sev-erek /<br>сакајќи ја татковината   |
| <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -Inca (-Inca ekini alan zarf-fiil grubu)</b>     | <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -ken (-ken ekini alan zarf-fiil grubu)</b>           |
| çocukluğunu hatırla-(y)ınca /<br>спомнувајќи си на детството  | toplantıya gelir-ken /<br>доаѓајќи на состанок  |
| tiyatroya gid-ince /<br>одејќи во театар  | sinemadan çıkar-ken /<br>излегувајќи од кино  |
| gölde yüz-ünce /<br>пливајќи во езерото   | fakülteye gider-ken /<br>одејќи на факултет   |
| kalabalıktan uzaklaş-ınca /<br>оддалечувајќи се од метежот  | şarkı söyler-ken /<br>пеејќи песна  |
| <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -AlI (-AlI ekini alan zarf-fiil grubu)</b>       | <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -DIkçA (-DIkçA ekini alan zarf-fiil grubu)</b>       |
| iyi haberi ver-eli /<br>давајќи добра вест  | rüzgâr es-tikçe /<br>веејќи ветар   |
| evde kal-alı /<br>останувајќи дома  | yağmur yağ-dıkça /<br>врнејќи дожд  |
| İstanbul'a gel-eli /<br>доаѓајќи во Истанбул,   | parkta gez-dikçe /<br>шетајќи во парк   |
| откако дојде во Истанбул  |   |
| <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -A...-A (-A...-A ekini alan zarf-fiil grubu)</b> | <b>Зборовна група со глаголски прилог образуван со -mAksIzIn (-mAksIzIn ekini alan zarf-fiil grubu)</b> |
| baka baka /<br>гледајќи гледајќи  | evde dur-maksızın /<br>неостанувајќи дома   |



|   |   |
|---|---|
| sora sora /<br>прашувајќи прашувајќи  | konuyu bil-meksizin /<br>незнаејќи ја темата  |
| <b>Зборовна група со глаголски прилог<br/>образуван со -mAdAn<br/>(-mAdAn ekini alan zarf-fiil grubu)</b> | <b>Зборовна група со глаголски прилог<br/>образуван со -DIğIndA<br/>(-DIğIndA ekini alan zarf-fiil grubu)</b> |
| soğuk bas-madan /<br>пред да залади   | konser başla-diğında /<br>концертот започнувајќи,<br>кога започна концертот                                   |
| yaz gel-meden /<br>пред да дојде летото   | çiçeği gör-düğümde /<br>гледајќи го цветот,<br>кога го видов цветот   |

#### 4. Заклучок

Зборовната група (синтагма) со глаголски прилог (zarf-fiil grubu) е многу често употребувана зборовна група во турскиот јазик. Оваа зборовна група се образува од именски збор и од глаголски прилог (герунд).

Зборовната група со глаголски прилог од турскиот во македонскиот јазик најчесто се предава со општозависна именска група која го содржи глаголскиот прилог во македонскиот јазик. Во турскиот јазик зборовната група со глаголски прилог најчесто се образува со наставките -Ip, -ArAk, -IncA, -All, -mAdAn, -ken, -A...-A, -DIkçA, -mAksIzIn, -DIğIndA кои во македонскиот јазик најчесто се предаваат со глаголскиот прилог образуван со наставката -јќи. Пр.

|   |  |
|---|--|
| O, kahve içip çalışıyor.                | Тој <i>пиејќи кафе</i> работи.   |
| Ana müzik dinleyerek okuyor.            | Ана <i>слушајќи музика</i> чита.   |
| Ali odaya girince soba yandığını gördü. | Али <i>влегувајќи во одајата</i> виде дека печката гори.<br>Али <i>кога влезе во одајата</i> виде дека печката гори.<br>Али <i>на влегување во одајата</i> виде дека печката гори. |
| Kız çayırda gezerken çiçek toplayacak.  | Девојчето <i>шетајќи по ливада</i> ќе собира цвеќиња.  |
| Ankara'ya gideli bir hafta oldu.        | <i>Одејќи во Анкара</i> мина една седмица.<br><i>Откако отиде во Анкара</i> мина една седмица.   |
| Sık yazıştıkça daha iyi tanıştılar.     | <i>Допишувајќи се често</i> подобро се запознаа.   |
| Bora koşu koşu yoruldu.                 | Бора <i>трчајќи трчајќи</i> се измори.   |
| Kitap almaksızın derse geldim.          | <i>Неземајќи книга</i> дојдов на час.<br>Без да земам книга дојдов на час.   |
| Biraz dinlenmeden çalışıyoruz.          | <i>Неодмарајќи се малку</i> работиме.<br>Работиме <i>без да одмориме малку</i> .   |

|  |   |
|--|---|
| <i>Sokakta yürüdüğümde köpek gördüm.</i>         | <i>Пешачејќи по улица видов куче.<br/>Кога пешачев по улица видов куче.</i> |
| <i>Delikanlı yataktan kalkar kalkmaz uyandı.</i> | Момчето <i>станувајќи од кревет</i> се расони.                              |

При писменото преведување од турски на македонски јазик, преведувачот прво ги преведува глаголските прилози од зборовните групи со глаголски прилог, потоа целата зборовна група со глаголски прилог, а на крај реченицата. Затоа, многу е корисно преведувачот да ја познава структурата на зборовните групи со глаголски прилог во турскиот јазик, нивните сцелифичности и начини на предавање во македонскиот јазик. За таа цел во трудот приложивме најчести решенија за предавање на зборовните групи со глаголски прилог.

### Користена литература

- [1] Aktan, Bilâl. (2009). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [2] Doğan, Enfel. (2012). *Türkçe Cümle Bilgisi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [3] Hatiboğlu, Vecihe. (1982). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- [4] Karahan, Leylâ. (2012). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.
- [5] Özkan, Mustafa. Pilancı Hülya. (2012). *Türkçe Cümle Bilgisi. I-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- [6] Özkan, Mustafa. Sevinçli, Veysi. (2012). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- [7] Yelten, Muhammet. Açıkgöz, Halil. (2008). *Kelime Grupları*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- [8] Ѓуркова, Минова Лилјана. (2000). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: МАГОР.
- [9] Саздов, Симон. (2008). *Современ македонски јазик 3*. Скопје: Табернакул.



---

## *Дидактика*



**ПСИХОЛИНГВИСТИЧКИ ОСВРТИ КОН ПРОЦЕСОТ НА  
ИЗУЧУВАЊЕ СТРАНСКИ ЈАЗИК****Викторија Еленова<sup>1</sup>**<sup>1</sup>Универзитет на Југоисточна Европа, Тетово  
v.elenova@seeu.edu.mk

**Апстракт:** Во оваа статија ќе стане збор за процесите коишто се случуваат на ниво на човечкиот мозок при етапите на изложување на странски јазик, идентификување со истиот, сфаќање на неговите структури и негово восприемање.

Од аспект на лингвистиката многу е кажано за процесот на изучување/предавање странски јазик. Од современа перспектива се работи за теориски поставки кои најчесто се базираат на преведувачки и споредувачки процеси. Последните триесеттина години носат еден нов навев од идеи и согледувања за тоа како да се постигне поефикасен, полесен и поприроден процес на предавање/учење странски јазици.

Потпирајќи се на психологијата и на неврологијата, глотодидактиката почнува да ги дава првите резултати, односно почнува да создава механизми кои таквиот процес го издигнуваат на повисоко рамниште.

Базирајќи се на физиологијата и на анатомијата на мозокот, во состојба сме да осознаеме нови факти за неговата функционалност и со тоа да го издигнеме предавањето странски јазици до посакуваната и заслужената позиција.

Всушност, новите пристапи ќе ни ги покажат и заблудите на традиционалните методи за предавање. Се разбира, ќе се кршат копја за одбрана на традиционалните методи, но вербата во поставувањето нова (изменета) структура ќе ги победи некогашните убедувања.

Заклучокот е далеку едноставен, ако го споредиме со сложеноста на нервниот систем. Тој вели дека факторот предавач/наставник и неговиот хуманистички пристап кон ученикот, мотивираноста да се даде или пренесе, креативноста во создавањето или селектирањето на дидактичките материјали и обезбедувањето на еден пријатен и стимулирачки амбиент за учење, ќе направат мозокот да се опушти, да се помири и да дозволи да се случат потребните нервни процеси кои ќе овозможат ефективно учење странски јазик.

**Клучни зборови:** *мозок, неврони, лева и десна хемисфера, сфаќање, восприемање, мотивација, афектен филтер.*

## PSYCHOLINGUISTIC OVERVIEW OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS

Viktorija Elenova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>South East European University, Tetovo

**Abstract:** This article will talk about the processes that take place at the level of the human brain during the stages of exposure to a foreign language, identifying with it, understanding its structures and its acquirement.

From the aspect of linguistics, a lot has been said about the process of learning / teaching a foreign language. From a modern perspective, these are theoretical assumptions that are usually based on translation and comparison processes. The last thirty years have brought a new stream of ideas and insights on how to achieve a more efficient, easier and more natural process of teaching / learning foreign languages.

Relying on psychology and neurology, glottidactics begins to give the first results, i.e it begins to create mechanisms that raise such a process to a higher level.

Based on the physiology and anatomy of the brain, we are able to learn new facts about its functionality and thus raise the teaching of foreign languages to the desired and deserved position.

In fact, the new approaches will show us the misconceptions of traditional teaching methods. Of course, the spears will be broken to defend the traditional, cathedral methods, but the belief in setting up a new (changed) structure will defeat the old convictions.

The conclusion is pretty simple, compared to the complexity of the nervous system. It says that the factor of teacher (leader in the teaching process) and his humanistic approach to the student, the motivation that he/she gives or conveys, the creativity he/she produces in creating or selecting didactic materials and providing a pleasant and stimulating learning environment, will make the brain relax, reconcile and it will allow the necessary neural processes to take place, which will enable effective foreign language learning.

**Keywords:** *brain, neurons, left and right hemispheres, comprehension, acquirement, motivation, affective filter.*

### 1. Местото на глотодидактиката меѓу хуманистичките науки

Во последниве триесет години, сведоци сме на длабоки социолошки, политички и културни промени. Процесот на глобализација, потребата од континуирано професионално преквалификување во светот на трудот, постојаните реформи во училиштата и на универзитетите, формирањето и делувањето на Европската Унија, се само некои од сликите коишто го опишуваат современото општество во кое изучувањето на странските јазици е сè понеопходно.

Дваесеттиот век се нарекува „век на мозокот“ заради фактот што токму во тој период, поточно во неговите последни триесет години, се доаѓа до посебни откритија за невропсихологијата како дел од човечкото однесување. Во овој период, како и во годините од Новиот век се поставени уште појасни прикази за човечкиот мозок на анатомско, физиолошко, молекуларно и клеточно ниво.

Дури и науката за изучување јазици (глотодидактика)<sup>1</sup>, со интерес гледа кон невролошките науки сакајќи да спознае и да продлабочи некои невропсихолошки механизми за учење јазик. На тој начин науката за изучување јазици би дошла до теории, модели и заклучоци за ефикасно изучување на втор јазик или воопшто, до заклучоци околу изучувањето странски јазици.

Науката за изучување јазици (глотодидактика)<sup>2</sup>, најпрво никнала како придружна гранка на општата лингвистика и била насочена кон принципите за примена, односно претставувала практичен дел на една постоечка теоретска дисциплина. Потоа, истата сакајќи да продре низ специфични лингвистички содржини како и да ги проучи (восприемањето на јазикот и начините на предавање на истиот), почнува да се потпира на педагошките и на психолошките науки.

Бидејќи восприемањето на еден нов јазик претставува комплексен процес којшто инволвира фактори од различна природа: психолошка, невролошка, комуникациска, културна, методолошка, емоционална итн., се појавило за несоодветно да се третираат невролошките принципи исклучиво од едукативен аспект, а при тоа да се исклучат од играта останатите фактори. Од таа причина, науката за изучување јазици (глотодидактика), не копира теории изведени од други области на истражување, туку на основа на различни теориско-методски искуства во други дисциплини, разработува свои модели за јазично образование.

*„Мерката за комплексност на една операција се изразува преку бројот на фактори коишто се земени за обработка и опсежноста на потребното проучување за истите да бидат опишани.“ (Е. Боничели, 2000)*

Дефиницијата може да го опише процесот на предавање странски јазик: наставникот освен што треба да организира практично предавање на јазикот (користење соодветна методологија, обезбедување соодветна атмосфера, обезбедување нагледни средства), тој треба да се занимава и со факторите коишто влијаат врз восприемањето на јазикот кај слушателите: импактот од личната култура како и од културата на јазикот кој се учи, проблемите околу

<sup>1</sup> **glottodidattica** – **Vocabolario Treccani**

glottodidattica s. f. [comp. di glotto-lingua, linguaggio e didattica – l'attività e la teoria educativa che concerne i metodi d'insegnamento]. – Settore della linguistica, e più propriam. della linguistica applicata, che ha per oggetto l'insegnamento delle lingue (cioè della lingua prima, o materna, e di una o più lingue seconde)

Глото – јазик и дидактика – дејства и теории кои се однесуваат на методите за предавање. – Дел од применетата лингвистика којашто за предмет на проучување го има предавањето на јазици (прв (мајчин), како и еден или повеќе втори јазици)

<sup>2</sup> Заради блискоста со италијанскиот јазик и заради користењето италијанска научна литература, наместо наука за изучување јазици, ќе биде применуван терминот глотодидактика.



пронаоѓањето (враќањето) во школскиот амбиент, траумите заради повторното учење, интерлингвистичкиот развој, приватниот живот, здравствената состојба и др.

Во контекст на комплексноста на процесот на восприемање/предавање на странски јазици, глотодидактиката во последниве години сè повеќе ги напушта универзалните модели, приморана е да разработува нови теории и нови методологии засновани на специфичноста на различните ситуации во кои се случува восприемањето (странски јазик во возрастна доба, странски јазик на имигранти, описменување во втор јазик), но сепак концентрирајќи се на единката (ученикот) во образовниот процес, функционирањето на мозокот, на реагирањето и на однесувањето, чијашто вкупност претставува предмет на невролингвистиката.

## **2. Невробиолошката основа во восприемањето јазик**

Човечките однесувања, од оние едноставните, како подигање молив, до оние посложените, како читање, учење на памет поезија, свирење на музички инструмент, се плод на интеракција помеѓу нервните клетки, групирани во посложени или попусти кола коишто посредуваат помеѓу организмот и надворешната околина. Кога ќе се сфати функционирањето на нервните клетки одделно, како и организирани во групи, ќе можат да се сфатат и феномените на човечкото однесување.

Понекогаш сме зачудени пред некои човечки карактеристики, како на пример: способноста за меморирање на јазични структури кај децата или пак, нивната способност да восприемаат повеќе од еден јазик истовремено (кај деца од билингвални семејства), музикалноста, способноста за свирење инструмент или способноста за создавање рачни креации како предност во процесот на учење странски јазици.

Човечкиот мозок е составен од милијарди неврони, односно од меѓусебно поврзани нервни клетки. Невроните истовремено пренесуваат, разменуваат и елаборираат податоци. Пренесувањето на податоците се остварува преку електрични сигнали емитувани преку аксони (нервни влакна), односно преку нивните клеточни продолжетоци чишто врвови (синапси) креираат допирни точки со други неврони. Мрежата на нервни поврзувања може да биде толку моќна, така што само еден неврон да може да предизвика активирање на илјадници други нервни клетки.

Основната задача на невроните е да ги координираат човечките активности, како на ниво на функционирање на органите, така и на ниво на однесување. При исполнување на својата задача, невроните се организираат во клеточни групи, наречени „невро-функционални модули“.

Организирањето на нервните системи се случува по природен пат, заради генетски фактори (мозокот е предиспониран да создава невронски групи со

кои ги управува човечките функции кои не ни мораат да бидат сфатени: плачот кај новороденчињата), но невро-функционалните модули се создават и заради „input“ (понатаму „стимул“) од околината и заради акцијата и интеракцијата на единката со таквите стимули. Значи, за развој на јазик, неопходен е јазичен стимул, а доколку тој отсуствува во првите години од животот, се оневозможува способноста за восприемање дури и на мајчиниот јазик.

Стимулите навреќаат на искуството, коешто го активира генетскиот потенцијал да разработува информации од амбиентален карактер (да разграничува звуци од артикулирани гласови). Но, исто така, стимулите зависат од искуството, односно на основа на искуството понатаму овозможуваат разработување на информацијата на повисоко рамниште (организирањето на втор странски јазик на основа на веќе стекнат јазик).

Амбиент којшто е разнолик и богат со стимули, овозможува силна когнитивна функција и развој на нервниот систем. Таквиот амбиент избобилува со стимули од аудитивен, визуелен и емотивен карактер.

Всушност, ќе заклучиме, агилноста на невроните во процесот на изучување на јазик зависи од околината, од емоциите, од существувањето со околината и од мотивацијата којашто следствено ќе се роди.

### **2.1. Мозокот – хардвер при процесот на изучување странски јазици**

Неврологијата го разработува феноменот на латерација, а тоа пак подразбира постоење на две мозочни хемисфери, поставени лево и десно во черепот. И двете хемисфери работат на различен начин. Психологијата нивното функционирање го дефинира: на левата хемисфера ѝ се доверени задачи од аналитичка и логичка природа, додека во десната хемисфера се обработуваат податоци од глобален, аналоген карактер.

Бимодалност упатува на взаемно функционирање на двете мозочни хемисфери, аналитичката (лева хемисфера) и глобалната (десна хемисфера). И двете хемисфери се инволвирани во јазичната комуникација и затоа треба да се изнаоѓаат начини за да бидат интегрирани во процесите на изучување јазик. Од овде и произлегува опозицијата на Крашен: „восприемање“ наспроти „сфаќање“. Според него, восприемањето е процесот што овозможува долготрајна меморија и длабоко интегрирање на двете хемисфери, а сфаќањето е процесот што предизвикува краткотрајна меморија и се базира на левата хемисфера.

Насочивост е принцип според кој се случува бимодалноста, односно објаснува една прецизна насока: од десната хемисфера (контекстуална и глобална), кон левата хемисфера (формална и механичка).

Затоа, во оперативните модели на предавање странски јазик согледуваме: мотивирање за сфаќање, инволвирајќи емотивна димензија (задоволство да се научи нов јазик, љубопитноста за нова култура – десна хемисфера) и логичност (професионалната потреба, егзистенцијалната потреба – лева хемисфера). Потоа се претставува дидактичкиот контекстуализиран материјал, истиот е

богат со стимули и со културолошки конотации (десна модалност), за на крајот да се премине кон формализирање на анализата со техники насочени кон левата модалност (вежби, согледување на функционирањето, граматички заклучоци).

Од погоре реченото, восприемањето е несвесен процес којшто ги користи стратегиите на глобалност на десната хемисфера од мозокот, заедно со оние аналитичките на левата хемисфера. Тоа што е восприемено, влегува во стабилен дел од компетентностите на една личност, останува во долготрајната меморија.

Сфаќањето е рационален процес, воден од левата хемисфера, базиран на краткотрајна меморија. Со други зборови, компетентноста на сфаќање има свое време, не е дефинитивна, не е трајна. Таа многу побавно се активира споредено со восприемената компетентност и затоа во реалната комуникација, може да има улога на монитор, односно на контрола на граматиката.

Наставниците треба да тежнеат да дојдат до восприемање. Кога се постигнува сфаќање, се добива и чувство на постигнат позитивен резултат, но реално се работи за времен ефект којшто не може да генерира автономно лингвистичко однесување. Оваа дихотомија всушност нè навраќа да ги анализираме дидактичките материјали со коишто располага наставникот по јазик.

Крашен издвојува три принципа коишто доведуваат до восприемање, наместо до едноставно сфаќање.

- Јасен стимул (input) – ученикот да може да се сконцентрира на содржината, а не на формата.
- Природен, логичен ред – инпутот да биде доведен според природен, градациски ред. Да биде следствен на оној сервирианиот во еден претходен момент. Виготски зборува за „зона на потенцијален развој“: растојание од задачата којашто ученикот е во состојба да ја направи и потенцијалното ниво кое истиот тежнее да го достигне со реализирање на задачата во целост. Растојанието се преминува самостојно или со помош на водач (наставник, учител). Ако последователно преминуваме кон нови елементи, значи дека сите претходни претставуваат неопходен услов за восприемање.
- Да постои сигурност дека при градациската последователност на елементите НЕ е вклучен афектен филтер.

## 2.2. Афектен филтер

Овој афектен филтер ќе се објасни преку метафората за електричен прекинувач, оној којшто ги поврзува центрите за сфаќање и за восприемање. Ако овој прекинувач се вклучи, тогаш ќе го прекине текот на процесот, односно она што е дојдено во краткотрајната меморија, нема да продолжи кон центрите за долготрајна и стабилна меморија, нема да се достигне восприемање. Да не дозволиме спомнатата метафора да нè одведе на погрешна интуиција: афектниот филтер одговара на хемиски процеси. Во состојба на смиреност, адреналинот се трансформира во норадреналин, нервен хормон, преносник којшто го

олеснува помнењето. Во ситуација на страв и стрес се создава стероид којшто го блокира норадреналинот и предизвикува конфликт со амигдалата (емотивна жлезда којашто го одбранува мозокот од непријатни дразби) и со хипокампусот (жлезда којашто ја активира меморијата). Значи, афектниот филтер претставува механичка препрека и се појавува при:

- Состојба на анксиозност (тага), незадоволство (заради случено строго коригирање и истакнување на грешки);
- Активности коишто ја доведуваат во прашање личната претстава на ученикот пред останатите учесници во образовниот процес;
- Активности кои ја минираат себепочитта;
- Активности кои предизвикуваат чувство на немоќ за научување (вежби за разбирање со обемен фонд нови зборови од странскиот јазик).

Восприемањето претставува сложен процес и самиот по себе е еден вид напор. Мозокот мора да се усогласи, да се помири, за да може да создава лична архитектура, а тоа значи да дизајнира своја мрежа од електро-хемиски врски помеѓу невроните.

### 2.3. Мотивација

За функционирањето на овој процес, е потребна енергија (повторно метафорички), потребна е мотивација. Мотивацијата, според *Шуман*, се должи на три фактора: моралност, потреба, задоволство.

Моралноста царува во традиционалните ситуации на образование. Овој вид мотивација не доведува до восприемање бидејќи вклучува афектен филтер уште во фазата на краткотрајна меморија (во традиционалното образование, се знае за тест, но по поминување на летниот распуст, задачите не можат да се одговорат). Се произведува сфаќање, но не и восприемање.

Потребата може да претставува мотивација тесно врзана за левата хемисфера од мозокот, значи рационална, свесна, функционална, но истата ќе биде ограничена ако:

- потребата не е во доволна мера испочитувана (различна е потребата за учење англиски јазик од потребата за учење алгебра, на пример);
- трае до моментот додека ученикот не одлучи дека потребата е задоволена.

Задоволството е мотивација којашто есенцијално е врзана за десната хемисфера, но ја ангажира исто така и левата, станувајќи на тој начин многу моќна.

А, кога може ученикот да најде задоволство за учење јазик?

Освен кога е свесен дека реализира животен предизвик и дека задоволува една потреба, тој може да постигне задоволство од учењето јазик ако:

- е континуирано поддржуван од наставникот и ако притоа постојат пријатни емоции;
- е исклучено потфрлањето (а тоа значи, исклучени се сите активности кои доведуваат до фрустрација);

- чувствува задоволство заради различноста (преку предизвикувачки, иновативни јазични активности);
- чувствува задоволство од новото и невообичаеното во наставата по странски јазик;
- се чувствува предизвикан од наставните содржини (видеа, музика, квизови);
- чувствува задоволство од систематичноста на процесот (открива како функционира системот (јазикот), ги претпоставува и ги открива следните поглавја и со тоа се инволвира на апстрактен начин).

### Заклучок

Произлегува дека човечкиот мозок е сложена машинерија без чиишто процеси постоењето е бесмислено. Но, произлегува и дека за квалитативно и квантитативно користење на таквата машинерија, мора да се знаат и да се употребуваат упатства.

Учењето странски јазик најчесто е прашање на избор, задоволство, па во таа насока треба да оди и давањето мотивација од страна на наставниците. Глотодидактиката е еден вид уметност, потребна е голема креативност и трпение. Создавањето и користењето на стимулирачки дидактички материјали на часовите, спонтаност и наклонетост, почит кон ученикот, како и континуирано охрабрување со дизајнирана критика, би можеле да бидат основните начела во поставувањето на критериумите за успешен образовен процес по странски јазик.

### Користена литература

- [1] BALBONI P. E., (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- [2] BALBONI P. E., (2015), *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino.
- [3] BALBONI P. E., (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino
- [4] BEGOTTI P., (2010), *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra – Soleil, Perugia – Welland (Canada).
- [5] BEGOTTI P., (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.
- [6] BROOKFIELD S., (2006) *Andragogy: Alternative Interpretations and applications summarized from "Understanding and facilitationg Adult Learning"*- <http://literacy.kent.edu/-nebraska/curric/ttim1/artsum.html>
- [7] GIBBS G., HABESHAW T., (1992), *Preparing to teach* (2<sup>nd</sup> edition), Exeter, BPC Wheatons Ltd.
- [8] CAON F., RUTKA S., (2004) , *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.

- [9] DALOISOM., (2009) *Ifondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Universita' Ca' Foscari Venezia.
- [10] PACIOTTI E., (2018), *Il gioco e' una cosa seria, educazione agli adulti: Dalla progettazione all'insegnamento*, Bollettino Itals, Anno 16, numero 72.
- [11] KNOWELS M., (1984), *The adult learner: a neglected species*, 3<sup>rd</sup> ed. Texas.
- [12] KNOWELS M., (2004), *Designs for Adult learning*, Chapter 2. Components of an Andragogical Process Design – www.umsl
- [13] KNOWELS M., (1980), *The Modern Practice od Adult Education. From pedagogy to Andragogy* /Rev. and updated. Cambridge.
- [14] KNOWELS M., HOLTON E. F., SWANSON P. A., *The adult learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, <http://www.google.com/books?hl=bg&lr=&id=J6qGsHBj7nQC&oi=fnd&pg=PR118dq=Adult+learner+-+book&ots=maQ24jda-w&sin=ha6kstQiz-nJt6QKIZ>
- [15] KULIC R., DESPOTOVIC M., (2004), *Uvod un andragogiju*, Beograd, Nauka.
- [16] ГЮРОВА В., (1998), *Изкуството да обучаваме възрастни*. С., Универсал – Друмев.
- [17] ГЮРОВА В., (2009а), *За образованието на възрастните и някои понятия, свързани с него* – сп. Педагогика, бр. 3–4.
- [18] ГЮРОВА В., БОЖИЛОВА В., (2008а), *Портфониото на преподавателя*, С., Европрес.
- [19] ГЮРОВА В., БОЖИЛОВА В., (2008б), *Форматиране на умения за учене. Ръководство за преподавателя*, С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.



## ИМПЛЕМЕНТИРАЊЕ НА КОМБИНИРАНА НАСТАВА КАЈ СТУДЕНТИТЕ ЗА УЧЕЊЕ АНГЛИСКИ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

д-р Неда Радосавлевиќ

Универзитет на Југоисточна Европа-Тетово

*n.radosavleviq@seeu.edu.mk*

**Апстракт:** Од неодамна високото образование потроши многу напор да одговори на брзите технолошки иновации во предавањето и учењето на англискиот како странски јазик. Во модерните универзитети со појавата на технологијата се поттикнува интересот за комбинираната настава. Во изминатите неколку години се зголеми бројот на студии кој го проучуваат прашањето за интегрираното образование со цел 1. Како да се интегрира современата технологија и медиа во конвенционалната (традиционална) училишница и 2. Каков вид на педагогија би примениле професорите при употреба на современата технологија, фронтална настава (face-to-face) или пак примена на компјутерска технологија во компјутерска училишница.

Целта на овој труд е да ја истражи мотивираноста на студентите од примената на комбинираното учење во наставата по англиски јазик, кое за разлика од традиционалното, претставува самонасочено учење (автономно, индивидуално, самостојно). Резултатите се добиени од анкетата спроведена со 50 студенти од (Правен факултет, Факултет за современи општествени науки и Факултет за јазици, култури и комуникација, оддел Меѓународни комуникации) кои ја посетуваа наставата по Англиски јазик за специфични потреби и целта беше да се увиди мотивираноста од користењето на електронски алатки за дебати, дискусии и развој на критичко-мисловните способности на студентите преку употребата на дигиталниот софтвер Гугл класрум кој се користи на Универзитетот на Југоисточна Европа.

**Клучни зборови:** *електронски ресурси, комбинирана настава, дигитален софтвер, високо образование, педагогија, технологија.*



## IMPLEMENTING BLENDED LEARNING APPROACH WITH STUDENTS WHEN LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Neda Radosavlevikj<sup>1</sup>

<sup>1</sup>South East European University-Tetovo  
*n.radosavleviq@seeu.edu.mk*

**Abstract:** Recently, the Higher Education has spent a lot of effort to give answer to the advancement of the communicational technologies in teaching and learning English as a second language. In the contemporary universities, the appearance of the technology raises the interest for blended learning approach in teaching. In this recent years the number of studies has increased that examine the question of integrated education with the aim: 1. How to integrate modern technology and media in conventional (traditional) classroom and 2. What kind of pedagogy the teachers will implement when using modern technology, traditional (face-to-face) or computer technology in computer classroom.

The aim of this paper is to examine the motivation of the students when implementing blended learning model into English teaching curriculum and how it is distinguished from the traditional model because it represents self-directed (autonomous, individual, independent). The results are taken from the questionnaire conducted with 50 students from ( Legal studies Faculty, Faculty of contemporary humanistic studies and Faculty of languages, culture and communication, department of International Communication) that attended English for specific purposes lectures and the aim was to see how much students are motivated to use the technological tools for debates, discussion and for development of critical thinking skills by implementing the LMS- Google classroom that is currently in use at South East European University.

**Key words:** *technological resources, blended learning teaching, digital software, higher education, pedagogy, technology.*

### 1. Вовед

Предмет на интерес на овој труд е комбинираното учење и неговата примена во наставата по англиски како странски јазик во високото образование. Комбинираното учење вклучува две полиња на интерес, технолошки и инструментални импликации комбинирани со педагошката теорија. Според генералниот концензус педагошките импликации треба да бидат приоритетни пред технолошките. Во средината насочена кон студентот (student-centered teaching) одговорноста на наставникот е да го обучи студентот и води низ процесот на самонасочување, самоодговорност и автономност при изучувањето на англискиот како странски јазик.

Дизајнирањето и имплементирањето на наставната програма која го промовира комбинираното учење (Blended Learning ) може да биде од особено значење за високообразовните институции затоа што ги исполнува потребите на двете страни, на наставниците и на студентите. Овој метод на изучување на

англискиот како странски јазик овозможува поврзување на фронталната настава (face to face) и комуникацијата преку интернет, кои можат да им помогнат на студентите да изберат начин на изучување на јазикот кој надобро им одговара со што би станале поавтономни при изучувањето на странските јазици. Понатаму, комбинираното учење е и вистински чекор напред кон учење на поинтересен и поразличен начин. Овој нов метод овозможува подобро образование на студентите, како и развој на високообразовните институции при што ќе се даде повеќе слобода на поединците да се истакнат или поинаку речено да бидат „поавтономни“ во изучувањето на англискиот како втор јазик.

За разлика од традиционалното, комбинираното учење претставува интегрирано самонасочено учење (автономно, индивидуално). Овој метод од една страна овозможува задоволување на потребата за учење (learning need), а од друга страна овозможува адаптирање врз база на стилот, односно на начинот кој ученикот го совладува материјалот.

Предизвикот за наставникот кој го применува комбинираното учење на час е да ги предвиди можните недостатоци, различности, пречки во однос на институциите, колегите, администраторите и да го прифати овој начин како можно решение кое ќе даде солидни резултати при повеќегодишната примена.

Врз основа на досегашните сознанија и анализата на резултатите од истражувањето може да се констатира позитивно влијание на комбинираното учење врз мотивацијата за учење, зголемување на нивото на јазична компетенција кај студентите, зголемување на вештините за читање и пишување и развивање на автономното учење.

## **2. Карактеристики и примена на комбинираното учење**

Комбинираното учење претставува составен дел на наставата при изучување на англискиот како странски јазик во многу високо-образовни институции. Активната настава вклучува услови при што квалитетот на наставата се вреднува од аспект на директна вклученост на ученикот, како и стекнување знаења преку интеракција со наставникот и другите ученици. Поимот “blended learning” потекнува од зборот “blend” што означува „смеса, комбинација“, комбинирање на традиционалниот модел на фронтална настава со современиот начин на учење јазик, односно со примена на технологии. Со користење на компјутер се овозможува современа интерактивна настава во училишта и истиот се користи како наставно средство со огромен потенцијал како извор на многу информации.

Со воведувањето на компјутерскиот систем во високото образование, ќе им се овозможи на студентите настава која ќе биде приспособена на индивидуалните интереси и нивните потреби. Компјутерот претставува составен дел од образовниот процес за изведување на наставата со подигнување на квалитетот, како и извор на знаење за побрзо и поквалитетно учење.

Од друга страна преку примена образовниот софтвер студентите ќе стекнат поширок опсег знаења и вештини кои ќе го подобрат квалитетот на нивното знаење, како што се (Трпчевска и Христов 2010, стр.135–136): развој на *когнитивни, емоционални и социјални вештини*. Преку развој на когнитивните вештини студентите ќе научат да ги решаваат проблемите во дигиталната средина и креативно да се изразуваат. Емоционалните вештини ја зголемуваат самовербата на кај студентите бидејќи компјутерот претставува истовремено извор на информации и универзален систем кој се користи за решавање на задачи со проблем индивидуално или во групи при што кога ќе се реши проблемот студентите својот успех со споделуваат со своите соученици со што се потенцира нивната креативност и можност за напредување. Социјалните вештини се особено значајни за развој на социјалните способности кај студентите преку работата во двојки/парови студентите разменуваат мислења, идеи, искуства и активно социјализираат и комуницираат во дигиталната средина.

Компјутерот претставува корисна алатка при изучувањето на јазикот, особено ако тој стане дел од нивните секојдневни професионални активности. Во исто време компјутерите нудат можности за симултано гледање слики, слушање говор и користење на мултимедиални извори, што придонесува за побрзо изучување на наставните содржини.

### **3. Наставни процеси и промени во високото образование**

Со подемот на информатичко-комуникациските технологии се наметнува и потребата за користење на електронските ресурси во наставата на универзитетите. Ваквиот глобален тренд им овозможува на студентите да размислуваат и да ги обработуваат информациите на суштински поразличен начин од оној на предходните генерации Пренски, 2001a; Пренски 2001b. Студентите од Гугл генерацијата според (Никовска, 2013, стр.351) се навикнати брзо да ја добиваат информацијата, паралелно да прават и процесираат повеќе работи, преферираат на текстот да му предходи визуелен приказ или графикон, најдобро функционираат кога се поврзани на социјалните мрежи и претпочитаат игри пред сериозна работа, имаат потреба од чести пофалби и награди. Сите овие факти придонесуваат за наставни процеси кои ќе придонесат за промени во високото образование како и прилагодување на методите за учење на јазик при што се очекува и систематизиранiot образовен процес да се прилагоди на когнитивните промени кај студентите.

Од тука се јавува и потребата за стимулирање на студентите и прилагодување на наставата според потребите на индивидуата. Комбинираното учење означува комбинирање на методите на настава, каде што при комбинирање на традиционалниот и модерниот начин на настава се добива нешто сосема поразлично и многу пооригинално. Истото претставува и комбинација на различни методи и медиуми вклучувајќи и менторска настава (Мек Спран и Кинг, 2005).

Многу е значајна примената на комбинираниот метод во наставниот процес, како и начинот на негово имплементирање во високообразовните институции. Предностите на комбинираната настава се во начинот на кој таа може да се изведе во училиница, со традиционален модел при што фронталната настава се комбинира со модерен начин, односно со примена на технологии (Пичиано и Џиубан, 2005, стр.8). Во овој случај, традиционалниот и дигиталниот модел се јасно одвоени и секој има своја соодветна примена.

Комбинираното учење е најлогичниот природен развој на учењето кој овозможува иновативност и интеракција на студентите како и нивна постојана комуникација и социјализација во дигиталната средина. Наставата која се одвива комбинирано претставува чекор напред во високото образование и му овозможува на студентот да го избере најдобриот начин на учење англиски јазик како странски. Карактеристично за комбинираното учење е примената на различни ресурси преку кои наставникот комуницира со студентите. Оттука произлегува дека комбинираната настава е комбинација (Кејл и Торн, 2008, стр.16) од мултимедиални технологии, виртуелни училиници, конференциски јавувања и текстуална интернетска анимација со видеопренос.

Предностите на комбинираниот наставен модел се: флексибилност во поглед на место и време (преку примена на технологијата, односно компјутерите, се овозможува студентите и наставникот да комуницираат од место и во време кое ним најмногу им одговара), продуктивност (наставникот ги прегледува задачите и студентите навремено добиваат известување, односно повратна информација) и забрзување на комуникацијата меѓу наставникот и студентите како и меѓу самите студенти.

Комбинираното учење уште се нарекува и кооперативно учење (Пичиано и Џиубан, 2005, стр. 8). Една од главните предности на ова учење се состои во тоа што им помага на студентите да соработуваат и заедно да изработуваат проекти или, пак, да работат заедно на одредени задачи во групи каде што, доколку се појави некој проблем, студентите можат меѓусебно да си помагаат и, доколку е потребно, да се консултираат со наставникот. Кога студентите работат заеднички на одреден проект, нивната комуникација се одвива онлајн и корисењето на интернет портал и форумите за дискусија им помагаат да преговараат и да се договараат.

Кај комбинираната настава во фокусот на вниманието е студентот кој треба да се промовира како двигател на наставата, а не како пасивен објект – примател на знаењето. Оттука, наставникот е оној кој треба да ги следи потребите на студентите и да ги насочува самостојно да учат во согласност со нивните индивидуални способности. Од овој контекст произлегува настојувањето на студентот да му се овозможи активна улога во процесот на учење, како и залагање тој да стане поавтономен во изучувањето на англискиот јазик како странски ( Рос и Гејц 2010, стр. 2).

Комбинирањето на активностите овозможува примена на современи технологии во наставата, како видеоконференции, блогови, викис (wikis) и други модерни типови на медиуми. Комбинираната настава вклучува интеграција на активностите кои се одвиваат дигитално и оние што се изведуваат лице-в-лице, иако се можни и други опции. Во овој контекст следува заклучокот дека комбинираната настава овозможува комбинирање и на педагошките методи (од кооперативни до компетитивни), комбинирање синхронични и асинхронични технологии, комбинирање форми на работа (од групни до независни, индивидуални модели), модалитети (од формати базирани врз текст до мултимодални технологии), дури и комбинирање различни програми интегрирани од други факултети. Со цел да се обезбеди квалитетна настава со комбиниран модел, потребно е да се потврди квалитетот на средината за учење, да се искористи она што го знаеме за потребите на возрасните студенти, а и да се примени нашето знаење, како и постојано да се надградува за наставните процеси кои се одвиваат дигитално.

Со развојот на технологијата се јави зголемена потреба за промена на наставните методи во наставата по Англиски јазик во високото образование. Современите студенти (т.н. *digital natives*) во денешно време размислуваат и ги процесираат информациите на поинаков начин од предходните генерации (Никовска 2013, стр.351) и тие ја наметнаа потребата за промена на наставниот модел, за посовремена настава која ќе овозможи користење на електронските ресурси во текот на студирањето. Оттука се јавува и потребата од интернет-портали преку кои се одвива размената на мислења, искуства и идеи меѓу студентите и наставниците како и размена на искуства меѓу наставниот кадар.

Комбинираното учење овозможува современ и иновативен начин на издигнување и развивање на наставно-образовните процеси во сите сфери, притоа давајќи вистинска можност на школите и високо образование, оставајќи им простор на поединците во креирање и градење нови модели во работната средина. Системската организација и воспоставувањето на комбинираната настава во високото-образовните институции претставува долготраен и макотрпен процес како и стратегија преку која се подразбира институционална поддршка и посветеност, техничка и административна поддршка, како и континуиран процес на обука за наставниците и студентите.

#### **4. Потенцијалот на комбинираната настава во наставата по англиски како странски јазик**

Комуникацијата и информациите добиени од интернет имаат големо влијание врз трансформативната улога на комбинираната настава. Напредокот на информатичко-комуникациски технологии секојдневно го менува начинот на кој комуницираме и со нивниот развој се појавија повеќе софверски решенија чија цел е поуспешно и побрзо изучување на странските јазици. Овие промени

се неминовни во образовниот процес за размена на информации и пренесување на знаење. Примената на софтверско решение придонесува за зголемена интерактивност, автентична и покооперативна настава по странски јазик. Преку користењето дигитален систем им се овозможува на студентите да станат поавтономни во и надвор од училищата.

Трансформациониот потенцијал на комбинираната настава се состои од потребата за редизајнирање на наставните програми. „Во 21 век учениците се веб-потрошувачи (web consumers) и имаат потреба од дигитална настава која ја поддржува партиципацијата и интеракцијата. Тие се стремат кон искуства кои се друштвени и ги поврзуваат еден со друг ( Вест и Вест, 2009, стр. 2)“. Комбинираната настава ја промовира соработката помеѓу студентот и наставникот во заедницата и придонесува за активно учење. Според Виготски (1981) учењето се создава во две етапи: интерпсихолошка и интрапсихолошка. Виготски (2011, стр.2) тврди дека : „Секоја функција во културниот развој на детето се јавува двапати. Најпрво се јавува на социјален план, а потоа на психолошки план. Од тука произлегува дека интеракцијата во дигиталната и традиционалната средина е значајна за учењето бидејќи кога новите вештини ќе бидат усвоени тие се трансформираат од интерпсихолошки во интрапсихолошки.

Греам и Робинсон (2006, стр.13) истакнуваат дека потенцијалот на комбинираната настава се состои од тоа што предавањето во училища се заменува со интерактивна средина во која студентите конструираат знаење како резултат од интеракцијата со наставниците и своите колеги. Ова значи дека трансформацијата им овозможува на студентите да бидат заедно, да комуницираат оддалеку без разлика на време, место или ситуација. Комбинираното учење е ефективно бидејќи ја развива соработката меѓу наставникот и студентот за дијалог, дебата преку форумот за дискутирање, преговарање и донесување одлуки (Гарисон и Канука, 2013, стр.77). Имплементирањето на комбинираното учење во високото образование е посебно значајно бидејќи влијае на колаборативноста, го поттикнува наставниот процес преку користењето на електронските ресурси, форумите за дискутирање, видеото, веб-страниците и дигиталните материјали на курсевите по Англиски јазик, ги подготвува студентите за динамична интеракција и им помага на студентите да ги подобрат вештините за зборување и да го развијат критичкото размислување.

Во оваа декада се појавија различни дигитални системи кој имаат за цел да го подобрат квалитетот на предавање и учење. Со примената на дигитален систем во наставата по странски јазик се задоволуваат различните стилови на учење на студентите како и природата на овој метод наложува „ист пристап кон сите“ (one size fits all), кој тешко се применува во практичната настава (Дагада и Мунгаи, 2013, стр.151). Преку користење на ИКТ-алатките во наставата по странски јазик на наставникот му се овозможува да го следи напредокот на студентот преку менторски систем со што наставата може полесно да се

прилагоди на индивидуалните стилови на учење и на темпото во напредувањето на студентите (Jonassen et al., 1999). Ефективната и редовна примена на ИКТ-алатките придонесува за зголемена интерактивност, автентичност и кооперативност во наставата по Англиски јазик.

### **5. Анализа на резултатите од анкетата**

За да се увиди мотивираноста на студентите од комбинираната настава преку употребата на дигиталниот софтвер Гугл класрум, направивме анкета со 50 студенти кои ја посетуваа наставата по Англиски јазик за специфични потреби од (Правен факултет, Факултет за современи општествени науки и Факултет за јазици, култури и комуникација, оддел Меѓународни комуникации). Студентите во најголем број беа Албанци, помал број Турци, Македонци и Роми посетуваа настава во втора година, а беа на возраст меѓу 19-20 години.

Користењето на дигитален систем кој го помага дигиталното учење претставува многу значајен фактор за наставниците и студентите на Универзитетот на Југоисточна Европа. УЈИЕ повеќе од десет години има искуство во користење на софтвер менаџмент системи. Дигиталниот систем Гугл класрум е една од компонентите преку кој се оценува кадарот како и колку го користат дигиталниот систем студентите и наставниците во текот на целата година.

Во Јазичниот центар на Универзитетот на Југоисточна Европа учат студенти од различни културолошко-лингвистички средини и истиот им нуди на студентите избор од курсеви по англиски јазик почнувајќи од почетно до највисокото ниво како и курсеви специјализирани за право, бизнис-информатика, бизнис-економија, јавна администрација и меѓународни комуникации. Мисијата на центарот за јазици е да ги мотивира студентите да социјализираат и да ги стимулира во учењето на странски јазици. Студентите почнувајќи од втора година на студии ги посетуваат специјализираните курсеви каде што професионално се насочуваат во учењето на англискиот како странски јазик зависно од областа која ја студираат.

Со цел да се увиди мотивираноста на студентите од комбинираната настава преку примената на дигиталниот софтвер Гугл класрум и воедно колку студентите се мотивирани да ги користат електронските ресурси за дебати на час, дискусии на и надвор од часот, беше направена студија со 50 студенти кои ја посетуваа наставата по Англиски јазик за специфични потреби.

Анкетата имаше за цел да ја увиди мотивираноста на студентите за комбинирана настава и да ја измери перцепцијата на студентите за употребата на електронски ресурси во наставата како и за нивната примена преку користење на дигиталниот систем Гугл класрум. Резултатите од истражувањето покажаа дека 62 проценти од студентите го користат компјутерот 2 до 5 часа на ден за завршување на нивните задачи. Понатаму, 80 проценти од студентите истакнале дека повеќе сакаат онлајн часови отколку да посетуваат

традиционална настава. 82 проценти истакнале дека потребно е наставниците да ја користат технологијата во училишта, 69 проценти од студентите истакнале дека технологијата им помага во изготвувањето на домашните задачи и исто толку проценти истакнале дека немаат никакви тешкотии со употребата на дигиталниот софтвер. 70 проценти од студентите преферираат комбинирана настава, додека 60 проценти преферираат да комуницираат од дома. 86 проценти од студентите се сложија дека технологијата игра значајна улога во подобрувањето на нивните вештини по англиски јазик. Комбинираното учење им помогнало на 47 проценти од студентите да ги подобрат нивните вештини за читање додека 67 проценти од студентите истакнале дека комбинираното учење им помага да ги подобрат нивните вештини за пишување.

Студентите дадоа многу позитивни одговори во однос на користењето на дигиталниот систем за објавување презентации, онлајн-дискусии и онлајн-предавања 48 проценти се согласија дека Гугл класрум е корисен за објавување презентации, 70 проценти, пак, истакнаа дека Гугл класрум е корисен за онлајн-дискусии. Поголемиот број студенти, 74 проценти истакнаа дека Гугл класрум е корисен за објавување онлајн-предавања. 81 процент од студентите на Универзитетот на Југоисточна Европа истакнаа дека дигиталниот систем им помага во изучувањето странски јазици, им го олеснува пристапот на информации, а можат во секое време и на секое место да комуницираат со наставникот. 67 проценти од студентите истакнале дека комбинираната настава придонела тие да станат посамостојни во учењето на англискиот како странски јазик.

Напредокот на информатичко-комуникациските технологии во високото образование има за цел да ги подобри квалитетот на наставните програми преку зголемување на можностите за отвореност и за користење физички и електронски ресурси, како и нивна примена како наставни средства кои ќе придонесат за поголема мотивираност на студентите и ќе им овозможат да станат поавтономни во изучувањето на англискиот како странски јазик.

## **6. Заклучок**

Со развојот на технологијата се наметнува нов динамичен начин на работа и потреба за имплементирање на современи методи и наставни програми кои треба да се имплементираат во наставата по англиски како странски јазик. Комбинираната настава претставува можност за развој на современи наставни методи со техничка и педагошка поддршка, со што би се подобрил квалитетот како и стандардите за работа во високото образование.

Користењето на дигиталните системи на Универзитетот на Југоисточна Европа претставува чекор напред за подобрување и усовршување на стандардите и квалитетот на учење како и целокупниот наставно-образовниот процес. Преку имплементирање на комбинираното учење се подобруваат и јазичните



компетенции кај студентите: 47 проценти од студентите ги подобриле нивните вештини за читање додека 67 проценти од студентите истакнале дека ги подобриле нивните вештини за пишување. 80 проценти од студентите се сложија дека дигиталниот систем Гугл класрум им помага во изучувањето странски јазик, изготвувањето на домашните задачи како и за нивно објавувањето. 82 проценти од студентите истакнуваат дека е многу корисно наставниците да користат технологии во училища. 72 проценти од студентите дигиталниот систем го користат за онлајн-дискусии преку форумот за дискутирање. На овој начин на студентите им се овозможува да комуницираат со наставникот и со своите соученици кога сакаат асинхронично или синхронично, зависно од тоа каде се наоѓаат.

Со прогресот на технолошките иновации и зголемената примена различни софтверски и хардверски алатки се јавува потреба за редицајнирање на наставните програми, со што дел од традиционалната настава ќе се замени со настава изведена во компјутерска училища. Земајќи го предвид целосниот потенцијал на комбинирано учење, треба да се напомене дека за имплементирање на овој метод ќе бидат потребни време и трпение за да им се помогне на високообразовните институции да ја препознаат идејата, односно тенденцијата која треба да се развие. Од една страна, потребно е да се направат промени во наставните програми за да се создаде ефективна средина во која студентите ќе се стимулираат кон колаборативно учење. Од друга страна, не може во целост да се потврди дека комбинираната настава и активностите кои се наменети за комуникативно развивање на јазикот ќе ги мотивираат студентите активно да се социјализираат. Комбинираната настава бара кохерентен и интегриран план за работа и при планирањето потребни се: ентузијазам, енергија, финансиски услови, залагање со цел примена на комбинираното учење за практични цели. Главниот предизвик во процесот на креирање на настава со комбиниран модел е да се развие комуникацијата помеѓу студентите и наставникот во дигиталната средина. Затоа потребно е наставниците да се стремат да создадат услови за споведување на комбинирана настава, да ги креираат наставните програми според овој модел и со тоа да ги редицајнираат курсевите, да објавуваат онлајн материјали со користење на дигитален софтвер, да ги користат форумите за дискутирање и преговарање, да соработуваат и делат искуства со колегите од други универзитети и сето тоа да придонесе за подобрување на квалитетот и методите за учење во високото образование.

Употребата на електронските ресурси придонесе за современа, автентична, кооперативна наставата по јазик. Планирањето на комбинирана настава на еден универзитет претставува долготрајна стратегија каде пред се потребна е институционална поддршка, посветеност, инвестиција и организирање обука на наставниот кадар. Високообразовните институции треба да ги осовременат

наставните методи и да организираат обука за наставниците и студентите и притоа да се земат предвид заедничките потреби, искуствата и целите при спроведувањето на комбинираната настава и критериумите: наставните цели, индивидуалните потреби на студентот, различните стилови на учење, расположливите ресурси итн.

Како краен заклучок на овој труд може да се истакне дека комбинираната настава претставува чекор напред во подобрување и модернизација на наставните методи како и целокупниот образовен процес во Република Северна Македонија. Понатаму, зголемената динамичност на живеење и прогресот на технолошките иновации придонесе за имплементирање на нови продуктивни решенија како што е воспоставувањето на дигитални системи на универзитетите. Софтвер менаџмент системот овозможува синхрона и асинхрона комуникација помеѓу студентите и наставниците со што се отвараат нови можности врзани со избор на време и локација за учење, и при тоа може да се елиминира физичкото присуство во училишта за одредено време. На овој начин студентите побрзо доаѓаат до информации, во секое време имаат пристап до лекциите и наставните планови, задачите и презентациите и се во постојан контакт со наставникот.

Имплементирањето на комбинираната настава има за цел да ги подобри стандардите за квалитет во високото образование. Истовремено овозможува трансформација на административно-организациските структури како и начин за поставување на современи критериуми и системска промена во наставно-образовните процеси. Универзитетите треба да се заложат и да инвестираат во ре-дизајнирање на наставните програми како и промовирање на нови едукативни програми и ефикасни современи методи кои ќе ги мотивираат студентите при учењето на англискиот како странски јазик.

### **Користена литература**

- [1] Abazi-Bexheti, L., Dika, Z., Alili, H. (2009), "Analysis Report of Survey Results About The Usage Of A Learning Management System", International Conference on e-Education and eLearning, Vol. 54, World Academy of Science, Engineering and Technology, Paris, pp. 225–229.
- [2] Abazi-Bexheti, L., Dika, Z., Besimi, A. (2008), "In house Development of Learning Management Systems Using Modular Approach", Proceedings of Ed-Media World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, Association for the Advancement of Computing in Education, Vienna, pp. 5915–5920.
- [3] Aberdeen Group (2008). Research brief: The rise of Learning Management Systems in Talent Management Systems, Aberdeen, Boston.
- [4] Banados, E. (2006). A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. CALICO Journal, 23(3).

- [5] Bersin, J., Howard, C., O' Leonard, K., Mallon, D. (2009). Learning Management Systems 2009: Facts, Practice Analysis, Trends and Provider Profiles, Bersin & Associates.
- [6] Bonk, Curtis.J. and Charles.R. Graham.(2006). The Handbook of Blended learning. EDUCASE Centre for Applied Research Volume 7. USA
- [7] Bonk, C.J. & Zhang, K. (2008).Addressing diverse learner preferences and intelligences with emerging technologies: Matching models to online opportunities. Canadian Journal of Learning and Technology, 34 (2).
- [8] Conrad,R-M & Donaldson, A. (2011). Engaging the Online Learner. San Francisco: Jossey-Bass.
- [9] Dam, Leni (1994): How Do We Recognise an Autonomous Classroom? Die Neueren Sprachen, 93/5, 503–527.
- [10] Davis, H. C. & Fill, K. (2007). Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections. British Journal of Educational Technology, 38(5), 817–828.
- [11] Dziuban, C.D., Hartman, J.L., & Moskal,P.D. (2004). Blended learning. ECAR Research Bulletin, 7.
- [12] Garrison, D.R.,& Kanuka,H.(2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education 7(2004) 95–105.
- [13] Garrison, D.R.,& Vaughan,N.D.(2008). Blended learning in Higher Education: Framework, principles, and guidelines. San Francisco: Jossey-Bass.
- [14] Grgurović, M. (2010). Technology-enhanced blended language learning in an ESL class: A description of a model and an application of the Diffusion of Innovations theory. Graduate College at Digital Repository: Iowa State University, Ames 2010.
- [15] Jonassen, David. H, Peck, Kyle. L and Brent G. Wilson (1999). Learning with technology. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
- [16] Lonn, S., Teasley, S. D. (2009).“Saving time or innovating practice: Investigating perceptions and uses of Learning Management Systems”, Computers & Education, Vol. 53, No. 3, pp. 686–694.
- [17] Prensky, Mark. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1. On the Horizon, 9(5), 1–6.
- [18] Prensky, Mark. (2001b). Digital Natives, digital Immigrants, part 2: Do they really think differently? On the Horizon, 9(6): 1–6.
- [19] Rivera, R. & Guiza, M. (2017), “Flipped classroom to Support Blended Learning Teaching”, Universidad Autonoma de Baja California.
- [20] Sharma, P. and Barret, B. (2007). Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom. Oxford: Macmillan Education.

- [21] Shehu, V., Besimi, A., Abazi-Bexheti, L., Shaqiri, M. (2009). "Usability Issues While Building A New LMS", Proceedings of the 31st International Conference on Information Technology Interfaces, Cavtat, SRCE, Croatia, pp. 317–322.
- [22] Лазарова-Никовска, Ана. (2013). Употребата на електронските ресурси во наставата по странски јазици на универзитетско ниво. Зборник од ФОН Универзитет, Факултет за странски јазици (350–363), 2013.
- [23] Лазарова-Никовска, А., Димова, В. (2011). Употреба на ИК-технологијата во наставата по јазик. Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците во основно, средното и високото образование во Алексова, Г и други. Британски совет, Скопје, (73–78).
- [24] Трпчевска, Б., Христов, Р. (2010). Интегрирано учење во основното образование. Зборник на трудови. CITYR10, ( стр.135–136) 2010.



ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

2020